



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LIEGE MARIA SITJA FORNARI

UMA MANEIRA SINGULAR DE ESTAR NO MUNDO
— *SER PROFESSOR* —

SALVADOR
2009

LIEGE MARIA SITJA FORNARI

UMA MANEIRA SINGULAR DE ESTAR NO MUNDO

— *SER PROFESSOR* —

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Linha de Pesquisa Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação. Faculdade de Educação – FAGED, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Ornélia Marques

**SALVADOR
2009**

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

F727 Fornari, Liege Maria Sitja.

Uma maneira singular de estar no mundo : ser professor / Liege Maria Sitja Fornari. – 2009.

318 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ornélia Marques.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Hermenêutica.
4. Fenomenologia. I. Marques, Maria Ornélia. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

LIEGE MARIA SITJA FORNARI

UMA MANEIRA SINGULAR DE ESTAR NO MUNDO

— SER PROFESSOR —

Termo de aprovação, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Faculdade de Educação – FACED, concedido pela seguinte banca examinadora.

Maria Ornélia Marques – Orientadora_____

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP)

Universidade Federal da Bahia – PPGE – UFBA

Cláudio Orlando Costa do Nascimento_____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Centro de Formação de Professores (CFP)

Elizeu Clementino de Souza_____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC – UNEB

Maria Roseli Gomes Brito de Sá_____

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal da Bahia – PPGE – UFBA

Roberto Sidnei Alves Macedo_____

Doutor em Ciências da Educação, Universidade Paris Vienne à Saint-Denis

Universidade Federal da Bahia – PPGE – UFBA

Augusto César Rios Leiro_____

Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Universidade do Estado da Bahia – (UNEB)

Salvador, 27 de agosto de 2009.

DEDICATÓRIA

**Para todos aqueles que cuidam da EDUCAÇÃO,
em particular, para Alberto, Geórgia, Joilza,
Leiliane, Magali, Narciso e Rodrigo,
que aqui representam
o conjunto daqueles professores
que têm assumido a árdua tarefa
de cuidar de sua própria Formação
para melhor poder cuidar
do crescer de seus alunos.**

AGRADECIMENTOS

A finalização de uma pesquisa só se torna possível com a colaboração de muitas pessoas. Não posso deixar de dizer que recebi de muitas pessoas — de quem não menciono expressamente os nomes para não correr o risco do esquecimento —, o apoio imprescindível para concluir esta gratificante e árdua tarefa da escrita da Tese. A todas elas agradeço.

Para além da formalidade, gostaria de marcar os meus agradecimentos com o sentido de que agradecer é reconhecer que se viveu melhor a experiência implicada no agradecimento, porque obtivemos ajuda, auxílio, compreensão, apoio, incentivo, inspiração etc. Para que a pesquisa chegasse ao seu término registro minha gratidão.

À FACED/UNEB e à UCSAL que me licenciaram das atividades docentes para que pudesse me dedicar, exclusivamente, ao processo de doutoramento; ao PPGE/UFBA pelo acolhimento do projeto.

Aos professores do programa de PPGE/UFBA, especialmente os Professores Doutores Dante Galeffi, Roberto Sidnei Macedo, Roseli Brito Gomes de Sá e Maria Inês Carvalho.

Sou grata, de modo carinhoso, ao Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza, amigo e colega, pelo apoio e incentivo, e pela rica convivência acadêmica.

À Professora Mestre Ângela Maria Camargo Rodrigues, Diretora do Departamento de Educação da FACED/UNEB, registro aqui o meu agradecimento, pois, no período da coleta de dados, muito contribuiu para a concretização do estudo, ao colocar à disposição do Grupo Focal o espaço onde se realizaram os encontros.

Agradeço ao Professor Doutor Antonio Amorim, Diretor do Departamento de Educação da FACED/UNEB, pelo suporte recebido na fase final de elaboração da tese.

À Professora Doutora Maria Ornélia Marques o meu agradecimento pela oportunidade oferecida para a realização da pesquisa sob a sua orientação.

Agradeço aos colegas Professores do Departamento de Educação da UNEB.

Sinalizo, aqui, um agradecimento especial ao Professor Doutor Luiz Felipe Perret Serpa (*in memoriam*) pelo exemplo que recebi de sua postura de professor comprometido com a Educação.

Quero demonstrar gratidão à Professora Doutora Anna Maria Nolasco de Macêdo, do Instituto de Letras da UFBA, pela forma carinhosa e competente como conduziu todo o trabalho de revisão do texto, formatação, traduções e tratamento das ilustrações. Ressalto ainda que contribuiu, com o seu exemplo de dedicação e postura exigente, para a qualidade final do trabalho.

À amiga Marineuza Mattos dos Anjos agradeço pela amizade verdadeira.

Agradeço aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, especialmente a Kátia Leni.

Agradeço, ainda, às funcionárias da Biblioteca Anísio Teixeira pelo apoio recebido durante a fase da pesquisa bibliográfica e à Bibliotecária Auxiliadora pela forma eficiente e amiga com que elaborou a ficha catalográfica.

Aos meus familiares — que mesmo à distância sempre torcem por mim —, especialmente a minha mãe, Marisa Queiroz Sitja, e a minha irmã Liseti Sitja Rocha, minha gratidão.

Agradeço ao meu marido André Fornari pelo amor e companheirismo compartilhados, sem os quais não seria o que sou, e ao meu filho Gustavo Sitja Fornari — de quem tanto me orgulho de ser mãe — por ser uma fonte constante de alegria em minha vida. A ele devo — movida pela tarefa de educá-lo — o meu constante renascimento na busca de tornar-me uma pessoa melhor.

Meus agradecimentos maiores para os professores sujeitos deste trabalho: Antonio Alberto Conceição Pereira, Geórgia Nellie Clarck, Joilza Santos do Vale, Leiliane Souza Sales, Magali Santos Reis, Narciso José Cirqueira Neto e Rodrigo Matos de Souza que buscaram construir, coletivamente, sentidos para o ser professor. Registro aqui minha alegria por terem me ajudado a compreender o *SER-ME PROFESSOR* e o *SER PROFESSOR*, a partir de suas sensibilidades.

Finalmente, agradeço a Deus e à Santa Paulina, que, afinal, foram meu sustentáculo nas horas em que mais precisei.

