

CARTAS DE UM OPREFEÇOR A SEU APRENDIZ: UMA PARÓDIA FREIREANA SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE E A EDUCAÇÃO BANCÁRIA

**LETTERS FROM AN OPREFEÇOR TO HIS
APPRENTICE: A Freirean Parody on Teacher
Identity and Banking Education**

TIAGO FERNANDO ALVES DE
MOURA¹, tiago.moura@unesp.br.
EDER PIRES DE CAMARGO²,
eder.camargo@unesp.br.
PAULO CÉSAR GOMES³,
pc.gomes@unesp.br.
BRUNO HENRIQUE DENOFRIO⁴,
brunohtd@gmail.com
ALESSANDRO BARBOSA DOS
SANTOS⁵,
alessandro.barbosa@unesp.br.
JUCILENE APARECIDA MARTINS⁶,
rafaela_cps@hotmail.com

Resumo: Este artigo busca compreender como concepções associadas à educação bancária atravessam a constituição e a formação do professor contemporâneo, particularmente diante das tensões entre discursos de autonomia, protagonismo e inovação e práticas de prescrição, mensuração e monitoramento do trabalho educativo. Parte-se da compreensão de que a formação docente não ocorre apenas em espaços institucionalizados, mas também nas relações, práticas e racionalidades que

atravessam cotidianamente o exercício da profissão. Adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter ensaístico-narrativo, inspirada nos pressupostos da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly. Experiências das trajetórias dos professores-pesquisadores são colocadas em interlocução com proposições presentes em *Educação para o futuro*, de Renato Feder, e problematizadas a partir do pensamento de Paulo Freire. Inspirada no mecanismo de inversão narrativa empregado por C. S. Lewis em *Cartas de um diabo a seu aprendiz*, a investigação refigura essas tensões em cartas ficcionais de Opressência a Aprendizência. A análise desloca a problematização dos instrumentos educacionais para as relações de decisão, autoria, diálogo e controle constituídas por meio deles. Nesse percurso emerge o *Oprefeçor*, figura paródico-interpretativa que permite interrogar que professor vai sendo formado quando dele se espera a produção de sujeitos autônomos enquanto sua própria autonomia profissional pode tornar-se progressivamente circunscrita.

Palavras-chave: Formação de professores. Autonomia docente. Pesquisa narrativa. Paródia.

Abstract: This article seeks to understand how conceptions associated with banking education intersect with the constitution and education of contemporary teachers, particularly in light of the tensions between discourses of autonomy, student agency, and innovation and practices of prescription, measurement, and monitoring of educational work. It is based on the understanding that teacher education does not occur only in institutionalized settings, but also through the relationships, practices, and rationalities that permeate the everyday exercise of the profession. The study adopts a qualitative, essayistic-narrative approach inspired by Clandinin and Connelly's narrative inquiry. Experiences drawn from the trajectories of the teacher-researchers are brought into dialogue with propositions presented in Renato Feder's "*Educação para o futuro*" and problematized through Paulo Freire's thought. Inspired by the narrative mechanism of inversion employed by C. S. Lewis in *The Screwtape Letters*, the study refigures these tensions as fictional letters from Opressência to Aprendizência. The analysis shifts the focus from educational instruments themselves to the relations of decision-making, authorship, dialogue, and control constituted through them. From this process emerges the *Oprefeçor*, a parodic-interpretive figure through

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e Matemática da UNESP, campus de Bauru; Docente na rede estadual do Estado de São Paulo.

² Doutor em Educação para Ciência, docente na Faculdade de Engenharia, UNESP, Campus de Ilha Solteira.

³ Doutor em Educação para a Ciência, docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Câmpus Botucatu.

⁴ Licenciado e Bacharel em língua portuguesa e inglesa pela PUC. Docente da rede estadual do Estado de São Paulo.

⁵ Docente na rede estadual do Estado de São Paulo.

⁶ Docente na rede estadual do Estado de São Paulo

which the study questions what kind of teacher is being formed when teachers are expected to foster autonomous subjects while their own professional autonomy may become increasingly constrained.

Keywords: Teacher education. Teacher autonomy. Narrative inquiry. Parody.

1 INTRODUÇÃO

Autonomia, aprendizagem, protagonismo, participação, diálogo e pensamento crítico tornaram-se termos recorrentes no *léxico educacional contemporâneo*. Sua presença em documentos curriculares, propostas pedagógicas, programas de formação docente e discursos institucionais parece anunciar um deslocamento importante na maneira como se concebem os processos educativos e os sujeitos que deles participam. Se, por muito tempo, ensinar esteve predominantemente associado à *assimilação de conhecimentos*, as formulações contemporâneas tendem a atribuir maior centralidade à aprendizagem, à participação ativa dos estudantes e à constituição de práticas pedagógicas que favoreçam sua autonomia.

Entretanto, as palavras pelas quais nomeamos a educação não são neutras. Conforme problematiza Biesta (2013), a linguagem não se limita a

descrever práticas que existiriam independentemente dela, mas participa das próprias possibilidades pelas quais a educação pode ser pensada e realizada. Nesse sentido, o autor observa que as práticas linguísticas e discursivas participam da constituição daquilo “*que pode ser visto, o que pode ser dito, o que pode ser conhecido*” (Biesta, 2013, p. 29-30), bem como daquilo que pode ser pensado e realizado no campo educacional.