O ANDARILHO

— QUEM ALCANÇOU EM ALGUMA MEDIDA A LIBERDADE DA RAZÃO, NÃO PODE SE SENTIR MAIS QUE UM ANDARILHO SOBRE A TERRA— E NÃO UM VIAJANTE QUE SE DIRIGE A UMA META FINAL: POIS ESTA NÃO EXISTE. MAS ELE OBSERVARÁ E TERÁ OS OLHOS ABERTOS PARA TUDO QUANTO REALMENTE SUCEDE NO MUNDO; POR ISSO NÃO PODE ATRELAR O CORAÇÃO COM MUITA FIRMEZA EM NADA EM PARTICULAR; NELE DEVE EXISTIR ALGO DE ERRANTE, QUE TENHA ALEGRIA NA MUDANÇA E NA PASSAGEM.

*Friedrich Nietzsche*¹

¹ NIETZSCHE, Friedrich. **Humano demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Trad., notas e pós-fácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p.271.

RESUMO

A tese trata do fenômeno de formação de professores, que emana dos sentidos construídos pelos docentes durante os primeiros anos de exercício profissional após o término de sua formação em nível superior no curso de Pedagogia da UNEB — Universidade do Estado da Bahia. Sete professores participaram do estudo e seus depoimentos foram registrados em três diferentes suportes: entrevistas, relatos autobiográficos, e manifestação no Grupo Focal. A abordagem qualitativa que serviu como suporte no processo de coleta de dados, objetivou fornecer, em consonância com a perspectiva fenomenológica, múltiplos relatos que permitiram formar um mosaico narrativo, revelativo de heurísticas expressivas das concepções pessoais. As interpretações e reflexões sobre a existencialidade do ser professor foram colhidas nas reuniões do Grupo Focal, e resultaram em 36 horas de gravação. Concomitantemente, foram feitas entrevistas abertas e produção de textos autobiográficos, para ampliar as possibilidades de expressão das singularidades dos atores-sujeitos da pesquisa. O fenômeno foi abordado sob a ótica da hermenêutica fenomenológica. O objetivo principal girou em torno da reflexão sobre as construções heurísticas na práxis docente e sua aproximação conceitual com inspirações hermenêuticas, tomando, como fundamento sem fundo, especificamente, a categoria heideggeriana 'cuidado' e a categoria gadameriana 'jogo'. O estudo parte, ainda, de tencionamentos entre visões opostas de formação: formação como preparação para o mercado de trabalho e formação como auto-conhecimento, ancoradas nas dinâmicas vividas na existencialidade de cada um, que se encontravam mobilizados pelo interesse em qualificar a profissão docente. Foram eles os protagonistas das cenas em que as singularidades se encontram num certo modo de fazer a docência emergir. A pesquisa evidencia os contextos e as formas de disputa pelo ser professor no cotidiano do trabalho docente. Os professores revelaram — em suas interpretações do ser-me professor — uma visão complexa da práxis docente e uma sensibilidade capaz de afetar-se, no sentido que lhe dá Larrosa. Inspirada na fenomenologia hermenêutica, busquei dar visibilidade às formas de habitar a profissão docente, acreditando que a reflexividade hermenêutica muito tem a contribuir para a construção de uma compreensão autêntica da profissão. Uma vez que ser e pensar estão no *comum-pertencer*, concebo a identidade do professor fundada no ser que pensa. Compreende-se que o ser professor é uma das mais complexas profissões, exigindo compromisso e responsabilidades institucionais, coletivas e individuais no que se refere à sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Professores — formação; Prática de ensino; Hermenêutica; Fenomenologia.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to deal with the phenomenon of the teachers' training that comes from the sense constructed by the teachers, during the first years of their professional career, after the end of the graduation in pedagogy at UNEB – State University of Bahia. Seven teachers participated to the study. Their utterances were registered in three different means: Interview, autobiographic statement, and manifestations in the Focal Group. The qualitative approach, that was the base of the process of the collect of data, aimed to provide, together with the phenomenological perspective, multiples account that permitted to form a narrative mosaic, a revealed expressive method about personal conceptions. The interpretations and considerations about the existence of being a professor were collected in the Focal Group meetings, in 36 hours recorded. Simultaneously, open interviews and production of autobiographical texts were done to broaden the possibilities of expressions from the singularities of the actor- subjects from the research. The phenomenon was approached under the hermeneutic phenomenology. The main purpose was about the considerations of the heuristic construction in teaching praxis and its conceptual approach with hermeneutic inspirations, using as basis heideggerian category 'care' and the gadamerian category 'play'. The study also comes from a tension among opposite training visions: Training as a preparation to the work market and training as self-knowledge, supported in dynamics lived in the existence of each one that was mobilized by the interest in qualifying the educator profession. They were the protagonists of the scenes in which the singularities meet at a certain way to emerge the teaching. The research highlights the contexts and the forms of the dispute by being a teacher in his/her everyday work as an instructor. The educators revealed – in their interpretations of being a teacher- a complex view of teaching praxis and a sensibility able to be affected, in a way that Larrosa gives it. It was inspired in the hermeneutic phenomenology, there was a purpose to give visibility to the forms of dealing with the educator profession, and it was believed that the hermeneutic reflexivity has a lot to contribute to the construction of an authentic comprehension of this profession. Since being and thinking are in the *common- belong*, I can see the identity of the teacher based on a being that thinks. It's understanding that being a teacher is one of the most complex professions, demanding commitment and institutional responsibilities, collective and individual related to his/her training.

Key words: Teachers — formation; Teaching practice; Hermeneutic; Phenomenology.