Nessa perspectiva, nomear não significa simplesmente atribuir palavras a fenômenos educacionais previamente constituídos; significa também participar da delimitação do horizonte a partir do qual esses fenômenos podem ser compreendidos. Torna-se necessário, portanto, perguntar não apenas o que significam expressões como autonomia, protagonismo ou aprendizagem, mas também quais concepções de educação se tornam possíveis — e quais podem ser obscurecidas — quando determinados termos passam a ocupar uma posição privilegiada no discurso educacional.

É a partir dessa compreensão que Biesta (2013) problematiza uma das transformações que considera mais significativas no vocabulário educacional das últimas décadas: a

crescente centralidade atribuída à *aprendizagem*, acompanhada pelo enfraquecimento da própria linguagem da *educação*. Não se trata de uma simples substituição terminológica, pois: ao redefinir o ensino como facilitação ou apoio à aprendizagem e compreender a educação como oferta de oportunidades e experiências de aprendizagem, modifica-se também a maneira pela qual passam a ser concebidas as relações entre estudante, professor e conhecimento.

A crítica de Biesta torna-se particularmente relevante quando o autor identifica, nessa nova linguagem da aprendizagem, a possibilidade de *reinscrever* a “relação educacional segundo uma lógica próxima à de uma transação econômica” (Biesta, 2013, p. 37-38). Nessa configuração, o estudante tende a ocupar a posição daquele cujas necessidades devem ser atendidas; o professor ou a instituição educacional assume a posição de provedor; e a própria educação corre o risco de converter-se em algo a ser oferecido, entregue e consumido. Sob essa perspectiva, termos aparentemente comprometidos com a valorização do estudante podem coexistir com uma racionalidade na qual a educação é progressivamente

compreendida em termos de prestação, desempenho e satisfação de demandas.

Essa constatação introduz uma primeira contradição importante para este estudo, a saber: a ampliação de um vocabulário que reivindica autonomia, protagonismo, participação e centralidade do estudante *não implica*, necessariamente, a transformação das relações pedagógicas que estruturam a experiência escolar. Isso não significa, evidentemente, que tais conceitos sejam, em si mesmos, problemáticos. A questão reside em investigar o que acontece quando palavras associadas à participação e à emancipação passam a conviver com práticas e racionalidades orientadas pela mensuração, pelo *desempenho*, pela *padronização* e pelo *cumprimento de resultados previamente estabelecidos*.

É justamente nesse ponto que a problematização de Biesta (2013) pode ser colocada em diálogo com os escritos de Paulo Freire pois, se o primeiro permite interrogar os efeitos produzidos pelas linguagens por meio das quais passamos a nomear e compreender a educação, a *crítica freireana* desloca nossa atenção para as relações que se estabelecem entre

os sujeitos que se constituem no ato educativo e o conhecimento. Assim, ao denunciar aquilo que denominou *educação bancária*, Freire (2005) não questiona apenas determinados procedimentos didáticos baseados na transmissão de conteúdos, mas uma concepção de educação na qual educador e educando ocupam posições marcadamente assimétricas: ao primeiro caberia predominantemente narrar, escolher, prescrever e depositar; ao segundo, receber, memorizar e adaptar-se àquilo que lhe é apresentado.

Não se pretende, com essa aproximação, estabelecer uma equivalência entre as perspectivas de Biesta e Freire. Interessa-nos, antes, colocá-las em uma relação produtiva diante do problema investigado. Se, com Biesta, podemos perguntar o que se torna possível ou difícil de pensar quando determinada linguagem passa a organizar nossa compreensão da educação, com Freire podemos interrogar se a transformação desse vocabulário corresponde, necessariamente, à transformação das relações entre educadores, educandos e conhecimento. Dito de outra maneira: *uma educação que aprendeu a falar em autonomia, protagonismo, participação*

e aprendizagem teria, necessariamente, deixado de ser bancária?

Ao lado desse léxico da autonomia, da participação e do protagonismo, uma segunda linguagem atravessa cotidianamente o ambiente escolar. Nela aparecem outras palavras: *habilidade, prazo, resultados, desempenho, índice, evidência, registro, plataformas, conteúdo, recuperação e avaliação*. Não se trata, necessariamente, de dois discursos mutualmente excludentes. Ao contrário, uma das particularidades da docência contemporânea parece residir justamente na exigência de *fazê-los coexistir*. Deste modo, o mesmo professor convocado a reconhecer os diferentes tempos de aprendizagem precisa cumprir determinado percurso curricular dentro de um tempo previamente estabelecido (quase cronometrado); aquele que deve favorecer experiências singulares de aprendizagem precisa, simultaneamente, produzir resultados passíveis de registro e comparação; aquele que é chamado a escutar os estudantes encontra-se diante de calendários, instrumentos avaliativos, metas, rankings, registros e demandas institucionais que nem sempre *podem esperar pelo tempo do diálogo*.

Desse modo, entre aquilo que *pedagogicamente se anuncia* e aquilo que *institucionalmente se solicita*, instala-se uma tensão que não pode ser reduzida à simples oposição entre uma escola desejável e uma escola real. Currículo, avaliação, planejamento, registro e acompanhamento da aprendizagem não constituem, por si mesmos, práticas de opressão; são dimensões necessárias à organização do trabalho educativo. *O problema emerge quando os meios destinados a organizar a experiência escolar passam a determinar antecipadamente aquilo que nela pode acontecer*; quando cumprir o planejamento se torna mais importante do que compreender o que *ocorreu durante a aula*; quando o tempo previsto para ensinar se *sobrepõe ao tempo necessário para aprender*; ou, ainda, quando a *participação do estudante é reconhecida desde que não altere significativamente os caminhos anteriormente estabelecidos*.

Sob uma perspectiva freireana, portanto, talvez interesse-nos menos classificar a priori determinado instrumento, método ou recurso como bancário ou emancipatório do que interrogar as relações que se constituem por meio deles: *quem pode falar? Quem decide? Quem pergunta?*

Quem responde? Quais conhecimentos são reconhecidos? Em que medida a palavra do estudante pode efetivamente modificar aquilo que acontece durante a experiência educativa?

É nesse território contraditório que o professor exerce sua profissão e, simultaneamente, aprende a *ser professor*. A questão que começa a se delinear para este estudo, portanto, não consiste apenas em perguntar se elementos da educação bancária permanecem presentes na escola contemporânea, mas em produzir um segundo deslocamento: *o que essas relações fazem também com aquele que ensina? Que professor vai sendo constituído no interior dessas contradições?*

Interrogar a constituição desse professor implica reconhecer, contudo, que ele não se forma apenas nos espaços institucionalizados de formação docente. Aprende-se a ser professor também no cotidiano da escola, nas relações estabelecidas com estudantes e outros professores, nas exigências institucionais, nos conflitos entre aquilo que se pretende realizar e aquilo que efetivamente se torna possível, bem como nas respostas construídas diante das situações que escapam ao previamente planejado. A

docência constitui-se, nesse sentido, também como experiência: *uma experiência vivida, narrada, reinterpretada e atravessada pelas histórias individuais e sociais daqueles que ensinam.*

É a partir desse lugar que este estudo se constitui. As inquietações que o mobilizam não emergem somente da leitura dos referenciais aqui apresentados, mas das experiências dos próprios pesquisadores enquanto professores e das contradições encontradas no exercício cotidiano da docência. Em vez de tomar essas experiências como exemplos destinados apenas a confirmar categorias teóricas previamente estabelecidas, propomos interrogá-las mediante um movimento de *distanciamento e refiguração narrativa*, colocando-as em relação com discursos que contemporaneamente procuram definir modos de compreender, planejar e gerir a educação.

Entre esses discursos, tomamos como interlocução a obra *Educação para o futuro: o passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados*, de Renato Feder (2023), atual secretário da Educação do Estado de São Paulo, na qual são apresentados quatorze pilares para a

organização da gestão educacional. A escolha dessa interlocução não é fortuita: parte das experiências mobilizadas neste estudo foi vivida por professores-pesquisadores que atuam na rede pública estadual paulista, contexto em que se ampliaram plataformas digitais, mecanismos de acompanhamento, indicadores e prescrições comuns à rede. A referência a esse contexto não pretende produzir uma avaliação abrangente da política educacional paulista nem atribuir diretamente ao livro a origem de práticas específicas. Interessa-nos colocar suas proposições sobre gestão por resultados em tensão com experiências docentes situadas e com categorias freireanas. Essa problematização encontra também interlocução nas críticas de Laval (2019) à incorporação, pela escola, de uma racionalidade orientada pela eficiência, pelo desempenho e por formas de gestão provenientes do universo econômico, bem como na análise de Libâneo (2020) acerca da desfiguração das finalidades propriamente educativas da escola diante de políticas orientadas por resultados. Perguntamos, nesse horizonte, que concepções de professor, estudante, conhecimento,

autonomia, avaliação e educação podem ser produzidas quando tais racionalidades encontram a materialidade e as contradições do cotidiano escolar.

Não se pretende, portanto, tomar a obra de Feder como explicação causal das transformações experimentadas na rede paulista, mas como uma formulação particularmente significativa de uma racionalidade de gestão educacional que encontra antecedentes e manifestações mais amplas, problematizadas, por diferentes caminhos, por Laval (2019) e Libâneo (2020).

É nesse ponto que encontramos em *Cartas de um Diabo a seu Aprendiz*, de C. S. Lewis, a inspiração para a forma narrativa assumida neste estudo. A escolha ganha particular sentido quando Lewis, no prefácio escrito para a edição de 1961, refere-se àquilo que denomina “era Gerencial” e desloca sua reflexão para a aparente normalidade de procedimentos pelos quais determinadas ações são “propostas, apoiadas, aprovadas e registradas” (Lewis, 2026, p. 32). Sem estabelecer qualquer equivalência entre a gestão educacional e a representação do mal construída pelo autor, interessa-nos a provocação contida nessa imagem:

aquilo que merece ser interrogado nem sempre se apresenta como extraordinário, podendo habitar procedimentos tornados ordinários pela repetição. É desse deslocamento que surgem *Opressêncio* e *Aprendêncio*, personagens ficcionais por meio das quais experiências e contradições do cotidiano educacional serão submetidas à inversão paródica.

Nesse movimento, a escrita narrativa constitui um espaço de encontro e tensão entre diferentes vozes: *a experiência dos professores-pesquisadores*, *o discurso contemporâneo da gestão educacional* e *a problematização freireana*. A paródia funciona, portanto, não apenas como *recurso estilístico*, mas como dispositivo de estranhamento mediante o qual práticas, prescrições e experiências aparentemente ordinárias podem ser exageradas, invertidas e interrogadas, tornando visíveis algumas das concepções de educação e de docência que as atravessam.