RÉSUMÉ

La thèse étudie le phénomène de la formation de professeurs qui découle des idées construites par les enseignants pendant les premières années de l'exercice professionnel après la fin de leur formation en deuxième cycle dans le cours de pédagogie à l'UNEB — Universidade do Estado da Bahia. Sept professeurs ont participé à l'étude et leurs témoignages ont été enregistrés sous trois différentes formes: interviews, essais autobiographiques et manifestations dans le Group "Focal". L'approche qualitative qui a servi comme base pour rassembler ces données a eu pour but de fournir, selon la perspective phénoménologique, une grande variété de discours pour former une mosaïque narrative, révélant des heuristiques représentatives de leurs conceptions personnelles. Les interprétations et les réflexions sur l'existentialité du professeur ont été cueillies pendant les réunions du Groupe Focal, constituant un ensemble de 36 heures d'enregistrements. Parallèlement, des interviews ouvertes ont été faites et des textes autobiographiques ont été produits à fin d'augmenter les possibilités d'exprimer les singularités des sujets de l'étude. Le phénomène a été abordé sous l'optique de la herméneutique phénoménologique. L'objectif premier tournait autour de la réflexion sur les constructions heuristiques dans la praxis de l'enseignement et son approche conceptuelle avec des inspirations herméneutiques prenant comme fondement sans fonds, spécifiquement la catégorie heideggerienne "soin" et la catégorie gadamerienne "jeu". Cette étude s'appuie en outre, sur les tensions entre les visions opposées sur la formation académique: formation en tant que préparation pour le marché de travail ou comme auto-connaissance, toutes les deux ancrées dans les dynamiques vécues dans l'existentialité de chacun, qui se trouvait mobilisé par l'intérêt de se qualifier à la profession d'enseignant. Les protagonistes des scènes où les singularités se rencontrent dans une même manière de faire émerger l'enseignement. Cette recherche met en évidence les contextes et les formes de disputes des professeurs dans leur quotidien de travail. Les instituteurs ont révélé par leurs interprétations du fait d'être professeur une vision complexe de la praxis d'enseignant et une sensibilité touchante, dans le sens utilisé par Larrosa. Inspirée par la phénoménologie herméneutique, nous avons essayé de mettre en vue les formes de s'approprier de la profession d'enseignant, puisque nous croyons que la réflexion herméneutique peut contribuer beaucoup à la construction d'une compréhension authentique de cette profession. Vu que "être" et "penser" s'intègrent à l'appartenance commune, nous concevons l'identité du professeur fondée sur sa capacité de réflexion. Nous considérons que l'enseignement constitue une des professions les plus complexes qu'elle soit, exigeant le compromis et la responsabilité institutionnelles, collectives et individuelles en ce qui touche à sa formation académique.

MOTS CLES — Professeurs — formation; pratique d'enseignement; herméneutique; phénoménologie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1	—	Fotografia da Professora Liege Maria Sitja Fornari	25
2	—	Reunião do Grupo Focal na UNEB	160
3	—	Reunião de confraternização do Grupo Focal	161
4	—	Reunião do Grupo Focal na UNEB	161
5	—	Alberto lê e analisa a produção escrita de suas alunas	166
6	—	Alberto presenteia e abraça aluna na festa de final de ano na ONG- Instituição Espírita Deus na Natureza	167
7	—	Alberto presenteia e abraça um aluno em festa da 5ª Caminhada Ecológica Espírita.	168
8	—	Alberto presenteia e abraça um aluno em festa da 5ª Caminhada Ecológica Espírita	169
9	—	Comemoração de Natal no Instituto Espírita Deus na Natureza	170
10	—	Alberto presenteia um aluno em festa da 5ª Caminhada Ecológica Espírita	170
11	—	Geórgia na formação de Coordenadores e Professores Alfabetizadores do Programa Todos pela Alfabetização – TOPA	175
12	—	Finalização do Projeto Todos contra a Dengue	177
13	—	Apresentação de capoeira da Turma do matutino, em 2008	181
14	—	Joilza e a professora Bárbara jogando capoeira com os alunos	182
15	—	Leiliane fantasiada para recepção dos alunos no primeiro dia de aula 2007	183
16	—	Leiliane em um dos estágios docentes. Aulas no AJA – Alfabetização de	188

Jovens e Adultos

17	— Alunos de Leiliane do EJA – Educação de Jovens e Adultos, no Programa SESI – Educação do Trabalhador.	189
18	— Magali em sua residência.	193
19	— Magali atuando no processo seletivo do Consórcio Social da Juventude Rural: Aliança com jovens.	194
20	— Geórgia e Magali com a Equipe de Coordenação do Consórcio Social da Juventude Rural: Aliança com jovens.	195
21	— Narciso ministra Curso de Formação de Alfabetizadores.	197
22	— Narciso em reunião do Grupo Focal - UNEB.	199
23	— Painel Fotográfico – Alunos do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA.	201
24	— Atividade pedagógica de letramento. Estudantes do acampamento dos Sem-Teto.	201
25	— Painel Fotográfico – Estudantes do Acampamento dos Sem-Teto. Narciso atuou no Projeto como Coordenador Pedagógico.	202
26	— Painel Fotográfico – Estudantes do Acampamento dos Sem-Teto. Narciso atuou no Projeto como Coordenador Pedagógico.	203
27	— Rodrigo em reunião do Grupo Focal na UNEB.	206
28	— Aula inaugural do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural: Aliança com jovens.	209
29	— Pátio do espaço onde funciona o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA. Antigo Matadouro Municipal de Candeias, conhecido hoje como "LIXÃO".	212
30	— Geórgia coordenando trabalhos pedagógicos.	224
31	— Magali Coordenando Projeto de Formação Docente junto com Geórgia.	227
32	— Alberto em reunião no Grupo Focal na UNEB.	229
33	— Curso de Formação de Alfabetizadores, em Malhada, coordenado pela professora Geórgia.	239
34	— Joilza organizando a saída dos alunos para atividade extracurricular	256
35	— Fotografia de Magali em momento de descontração e alegria.	264
36	— Rodrigo em reunião no Grupo Focal na UNEB.	268