É nesse horizonte que propomos o neologismo *Oprefeçor*, formado parodicamente pela aproximação entre “opressor” e “professor”. A grafia deliberadamente estranhada não nomeia um tipo fixo de docente nem atribui ao professor uma essência

opressora. Designa uma figura paródico-interpretativa: o professor que pode ser chamado a promover autonomia, diálogo e protagonismo enquanto aprende a exercer sua profissão em relações nas quais sua própria autoria e capacidade de decisão se encontram circunscritas. O termo funciona, portanto, como operador narrativo de estranhamento das contradições examinadas, e não como categoria destinada a classificar indivíduos.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo compreender, por meio da *refiguração narrativa e paródica de experiências docentes*, como concepções associadas à educação bancária atravessam a constituição da identidade profissional do professor contemporâneo, colocando em diálogo e tensão as categorias da pedagogia freireana, as experiências dos professores-pesquisadores e proposições presentes nos pilares apresentados por Feder (2023) em *Educação para o futuro*. Para tanto, assume-se uma abordagem qualitativa, de caráter *ensaístico-narrativo*, inspirada nos pressupostos da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2015), na qual a experiência docente

constitui simultaneamente território de investigação e matéria para a produção narrativa. A partir desse movimento, as experiências são refiguradas em uma narrativa epistolar paródica, cujas cartas constituem o dispositivo por meio do qual se procura estranhar, interrogar e problematizar concepções naturalizadas acerca do ensinar, do aprender e do processo de tornar-se professor.

2 CAMINHOS DA PESQUISA

Este estudo inscreve-se em uma abordagem qualitativa, de caráter ensaístico-narrativo, construída a partir da problematização de experiências profissionais vividas pelos professores-pesquisadores, especialmente no cotidiano da rede pública estadual paulista, e de sua interlocução com discursos contemporâneos acerca da organização da educação. Trata-se de uma delimitação do lugar institucional de onde emergem as experiências, e não de uma pretensão de representar a totalidade da rede ou avaliar globalmente suas políticas. Embora dialogue com contribuições de Clandinin e Connelly (2015), não se pretende caracterizá-lo como pesquisa narrativa em sentido estrito. Essa delimitação é importante, uma vez que

a perspectiva desenvolvida pelos autores compreende a pesquisa narrativa como uma investigação relacional vivida no campo, na qual pesquisadores e participantes se encontram implicados na experiência investigada e constroem, ao longo desse percurso, diferentes textos de campo.

A aproximação com Clandinin e Connelly (2015) ocorre, portanto, menos pela reprodução de um procedimento metodológico do que pela incorporação de alguns pressupostos de seu pensamento narrativo. Entre eles, interessa-nos particularmente compreender a experiência a partir dos movimentos de continuidade e interação, *reconhecendo que aquilo que é vivido não se encerra no momento em que acontece, mas permanece sujeito a retomadas*, deslocamentos e novas significações. Também nos interessa sua recusa à posição de um pesquisador exterior à realidade investigada. Ao entrar no campo, argumentam Clandinin e Connelly (2015, p. 119): “estando no campo, os pesquisadores não estão ali apenas como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de outra pessoa”. O pesquisador também vivencia uma experiência e se torna parte daquela

que está sendo investigada, ou seja, o pesquisador não constitui uma consciência desencarnada que simplesmente registra a experiência alheia; ele próprio vive uma experiência e participa do mundo que procura compreender.

No presente estudo, entretanto, não houve constituição de um campo de pesquisa especificamente organizado para esta investigação, tampouco produção sistemática de textos de campo nos termos propostos por Clandinin e Connelly (2015). As experiências mobilizadas pertencem às trajetórias profissionais dos próprios pesquisadores e são retomadas retrospectivamente a partir das questões que orientam este artigo. Por essa razão, não são apresentadas como registros objetivos de acontecimentos passados nem como evidências destinadas a comprovar categorias previamente estabelecidas. *São experiências lembradas e narrativamente reconstruídas no presente, reconhecendo-se que todo recontar se produz a partir de uma nova posição temporal e interpretativa.* A própria perspectiva narrativa adverte que a retomada de acontecimentos passados não corresponde à recuperação de uma versão única ou

definitiva daquilo que ocorreu.

A refiguração dessas experiências assume, neste estudo, uma forma deliberadamente paródica. Para isso, toma-se como inspiração o procedimento narrativo empregado por C. S. Lewis em *Cartas de um Diabo a seu Aprendiz* (Lewis, 2026), obra construída a partir da correspondência entre um mestre experiente e seu jovem aprendiz. Interessa-nos não transpor o conteúdo ou as personagens da obra para o campo educacional, mas apropriar-nos de seu mecanismo de inversão narrativa: aquilo que, no horizonte ético que sustenta a narrativa, deveria ser recusado pode ser apresentado pela voz do mestre como recomendação, conselho ou prática desejável. É dessa apropriação formal que surgem *Opressêncio* e *Aprendêncio*, personagens ficcionais por meio das quais as tensões selecionadas são deslocadas para uma relação epistolar entre aquele que ensina e *aquele que aprende a tornar-se professor*.

As cartas produzidas nesse percurso não constituem textos de campo nem são apresentadas como dados empíricos. São composições narrativas elaboradas pelos pesquisadores a partir do

tensionamento entre experiências profissionais retrospectivamente reconstruídas, proposições presentes na obra de Feder (2023) e categorias mobilizadas na leitura de Freire (2005). Nesse movimento, a paródia não é mobilizada apenas como recurso estilístico, humorístico ou ilustrativo, mas como dispositivo de distanciamento e estranhamento crítico. O exagero, a ironia e a inversão não substituem a análise conceitual; constituem operações narrativas pelas quais determinadas contradições são acentuadas, condensadas e tornadas mais perceptíveis.

Nesse aspecto específico, estabelecemos uma aproximação — e não uma equivalência — com o movimento entre envolvimento e distanciamento discutido por Clandinin e Connelly (2015). Na pesquisa narrativa descrita pelos autores, os textos de campo auxiliam o pesquisador a movimentar-se entre a intimidade da experiência e o distanciamento necessário para interrogá-la; sua composição e releitura permitem “escorregar para dentro e para fora” da experiência investigada. Neste estudo, não atribuímos às cartas essa mesma função metodológica nem as equiparamos aos textos de campo. O

que aproximamos é o problema do distanciamento: a experiência inicialmente vivida como professor é refigurada em uma voz que já não coincide diretamente com a do professor-pesquisador. Opressêncio pode, assim, recomendar como desejáveis determinadas práticas e racionalidades que, submetidas à inversão paródica, tornam-se objeto de estranhamento. A paródia produz, desse modo, uma distância narrativa a partir da qual experiências familiares podem ser novamente interrogadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Carta I — Do inconveniente problema da aula chata

Meu caro Aprendiz,

Recebi sua carta e soube que alguns estudantes parecem entediados. Olham pela janela, conversam, perguntam quando a aula terminará e, em casos mais graves, chegam a perguntar por que precisam aprender aquilo que você ensina.

Não se preocupe! O erro está em imaginar que essas perguntas exijam respostas. Perguntar por que um estudante considera uma aula desinteressante pode conduzi-lo a descobertas inconvenientes: talvez ele acorde cedo para atravessar a cidade, talvez não compreenda o conteúdo ou, pior, talvez o compreenda e ainda assim não encontre relação entre aquilo e sua própria experiência. Cada resposta produz novas perguntas.

É mais seguro concluir, portanto, que a aula precisa ser mais atrativa! Se o conteúdo não interessa, coloque-o em uma tela. Se ainda não funcionar, acrescente pontuação, metas, rankings e evidências de desempenho. Uma sala pode estar cheia de estudantes ativos sem que uma única pergunta seja capaz de alterar

aquilo que já estava previsto.

Quanto à frequência, registre-a. A porcentagem é muito mais disciplinada que a experiência. Um indicador não chega atrasado, não sente fome e não pergunta por que precisa aprender. Primeiro assegure-se de que estejam presentes, conectados e produzindo evidências.

Conhecê-los pode ficar para depois, se o calendário permitir. Faça com que a aula pareça viva. É mais seguro do que permitir que ela esteja viva!

*Seu dedicado mestre,
Opressêncio.*

É importante salientar que a provocação construída na carta não nasceu de uma situação hipotética. Antes de existir *Opressêncio*, havia uma sala de professores, uma semana de planejamento e uma tela diante da qual professores observavam números que pretendiam (nos) dizer algo sobre os aprendizes que ainda, sequer conhecíamos. Entre os indicadores apresentados encontravam-se dados de frequência, resultados de avaliações e registros relacionados à utilização de plataformas educacionais. A escola aparecia diante de nós traduzida em percentuais, gráficos e cores que permitiam identificar, quase instantaneamente, onde supostamente estavam seus problemas. Como se pudessem materializá-los e neutralizá-los.

Havia algo sedutor nessa possibilidade. Os dados pareciam oferecer aquilo que a experiência

cotidiana raramente permite ao professor: perceber a escola inteira de uma só vez. Era possível saber quantos estudantes estavam presentes, quais turmas apresentavam determinados resultados, onde estavam as maiores dificuldades e quais indicadores exigiam atenção. O “onde” adquire aqui sentido analítico: na representação produzida pelos sistemas de acompanhamento, problemas complexos parecem ganhar localização, contorno e materialidade, tornando-se identificáveis em uma turma, um indicador, uma habilidade ou uma cor na tela. Seria precipitado, portanto, simplesmente opor a frieza dos números à humanidade da experiência. Nós também precisávamos daqueles dados. Saber que um estudante faltava reiteradamente poderia constituir o primeiro indício de que algo precisava ser compreendido; identificar dificuldades recorrentes em uma avaliação poderia orientar intervenções pedagógicas.

Com o início das aulas, aquilo que aparecia no sistema como *frequência* adquiriu outra materialidade. Conhecemos estudantes que não residiam nas proximidades da escola, mas em bairros periféricos atendidos por um corredor de transporte coletivo que os trazia diariamente até aquela

região da cidade. Estar presente significava, para alguns deles, acordar mais cedo, depender dos horários dos ônibus e percorrer uma distância que o indicador de frequência era incapaz de registrar. *O dado não estava errado: o estudante estava presente.* Entretanto, começávamos a perceber que *estar correto não significava dizer tudo.* O que, afinal, conhecíamos daquele estudante quando sabíamos que ele estava presente?