37	—	Alunos da sala de Alfabetização de Jovens e Adultos, sob a Coordenação Pedagógica de Geórgia.	270
38	—	Leiliane. Primeiro dia do ano letivo de 2007.	272
39	—	Alunos de Leiliane do Ensino Fundamental em plena atividade pedagógica.	275
40	—	Alunos de Joilza – Ensino Fundamental na Caminhada Contra a Dengue.	280
41	—	Irmãs, alunas de Joilza, homenageiam o Dia da Merendeira.	280
42	—	Aluno de Joilza votando em dia de eleição simulada.	281
43	—	Narciso em um Acampamento dos Sem-Teto.	282
44	—	Visão parcial do Acampamento dos Sem-Teto.	282
45	—	Narciso em aula do AJA.	283
46	—	Estudante em aula do AJA.	283
47	—	Visão panorâmica do terreno do LIXÃO onde ocorrem as aulas do AJA, em Candeias.	284
48	—	Três ângulos de aula do AJA, ligado ao MTD.	285
49	—	Visão do terreno em volta da "escola" – Abatedouro Municipal de Candeias	286
50	—	Visão do terreno em volta da "escola" – Abatedouro Municipal de Candeias	286
51	—	Aspectos subumanos do ambiente escolar do AJA – MTD	287
52	—	Aspectos subumanos do ambiente escolar do AJA – MTD	287
53	—	Fachada do Abatedouro Municipal de Candeias. Atual prédio de aulas do AJA.	288
54	—	Outro ângulo da fachada da "escola". Aluna chegando para as aulas.	289

LISTA DE SIGLAS

AJA	—	Alfabetização de Jovens e Adultos
ALV	—	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANPED	—	Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
APEC	—	Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico
ASEAN	—	Associação Das Nações Do Sudeste Asiático
COES	—	Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau
EJA	—	Educação para Jovens e Adultos
LDB	—	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	—	Ministério da Educação
MERCOSUL	—	Mercado Comum do Sul
MTD	—	Movimento dos Trabalhadores Desempregados
NAFTA	—	Acordo de Livre Comércio da América do Norte
NTCI	—	Novas Tecnologias da Informação
ONG	—	Organização Não Governamental
SEPS	—	Secretaria de Primeiro e Segundo Graus
UFBA	—	Universidade Federal da Bahia
UNEB	—	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 A ARTE DOS ENCONTROS — como virei <i>baiucha</i> ou <i>sotero-porto-alegrense</i>	22
2 NAS TRILHAS DA HERMENÊUTICA E DA FENOMENOLOGIA	37
2.1 FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA.....	44
2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER.....	55
2.2.1 A Fenomenologia de Heidegger e a metáfora da cura.....	60
2.3 A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA DE GADAMER — um encontro existencial.....	68
2.3.1 Categorias fundamentais da Hermenêutica de Gadamer.....	72
2.3.1.1 O jogo humano.....	72
2.3.1.2 A historicidade da compreensão.....	74
2.3.1.3 <i>Bildung</i>	76
3 MÉTODO DE PESQUISA — o desejo pode morar nesse lugar	83
4 DA PERGUNTA PELAS TEORIAS DA FORMAÇÃO	97

4.1 PRIMEIRAS ELABORAÇÕES DO CONCEITO DE FORMAÇÃO.....	98
4.2 OS SENTIDOS MODERNOS DE FORMAÇÃO: os conceitos e seus campos perceptivos.....	103
4.3 A FORMÁTICA — o campo da FORMAÇÃO em Honoré.....	108
4.4 APROXIMAÇÕES DE HEIDEGGER E HONORÉ.....	117
4.5 A FORMAÇÃO EM GASTON PINEAU.....	122
5 FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE	127
5.1 AS DIFERENTES ESCALAS NO OLHAR SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO — o local e o global.....	129
5.2 O PARADIGMA DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA — visão retrospectiva.....	131
6 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	143
6.1 COMPETÊNCIAS. BUSCANDO CONSTRUIR UM SENTIDO HERMENÊUTICO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: — Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores para Educação Básica e LDB n°9394/96.....	149
7 NÃO HÁ COMO CHEGAR À DOCÊNCIA SEM LEVAR A SI MESMO.....	158
7.1 <i>SER-ME PROFESSOR</i> — ALBERTO.....	162
7.2 <i>SER-ME PROFESSOR</i> — GEÓRGIA.....	171
7.3 <i>SER-ME PROFESSOR</i> — JOILZA.....	177
7.4 <i>SER-ME PROFESSOR</i> — LEILIANE.....	183
7.5 <i>SER-ME PROFESSOR</i> — MAGALI.....	190
7.6 <i>SER-ME PROFESSOR</i> — NARCISO.....	197
7.7 <i>SER-ME PROFESSOR</i> — RODRIGO.....	204

8 COMPREENDENDO O <i>SER-ME</i> PROFESSOR: em busca das heurísticas formativas.....	213
<i>Cena 1</i> — ALBERTO.....	216
<i>Cena 2</i> — GEÓRGIA.....	216
<i>Cena 3</i> — JOILZA.....	217
<i>Cena 4</i> — LEILIANE.....	218
<i>Cena 5</i> — MAGALI.....	218
<i>Cena 6</i> — NARCISO.....	219
<i>Cena 7</i> — RODRIGO.....	220
8.1 O PROFESSOR COMO SER-DIANTE-DE SI.....	221
8.2 ACONTECIMENTO DO AFETO.....	231
8.3 IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	238
8.4 CURRÍCULO DE FORMAÇÃO.....	248
8.5 TRAVESSIAS ONTOLÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE.....	257
8.6 ENTRADA NA PROFISSÃO — jogo jogado, jogo jogante.....	261
9 EXPLICITANDO SENTIDOS — para finalizar.....	291
REFERÊNCIAS.....	309
ANEXOS - CARTAS DE CESSÃO.....	318

INTRODUÇÃO

*— Dar a ler, então, é dar as palavras
sem dar ao mesmo tempo o que dizem as palavras.
Ou melhor, interrompendo todas as convenções
que nos fazem dar a ler o que já temos como próprio,
o que já sabemos ler.
Temos lido que as palavras são sempre as mesmas
e o que dizem não é nunca o mesmo.
Por isso há que se dar as palavras
retirando ou interrompendo ao mesmo tempo
o que dizem as palavras
para dar assim o infinito durar das palavras,
sua possibilidade de dizer sempre de novo
mais além do que já dizem.*

Larrosa²

² LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 20

O fenômeno, que me propus a investigar nesta pesquisa, pode ser traduzido no seguinte questionamento: — qual é a experiência vivida por professores, durante os primeiros anos de sua prática docente, após a Graduação em Pedagogia?