Foi diante dessa pergunta, produzida menos pela rejeição dos dados do que pela percepção de seus limites, que a leitura de Paulo Freire passou a tensionar nossa própria experiência. Sua crítica à educação bancária não se dirige simplesmente a uma técnica de ensino considerada ultrapassada, mas a uma relação na qual o educador se constitui como sujeito de uma narração diante de educandos convertidos em ouvintes, recipientes e destinatários de conteúdo. Freire (2005) aprofunda essa crítica ao mostrar que, na concepção bancária de educação, as possibilidades de ação dos educandos são restringidas, uma vez que estes são posicionados predominantemente como receptores daquilo que lhes é depositado. Assim, ao retornarmos à experiência da

semana de planejamento depois dessa leitura, produziu-se um desconforto que a carta procura conservar, e não solucionar: seria possível que conhecêssemos cada vez mais dados sobre nossos estudantes e, paradoxalmente, soubéssemos cada vez menos sobre eles?

A expressão *aula chata* também nos atingiu de maneira menos simples do que a ironia da carta poderia sugerir. Professores conhecem o silêncio de uma turma que não acompanha uma explicação, os olhares que procuram o relógio, as conversas paralelas, a pergunta “*vai valer nota?*” e a sensação desconfortável de perceber que uma aula cuidadosamente planejada não encontrou os estudantes como imaginávamos. Isso não significa, contudo, desconsiderar o problema apontado por Feder (2023). O desinteresse dos estudantes diante de uma aula constitui uma questão que merece atenção e pode levar o professor a interrogar suas próprias práticas. A inquietação surgiu quando procuramos compreender o que significaria, afinal, superar esse problema. O que seria uma “*aula não chata*”? Uma aula em que os estudantes permanecessem atentos? Uma aula divertida? Uma aula

tecnologicamente mediada? Uma aula na qual todos realizassem as atividades propostas? Uma aula que produzisse melhores resultados nas avaliações?

Foi nesse ponto que a leitura de Freire nos levou a questionar a própria oposição entre uma aula *chata* e uma aula *atrativa*. Posicionamo-nos na concepção de que tornar uma aula mais dinâmica, utilizar tecnologias, propor jogos ou ampliar a interação dos estudantes não significa, necessariamente, *transformar as relações que os aprendizes estabelecem com o conhecimento*.

Deste modo, uma aula pode mobilizar diferentes recursos, tecnologias e formas de interação e, ainda assim, conservar relações características da educação bancária. Isso ocorre quando a atividade dos estudantes se restringe predominantemente a realizar aquilo que já foi previamente definido: o conteúdo a ser estudado, as perguntas a serem respondidas, os caminhos a serem percorridos e os resultados esperados. Nesse caso, os estudantes podem estar ativos durante a aula sem que sua participação lhes permita interferir efetivamente nos rumos da experiência educativa. A questão deixava, portanto, de ser apenas se a

aula era chata ou atrativa e passara a ser outra: que lugar o estudante ocupa na relação pedagógica com o conhecimento?

Essa pergunta nos fez retornar às nossas próprias práticas. Quantas vezes denominamos *participação* o fato de os estudantes realizarem exatamente aquilo que *havíamos planejado*? Quantas vezes consideramos uma aula bem-sucedida porque todos completaram a atividade proposta? Essas situações nos levaram a distinguir *estar ativo de participar efetivamente*. A diferença tornava-se particularmente visível quando uma pergunta, uma dúvida ou uma interpretação apresentada por um estudante *nos obrigava a interromper o percurso previsto e reconsiderar aquilo que aconteceria na aula*. Nesse momento, sua participação deixava de significar apenas realizar o que havia sido proposto e passava a produzir efeitos sobre a própria experiência educativa.

A leitura da obra produziu ainda outra inquietação. Ao narrar suas viagens internacionais, Feder (2023, p. 29) relata o estranhamento de não encontrar as *superescolas hipertecnológicas* que imaginara e sintetiza parte do que observou em

elementos aparentemente simples: boas aulas, professores motivados e currículos relacionados às respectivas realidades. A passagem chamou nossa atenção justamente porque, ao retornarmos à experiência vivida na rede, encontrávamos crescente presença de plataformas, sistemas digitais de acompanhamento e atividades mediadas tecnologicamente.

A contradição que inicialmente nos pareceu evidente revelou-se, entretanto, menos simples quando formulada como pergunta: *a utilização intensiva de tecnologias contradiz necessariamente a defesa de uma educação relacionada à realidade?* Provavelmente não. Uma tecnologia pode ampliar possibilidades de investigação, comunicação, autoria e acesso ao conhecimento. A questão que a experiência nos obrigava a formular era outra: *o que acontece quando a tecnologia deixa de estar subordinada à decisão pedagógica e passa a participar da própria definição do que deve ser feito, quando deve ser feito e de como sua realização será registrada?*

A experiência não nos permitiu concluir que indicadores, avaliações ou tecnologias devam ser recusados. Fizemos, contudo, desconfiar da aparente

transparência com que prometem tornar a escola perceptível. Se os dados nos permitem enxergar aspectos que a experiência individual do professor não alcança, também selecionam aquilo que poderá aparecer como relevante. Restavam-nos, então, outras perguntas: (I) quem decide o que merece tornar-se perceptível? E, talvez ainda mais incômoda: (II) quem decide aquilo que deve acontecer depois que o indicador aparece?

3.2 Carta II — Da delicada arte de conceder autonomia

Meu caro Aprendiz, Percebo em sua última carta uma preocupação bastante comum entre jovens professores: você deseja ter autonomia. Fico feliz!

A autonomia docente é uma das coisas que mais valorizamos. Por isso, não cometeremos a irresponsabilidade de deixá-la inteiramente em suas mãos.

Enviaremos o conteúdo, a sequência, os materiais, os prazos e as avaliações. Indicaremos quais habilidades precisam ser desenvolvidas, quais atividades devem ser realizadas e, sempre que possível, acompanharemos os resultados para ajudá-lo a descobrir se suas escolhas foram adequadas.

Você continuará livre, naturalmente. Poderá escolher a maneira mais eficiente de cumprir aquilo que foi estabelecido. Não pense nisso como controle. Pense como apoio.

Um professor excessivamente preocupado em decidir o que ensinar, quando interromper uma sequência ou quanto tempo permanecer numa pergunta levantada por seus estudantes pode desperdiçar horas preciosas que poderiam ser dedicadas ao cumprimento do planejamento.

Há ainda outro perigo: ele pode começar a acreditar que conhecer sua turma lhe confere alguma autoridade para modificar aquilo que pessoas que não a conhecem planejaram cuidadosamente para ela.

Não permita que autonomia se

transforme em autoria, Aprendiz. Autoria produz imprevisibilidade. E tudo aquilo que não pode ser previsto apresenta uma dificuldade terrível: torna-se muito mais complicado de monitorar.

Escute seus estudantes. Adapte quando necessário. Seja criativo.

Mas procure fazê-lo sem alterar significativamente aquilo que deveria acontecer.

É assim que concedemos autonomia sem correr o risco de alguém exercê-la.

*Seu dedicado mestre,
Opressência.*

A ironia da segunda carta nasceu de uma contradição que, inicialmente, não se apresentava aos professores-pesquisadores como tal. Receber materiais previamente organizados, sequências didáticas, plataformas e orientações comuns à rede podia representar também uma forma de apoio ao trabalho docente. Em uma profissão atravessada pela escassez de tempo para planejamento, pela multiplicidade de turmas e pelas diferentes demandas administrativas, seria igualmente simplificador interpretar todo material estruturado como necessariamente contrário à autonomia. Em diferentes momentos, nós mesmos recorremos a esses materiais e reconhecemos neles possibilidades pedagógicas.

A inquietação emergia quando aquilo que se apresentava como apoio começava a assumir outra função. O que acontecia quando a sequência

deixava de constituir uma possibilidade e passava a determinar o ritmo da aula?

E quando o professor percebia que sua turma necessitava permanecer mais tempo em determinado problema, retomar um conhecimento anterior ou simplesmente seguir uma pergunta que não estava prevista? *Em que momento o apoio à decisão docente começava a substituir a própria decisão?*

Foi essa pergunta que nos aproximou de outra categoria freireana. Ao discutir a *ação antidialógica*, Freire (2005, p.86) problematiza relações nas quais determinados sujeitos assumem a autoria e a decisão do processo enquanto outros são progressivamente conduzidos segundo opções produzidas externamente. A aproximação exige cautela: não pretendemos equiparar materiais estruturados ou orientações curriculares àquilo que Freire denomina *invasão cultural*. Interessa-nos uma pergunta mais específica suscitada pela categoria: *onde se localiza o ponto de decisão da ação pedagógica?*

A pergunta produziu um deslocamento em relação à própria crítica à educação bancária que inicialmente orientava este estudo. Se havíamos começado interrogando as relações que professores estabelecem com seus estudantes, passávamos

agora a perguntar pelas relações nas quais os próprios professores se constituem como sujeitos da ação educativa. Seria possível exigir do professor uma prática fundada no diálogo com os estudantes enquanto sua relação com a organização do trabalho pedagógico passa a ser atravessada por formas crescentes de prescrição e redução dos espaços de decisão? Em que medida tais relações podem assumir características antidialógicas quando a possibilidade de professores intervirem nas decisões que organizam a experiência educativa se torna progressivamente limitada?

A questão não absolve o professor da responsabilidade por suas escolhas, tampouco transforma toda orientação institucional em autoritarismo. Faz emergir, contudo, uma contradição: *espera-se que o professor forme sujeitos autônomos ao mesmo tempo que sua própria possibilidade de decidir pode encontrar-se crescentemente circunscrita.*

As questões produzidas pelas cartas fazem retornar, então, ao problema que atravessa este estudo: *que professor vai sendo constituído entre a exigência de produzir autonomia nos outros e a progressiva prescrição de sua própria ação?* A pergunta

impede que procuremos simplesmente identificar, no cotidiano escolar, a figura de um professor autoritário a quem pudesse ser atribuída a responsabilidade pela permanência da *educação bancária*. O que as experiências narradas permitiram perceber foi uma contradição mais difícil de localizar individualmente: *o professor pode ser convocado a promover protagonismo, diálogo e autonomia enquanto aprende a reconhecer sua própria prática por meio de sequências prescritas, metas, indicadores, registros, plataformas e resultados*. Não se trata de afirmar que esses instrumentos sejam, em si mesmos, opressores, mas de interrogar as relações que se constituem quando a possibilidade docente de decidir, interromper, escutar, modificar percursos e responder ao acontecimento da aula se encontra progressivamente subordinada àquilo que pode ser previamente planejado, executado e mensurado.