No esforço de compreensão do fenômeno, pela sua própria natureza, optei por uma abordagem fenomenológica hermenêutica, sendo os principais propósitos do estudo:

a) evidenciar as possíveis noções, emergentes das heurísticas docentes, no momento em que os professores se põem a refletir sobre a sua prática;

b) tencionar sobre categorias relacionadas à compreensão do pensamento do professor para analisar o potencial formativo dos seguintes conceitos: cuidado, formação (*bildung*), intencionalidade e experiência;

c) realizar a análise coletiva das narrativas sobre as práticas docentes para refletir sobre o sentido da profissão no projeto de vida de cada sujeito envolvido.

Pretendo, ainda, que a tese contribua, de alguma forma, para os estudos qualitativos e as pesquisas hermenêuticas em Educação. Desejo, ademais, que as compreensões aqui produzidas instiguem e motivem futuras pesquisas no campo da Formação Docente.

Nove são os capítulos em que se sustenta a estrutura deste trabalho.

Inicialmente, apresento momentos de minha história de vida. Assim, o primeiro capítulo trata da diversidade das experiências que vivi e dos sentidos que construí, dando foco a elementos de minha subjetividade, elaborados na experiência de constituir-me '*baiucha*' — ou, dizendo por outras palavras, '*sotero-porto-alegrense*'.

No capítulo dois, discorro — sintetizadamente — sobre a história da Hermenêutica Moderna, fundamentada em Richard Palmer. Pela natureza do estudo, exploro a Fenomenologia Hermenêutica de Heidegger, com atenção especial para o conceito de cura (*sorge*), e da Hermenêutica de Gadamer destaco os seguintes conceitos: jogo humano, *Bildung* e historicidade da compreensão.

O terceiro capítulo fala sobre a concepção que dou ao conceito de Método, especificamente, ao Método Fenomenológico hermenêutico. Neste espaço, parto da

expressividade do caso clínico de um paciente, apresentado por um neurologista — um médico, professor universitário e pesquisador qualitativo — que expressa o respeito e o cuidado que o fenomenólogo deve àqueles que, a partir de suas existências, se abrem para que o fenômeno se mostre.

O capítulo quatro parte das articulações que configuram o conceito de Formação. Inspirada em Deleuze e Guattari, apreendo os fluxos dos componentes que configuraram, historicamente, o conceito de Formação e de seus espaços perceptivos. Exponho, ainda, as Teorias de Formação de Bernard Honoré e de Gaston Pineau para, à frente, tecer aproximações sobre as concepções de Formação de Heidegger, Honoré e Pineau.

O cerne do quinto capítulo centrou-se em mostrar as possibilidades do modo de construção da Formação, na contemporaneidade, como campo de confronto político. Atualmente, estão em disputa diferentes projetos de formação humana com a pretensão de direcionar os sistemas formativos para as zonas de influência de seus interesses. Os embates centram-se, essencialmente, em torno de duas concepções antagônicas: a do projeto tecnicista do *paradigma da aprendizagem ao longo da vida* — um Programa de Formação, proposto no âmbito da União Européia —, e da concepção daqueles que acreditam na força de propostas emergentes das dinâmicas vividas nos espaços locais.

O capítulo seis traça o panorama histórico de constituição da profissão docente no Brasil. Detenho-me na interpretação dos sentidos hermenêuticos que emanam de dois documentos oficiais. São eles as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores para a Educação Básica e a Lei de Diretrizes da Educação Brasileira — LDB nº. 9394/1996.

O sétimo capítulo inicia a fase de concretização do percurso a que a tese se propôs. Apresenta os sujeitos da pesquisa como entes peculiares de existência no *mondo-da-vida-educacional*, com o intuito de que se possa compreender como o fenômeno do *ser-professor* se mostra para a subjetividade de cada um dos sujeitos.

O capítulo oito, dando continuidade à composição do *ser-professor*, examina as vias heurísticas de seu descobrimento, colocando a subjetividade docente — e os seus

processos decisórios — no centro da cena. Neste momento, foram expostas as categorias que pretenderam condensar as expressividades reveladas pelos sujeitos.

E, no capítulo nove, termino a Tese com os sentidos que os olhos — preenchidos de parcialidades densas dos sujeitos desta pesquisa — aceitaram compartilhar.

1 A ARTE DOS ENCONTROS

— como virei *baiucha* ou *sotero-porto-alegrense*...

... A METAFÍSICA

*pode ser uma atividade científica,
mas também pode ser uma atividade artística.*

*Como atividade científica,
virtual que seja, procura CONHECER;
como atividade artística, procura SENTIR.
O campo da metafísica é o abstrato e o absoluto.
Ora o abstrato e o absoluto podem ser sentidos,
e não só pensados,
pela simples razão de que tudo pode ser, e*

É, SENTIDO.

*Fernando Pessoa*³

O relato desta pesquisa apresenta minha história de vida porque considero que autor e texto estão, intrinsecamente, imbricados e, dessa forma, o voltar-se para si — como estratégia reflexiva —, possui um caráter formativo.

³ PESSOA, Fernando. **FERNANDO PESSOA** / OBRAS EM PROSA. [v. único] 5. reimp. 1. ed. *O que é a Metafísica?* In: **Idéias Filosóficas** [s/d]. p. 563. [Org., Int. e notas: *Cleonice Berardinelli*] Rio de Janeiro: Aguilar, 1986.

Em mim, o acontecimento do *ser-no-mundo-como-professora* e a vivência profissional como formadora de professores possibilitou que o tema da Formação docente emergisse para uma perspectiva fenomenológica, sob o viés das inquietações despertadas pela diversidade das experiências e dos sentidos de tornar-me professora.

Estruturo este capítulo em dois eixos simultâneos. Ao tempo em que entrelaço os fios de minha existência, vou pensando sobre a categoria teórica *história de vida de formação*, para articulá-la — no decorrer do desenvolvimento deste estudo —, com os conceitos: *intencionalidade*, *experiência*, *cuidado* e *formação*. Faço isso para marcar a minha convicção da necessidade do encontro entre Ontologia e Epistémé nas digressões sobre Formação. Tomando como inspiração teórica a Fenomenologia Hermenêutica, busco o sentido que a interpretação de *si* ocupa nas abordagens narrativas e na reflexão sobre si mesmo.