É nesse intervalo contraditório que reaparece a figura paródica que denominamos Oprefeçor. Como definido anteriormente, o neologismo aproxima “opressor” e “professor”, mas não corresponde a um professor específico nem designa aquele que

conscientemente deseja oprimir seus estudantes. O Oprefeçor pode ser dedicado, preocupado com a aprendizagem, atento aos indicadores e sinceramente comprometido com o sucesso de seus alunos. Sua contradição reside justamente aí: enquanto é chamado a formar sujeitos autônomos, pode aprender a exercer sua profissão em relações nas quais sua própria autonomia se torna progressivamente circunscrita; enquanto deve promover protagonismo, pode ser reduzido à execução de percursos definidos externamente; enquanto é convocado ao diálogo, encontra-se submetido a temporalidades, metas e prescrições que delimitam antecipadamente parte daquilo que pode acontecer. O “opressor” inscrito no Oprefeçor não constitui, portanto, essência ou atributo moral do professor, mas uma possibilidade relacional de sua constituição profissional.

Talvez seja essa a lição mais inquietante oferecida pelas cartas. Opressêncio não precisa ensinar Aprendizêncio a tornar-se cruel, autoritário ou indiferente aos estudantes. Basta ensiná-lo, pouco a pouco, a tomar *cumprimento por aprendizagem, registro por*

conhecimento, atividade por participação, prescrição por apoio e adaptação por autonomia. O jovem professor pode, inclusive, acreditar sinceramente que está fazendo aquilo que dele se espera e que aquilo que se espera corresponde necessariamente ao melhor para seus aprendizes. O Oprefeçor nasce, assim, menos de uma escolha deliberada pela opressão do que da naturalização de relações nas quais a decisão sobre a experiência educativa se distancia progressivamente dos sujeitos que *efetivamente a vivem.*

A figura do Oprefeçor não pretende retirar do professor sua responsabilidade ética e pedagógica, transferindo-a abstratamente para o “sistema”, nem ignorar as possibilidades de resistência e autoria presentes no cotidiano escolar. É justamente na tensão entre prescrições institucionais e responsabilidade docente que sua constituição será retomada nas considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As cartas construídas neste estudo permitiram revisitar experiências do cotidiano escolar a partir das tensões entre discursos de autonomia, protagonismo e inovação e práticas de

prescrição, mensuração e monitoramento que também atravessam o trabalho docente. O percurso não conduziu à conclusão de que avaliações, indicadores, materiais estruturados ou tecnologias sejam, em si mesmos, manifestações da educação bancária. Ao contrário, deslocou a questão dos instrumentos para as *relações que se constituem por meio deles:* quem decide suas finalidades, que lugares professores e estudantes ocupam nessas decisões e em que medida aquilo que emerge da experiência educativa pode modificar o que havia sido previamente estabelecido.

A leitura freireana permitiu, nesse movimento, ultrapassar a identificação da educação bancária com práticas simplesmente transmissivas e interrogar as posições ocupadas pelos sujeitos na produção do conhecimento. A pergunta passou, então, a alcançar também aquele que ensina: *que professor vai sendo constituído entre a exigência de produzir autonomia nos outros e a progressiva prescrição de sua própria ação?* É nesse intervalo contraditório que emerge o *Oprefeçor*, não como categoria teórica ou designação de um professor deliberadamente opressor,

mas como figura paródico-interpretativa produzida pelo percurso do estudo. Sua contradição reside na possibilidade de uma docência em que *cumprimento se confunda com aprendizagem; registro, com conhecimento; atividade, com participação; prescrição, com apoio; e adaptação, com autonomia.*

Opressão, desse modo, não precisa ensinar Aprendizagem a tornar-se autoritário ou indiferente. Basta ensiná-lo a naturalizar relações nas quais pode ouvir sem permitir que a palavra escutada altere o percurso; promover protagonismo dentro de escolhas previamente delimitadas; conhecer estudantes predominantemente pelo que os indicadores conseguem registrar; e reconhecer como boa prática aquilo que pode ser previsto, executado, monitorado e convertido em evidência. Isso não retira do professor sua responsabilidade, nem atribui abstratamente ao “sistema” toda determinação de sua prática. Antes, evidencia a contradição de uma profissão convocada a formar sujeitos autônomos enquanto precisa, ela própria, disputar os espaços de decisão e autoria que tornam possível uma prática efetivamente dialógica.

Por seu caráter situado e ensaístico-narrativo, e por mobilizar

experiências vinculadas sobretudo à rede pública estadual paulista, este estudo não pretende generalizar seus achados para a docência, para o conjunto dessa rede ou para as políticas educacionais em sua totalidade. As cartas procuram, antes, produzir perguntas capazes de desnaturalizar relações tornadas ordinárias pela experiência escolar. Talvez, por isso, não possam terminar propriamente com uma resposta. Permanece a questão que Opressão jamais desejaria ouvir de seu aprendiz: como formar sujeitos para a autonomia quando aquele a quem atribuímos essa tarefa também precisa disputar, cotidianamente, as condições de sua própria autonomia? É talvez quando Aprendizagem começa a formular essa pergunta que a pedagogia de seu mestre começa a fracassar.

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FEDER, R. **Educação para o futuro: o passo a passo para construir uma gestão educacional focada em resultados**. São Paulo: Editora Gente, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela; KÖHLE, Érika Christina (org.). **(De)formação na escola: desvios e desafios**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 33-50

LEWIS, C. S. **Cartas de um diabo a seu aprendiz**. Tradução de Juliana Lemos. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.