Considero de suma importância trazer aqui alguns elementos do debate sobre as possibilidades e os limites da perspectiva biográfica, baseando-me nas posições de Gaston Pineau e de Pierre Bourdieu. O primeiro, é considerado um dos fundadores do movimento biográfico, cujo marco foi a publicação de seu livro *Produzindo-se a vida: autoformação e autobiografia* (PINEAU, 1983).

Bourdieu, em objeção à Pineau, não acredita na biografia como prática formativa, defendendo a idéia de que a história de vida seria uma ilusão. Os argumentos de que se valeu Bourdieu — que se encontram explicitados no seu famoso texto *A ilusão biográfica* — recorrem ao termo *contrabando* para desqualificar a história de vida como uma das vias de produção de conhecimento confiável. Assim, para este autor

A história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como *contrabando* no universo científico. [...] Sem pretender ser exaustivo, pode-se tentar extrair alguns pressupostos dessa teoria. Primeiramente, o fato de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado [...] (FERREIRA&FIGUEIREDO, 2006, p. 184-6).

Pineau, em clara resposta à posição teórica de Bourdieu, diz que

Essas eclosões multiformes e multitópicas, tanto nos setores profissionais e faixas etárias como nas ciências humanas e sociais, foram realizadas por contrabando, apesar do *diktat* dos feudos científicos que, à época, as taxavam de ilusão biográfica. Na realidade, essas práticas projetaram não apenas os 'objetos sociais' que ousaram tomar a palavra como sujeitos. Além disso, esses sujeitos falavam deles e queriam escrever suas vidas para buscar

sentido nisso (PINEAU, 2006, p. 333).

Suponho ter razão Bordieu ao considerar o perigo da absolutização do sujeito que as histórias de vida podem trazer. Entretanto, a História tradicional, durante muito tempo, padeceu do mesmo risco, ao desfocar o sujeito real em detrimento de uma categoria intitulada *sujeito histórico*. Disposta a ver somente abstrações teóricas — como *classes, operariado, burguesia*—, a História tradicional marginalizou dimensões fundamentais da vida humana, ao centrar-se nas esferas política e econômica. A racionalidade historicista não problematizou o ser do homem em suas complexas experiências existenciais.

Falo, neste momento, do interior da minha formação em História. Graduanda em História — cursada na Faculdade Porto Alegre de Educação, Ciências e Letras —, presenciei a manifestação dessa visão hegemônica no decorrer de uma aula. Recordo-me que conversávamos, numa aula de Didática, sobre quais seriam as estratégias pedagógicas mais indicadas para auxiliar um suposto aluno que, hipoteticamente, estivesse passando por dificuldades emocionais. Grande parte dos meus colegas argumentou que as dificuldades emocionais dos sujeitos devem ser tomadas como uma questão privada. Dessa forma, não seria legítimo o professor deixar de atender à maioria dos alunos para se ocupar das questões singulares de cada estudante.

A partir do que foi dito, pondero ser essencial a emergência da consciência e da subjetividade para a compreensão dos fenômenos humanos. Discordo do argumento apresentado por Bordieu de que as histórias de vida não seriam uma fonte apropriada para a produção de conhecimentos por tratarem-se de invenção do sujeito, considerando a característica seletiva da memória⁴.

Aqui, não vou entrar no profundo e extenso debate sobre a relação entre História e Memória, pois estaria fugindo do objetivo deste trabalho. No entanto, é necessário lembrar que a História tradicional é, igualmente, seletiva em relação às suas fontes, aos fatos e aos protagonistas ou co-protagonistas históricos. No meu entendimento, a seletividade operada pela autobiografia é a mesma seletividade que opera a História tradicional. O que muda é a escala da seleção. Enquanto a primeira se debruça, inicialmente, sobre os processos e as dinâmicas singulares, a segunda parte de contextos

⁴ Para um aprofundamento da questão sobre memória e História remeto a dois livros: BOSI, Ecléia. *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003; e LOPES, Marcos Antônio. *Fernand Braudel: Tempo e História*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

mais amplos.

Assumo, no âmbito deste trabalho, a definição do que constitui o *biográfico* que expõe Momberger Delory:

[...] Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos (DELORY, 2008, p. 26).

Tomar a autobiografia, como ponto de partida, já indica a minha aproximação com determinada concepção teórica e epistemológica. Neste momento de minha reflexão, não posso deixar de me inquietar com as ponderações de Jerome Bruner (2002, p. 89) a cerca da formação do conceito de *si-mesmo*, uma vez que estou escrevendo sobre mim. O *si-mesmo*, para Bruner, é o resultado de um processo de produção de significados, realizado com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura, o que está em perfeita consonância com o sentido de *biográfico* que, repito, compartilho com Momberger Delory. Sinto, empiricamente, em minha existência, essa relação apontada por Bruner entre o auto-conceito e a cultura.



Ilustração 1 – Fotografia da Professora Liege Maria Sitja Fornari

Desde menina, o poema *O mapa*, do gaúcho Mário Quintana me sensibiliza. Assim, tomei de empréstimo a sua linguagem para expressar algo que teria dificuldade de dizer de outra forma.

O MAPA⁵*Mário Quintana*

*Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo...*

(É nem que fosse meu corpo!)

*Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...*

*Há tanta esquina esquisita,
Tanta nuance de paredes,
Há tanta moça bonita
Nas ruas que não andei
(E há uma rua encantada
Que nem em sonhos sonhei...)*

*Quando eu for um dia desses,
Poeira ou folha levada
No vento da madrugada,
Serei um pouco do nada
Invisível, delicioso*

*Que faz com que o teu ar
Pareça mais um olhar,
Suave mistério amoroso,
Cidade de meu andar
(Deste já tão longo andar!)*

E talvez de meu repouso...

⁵ QUINTANA, Mário. **MÁRIO QUINTANA**. POESIA COMPLETA. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005, p. 453-4. In: **Apontamentos de História Natural** (1976). [Org., prep. do texto, prefácio e notas: Tania Franco Carvalhal]

A celebração do sentido de pertencimento, a que as palavras de Quintana me conduzem, comove-me porque traz lembranças da cidade onde nasci — Porto Alegre.

Passaram-se quase duas décadas da minha mudança para a cidade de Salvador e os sentidos de pertencimento entre esses dois lugares já se misturaram. Em minha vida, as cidades de Salvador e de Porto Alegre estão muito mais próximas do que os quase, três mil quilômetros que, geograficamente, as separam.

Porto Alegre, extremo frio no inverno, intenso calor no verão; o chimarrão, o churrasco, a música — se Gadamer tem razão —, esses são elementos que compõe o meu horizonte hermenêutico. Contudo — diferentemente do que diz Quintana —, Porto Alegre não será, imagino, a cidade de meu repouso. Minha morada, hoje, é a cidade do Salvador. Falo, neste momento, em *morada*, com intensidade, no sentido de habitar algo. Habitar como quer Heidegger (2007) que, em *Ser e Tempo*, define o habitar como construção de sentido. Construir e habitar são entendidos por ele a partir da mesma essência, que habita a linguagem.

[...] O que diz então construir? A palavra do antigo alto-alemão usada para dizer construir, "*buan*", significa habitar. Diz: permanecer, morar. O significado próprio do verbo *bauen* (construir), a saber, habitar, perdeu-se. Um vestígio encontra-se resguardado ainda na palavra "*Nachbar*", vizinho. "*Nachbar*" (vizinho) é o "*Nachgebur*", o "*Nachgebauer*", aquele que habita a proximidade. Os verbos *buri*, *büren*, *bueren*, *beuron* significam todos eles o habitar, as estâncias e as circunstâncias do habitar. Sem dúvida, a antiga palavra *buan* não diz apenas que construir é propriamente habitar, mas também nos acena como devemos pensar o habitar que aí se nomeia. [...] A maneira como tu és e eu sou, o modo segundo o qual somos homens sobre essa terra é o *Buan*, o habitar. [...] A antiga palavra *bauen* (construir) diz que o homem é à medida que habita. A palavra *bauen* (construir), porém significa ao mesmo tempo: proteger e cultivar, a saber, cultivar o campo, cultivar a vinha. Construir significa cuidar do crescimento que, por isso mesmo, dá tempo aos seus frutos. No sentido de proteger e cultivar, construir não é o mesmo que produzir (HEIDEGGER, 2007, p. 126-7).

Existe uma correspondência semântica no alemão antigo entre construir e habitar. Construir não se reduz a produzir, inclui, ainda, o cuidar. O homem é, na medida em que habita e constrói. O construir já é um habitar e o habitar vincula-se ao como construímos. Depende de cada um construir algo que possa servir de habitação ao desejo. Pensar a cidade de Salvador como minha nova morada significa pensar em mim própria e

nos sentidos que construí *na* e *com* a cidade: — como percebo a sua cultura, o seu povo, as suas possibilidades. É na plasticidade da construção/habitação que vivencio, simultaneamente, como horizonte hermenêutico, a experiência de *ser* e *estar* em dois lugares: — Porto Alegre e Salvador.

Habito num processo identitário em que se entrelaçam elementos das culturas gaúcha e soteropolitana. Hoje, sinto-me uma pessoa referida a dois lugares, sem poder me reconhecer e/ou ser reconhecida na identidade de só um deles. É como se habitasse em uma zona de fronteira, assimilando de forma, naturalmente, híbrida elementos das duas culturas. Do ponto de vista teórico, meu pensamento, também, reflete a transposição de fronteiras disciplinares. Vinculada, originalmente, ao campo da História, aproximei-me da Filosofia e da Educação. Julgo importante abrir um parêntese, aqui, para refletir sobre as possibilidades da interdisciplinaridade.

Considero instigante a posição de Fourez (1995, p. 135) sobre a interdisciplinaridade. Ele muda o costumeiro foco de abordagem da questão ao afirmar a importância de debruçar-se sobre essa prática, em vez de tentar atingir uma definição que atenda às expectativas de variados campos. Para Fourez, o conceito de interdisciplinaridade cobre duas atitudes divergentes, ainda que exista um consenso relativo à pobreza da abordagem disciplinar, em virtude da complexidade do real.

A primeira é designada como crença na *superciência* — que significa acreditar num progresso epistemológico em relação à abordagem disciplinar —, uma vez que a *superciência* ampliaria os ângulos de percepção do problema. A dificuldade estaria no fato de que tal *superciência* continuaria partindo de conceitos e categorias absolutas e mesmo tendo ido compor com conceitos de outros campos, não parte da *epoché* (a suspensão que permite que os fenômenos apareçam).

A segunda perspectiva, como princípio, parte da crença da limitação do raciocínio dedutivo. A interdisciplinaridade é um olhar concreto para a existência cotidiana, muito mais complexa do que qualquer apreensão teórica — ainda que comum a variadas disciplinas.

Isso posto, significaria, então, que a interdisciplinaridade é uma impossibilidade concreta, ainda que extensamente teorizada? Penso que não. As possibilidades da interdisciplinaridade estão na ação, se dão na prática, estão no porvir, permeadas pelos jogos de poder e pelos tencionamentos característicos da realidade

concreta, com suas demandas políticas, que, muitas vezes são desconsideradas pela defesa da neutralidade científica.

Retomo a narrativa de minha história de vida após a digressão sobre a interdisciplinaridade. Tornei-me professora em Porto Alegre, pois cursei Licenciatura em História na Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras, concluída em 1988. Foi uma conquista importante, já que na minha família não existia a tradição do Curso Superior. Os anos de Faculdade foram muito estimulantes. Na década de 1980, vivemos a luta pela redemocratização do país e pelas liberdades políticas, com forte participação estudantil. Ingresso na Faculdade quando as Licenciaturas Curtas de Estudos Sociais já haviam sido extintas. No bojo da revalorização do campo da História e da Geografia, assim como da crítica à historiografia tradicional, emergem novos temas e novos objetos no estudo da História: História das mentalidades, História do cotidiano, História das mulheres, História da infância, História da vida privada, por exemplo, ampliando, desse modo, a concepção tradicional de História.

Corroborando a separação entre a teoria e a prática, que com frequência estrutura o Currículo das Licenciaturas, meu contato com a sala de aula somente ocorreu no último ano do curso — através das disciplinas Prática de Ensino na Escola de Primeiro Grau e Prática de Ensino na Escola de Segundo Grau —, tendo como Orientadora a Professora Tânia Maria Chagastelles. Os graduandos em História, em sua grande maioria, não são egressos do curso de Magistério. Isso implica dizer que é na Licenciatura que terão o primeiro contato com a realidade da sala de aula, com seu chão.

Diante disso, o fato de que nosso Currículo ofereceu apenas quatro disciplinas específicas da área pedagógica⁶, antes de nos encaminhar para o Estágio, é possível imaginar as dificuldades que enfrentei naquela experiência docente que se iniciava. Um outro fator agravante do processo foi o fato de que a Professora Orientadora do Estágio não possuía formação pedagógica. Ela era Graduada em História e Especialista em História Contemporânea. Em um momento crucial para a formação do futuro professor, que é o do Estágio, não tive a orientação de um profissional da área pedagógica — o que considero um grave equívoco. O princípio subjacente, àquela concepção de Estágio, que eu estava recebendo naquele momento, era o de que aprender a ensinar o conhecimento dos

⁶ Didática I, Didática II, Estrutura e Funcionamento de Ensino de 1º Grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau.

conteúdos específicos da disciplina seriam suficientes para formar um bom professor.

Podíamos optar por cumprir o Estágio em Escola Pública ou privada. Escolhi uma Escola Pública por opção política, mas, igualmente, porque essa sempre foi minha realidade enquanto estudante. No Estágio, experimentei o mesmo universo que me era familiar no papel de aluna, na condição de futura professora. Assumi uma turma de sexta série. Meu sentimento era o de que as questões burocráticas, a preocupação excessiva com aspectos formais, como a elaboração de planos de aulas e de relatórios, eram mais importantes e valorizadas pela professora do estágio do que propriamente a formação do futuro professor.

Deparei-me com as crianças e as reduzi, inconscientemente, ao conceito de *aluno*, com papéis historicamente fixados: — permanecer atento, fazer exercícios e tarefas e participar de atividades, quando solicitadas. Hoje, percebo que, naquele momento, não construí com os estudantes uma abertura que tornasse possível um verdadeiro encontro educativo. Minha preocupação centrava-se no desenvolvimento dos conteúdos, sem me questionar, seriamente, sobre o sentido que os mesmos teriam para aquelas crianças. Para ser mais precisa, achava que os sentidos que eu atribuía aos conteúdos eram suficientes, uma vez que acreditava, naquele momento, caber à professora a condução da aula e, sinceramente falando, eu estava mais preocupada com a avaliação a que estava sendo submetida. A Professora Orientadora assistiu a duas aulas minhas. Sentada no fundo da sala ocupava-se da avaliação da minha forma de conduzir a aula, utilizando critérios que se referiam aos conteúdos. Como não era praxe da professora discutir com os estagiários os critérios de avaliação e, posteriormente, justificar a sua nota, ela me atribuiu nota 7 (sete), sem maiores explicações. Jamais soube o que ela, efetivamente, pensou da minha atuação como futura professora.

Inesperadamente, no Estágio do Ensino Médio vivenciei uma experiência que me fez acreditar que, na sala de aula, havia pessoas — com suas subjetividades —, e não apenas conteúdos. A principal diferença em relação ao primeiro Estágio foi a postura da professora da classe do Segundo Ano do Ensino Médio, onde estagiei. Minha expectativa era a de que, como ocorreu no primeiro Estágio, a professora da classe sentir-se-ia aliviada por ficar afastada da turma durante aquele período. Fiquei surpresa quando ela solicitou, antes de afastar-se, que conversássemos sobre os alunos previamente à minha entrada na sala de aula. No encontro, falou-me sobre os estudantes e sobre sua relação com a turma,

parecendo demonstrar interesse de que o Estágio transcorresse sem gerar problemas para os estudantes.

Honoré (1980, p. 24) chama a atenção para o fato de que a prática de formação oferece momentos privilegiados que expressam a falta de vida. A preocupação mais profunda é partir dessa *falta* como motor de qualquer experiência formativa. O meu sentimento de falta de vida durante o Estágio foi contrabalançado pela vitalidade daquela professora. Hoje lhe agradeço por ter cruzado o meu caminho, pois sua atitude revelou-me, num momento importante, um modo diferente de ser-professor. Sua atitude mostrou-me que o Estágio precisa ser uma etapa de produção de sentidos para os estagiários, circunstância pela qual não passei.

Nesse campo, a tese de Elizeu Clementino de Souza intitulada *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores* (FACED/UFBA, Salvador/BA, 2004) foi corajosa ao propor aos estagiários a vivência da auto-formação partindo de narrativas autobiográficas na experiência do Estágio. A fecundidade ontológica e epistemológica da proposição da busca pela verdade a partir dos sentidos que os estagiários constroem — e que se partilham — é a grande contribuição deste trabalho, auxiliando para que o Estágio possa se constituir, efetivamente, como uma prática formativa. É preciso formar para novas sensibilidades, incluindo a escuta sensível a si mesmo. Apesar da minha experiência como professora estagiária ter tido as dificuldades que já relatei, foi um choque importante para o meu reconhecimento na profissão, um choque propulsor para buscar ampliar meus conhecimentos a partir da identificação das lacunas da Graduação. Com este objetivo, ingresso em um Curso de Especialização em História do Brasil, em 1990, ao mesmo tempo em que participo de um Grupo de Estudos sobre as Concepções Freireanas e a Educação, que era composto por cinco ex-colegas da Graduação, todos interessados em conhecer o pensamento freireano e motivados em qualificar-se para a docência no ensino formal ou como alfabetizadores populares. Reunimo-nos, semanalmente, durante aproximadamente um ano, e após este período o grupo se dissolveu.

Mais uma vez, vivenciei o hibridismo, agora no campo profissional. Em minha itinerância, existe uma *migração* da área específica da História — minha formação inicial —, para a Educação. Talvez o termo *migração* não seja o mais apropriado, já que remete para a idéia de corte, distanciamento, de saída de um lugar para outro. Talvez a idéia mais

apropriada seja a de *plasmação*, isto é, do encontro, a partir do diálogo, entre duas das muitas dimensões da cultura humana: a Pedagogia e a História. O diálogo autêntico contém uma força transformadora, pois parte do reconhecimento do outro como significativo, viabilizando uma mobilidade maior nos posicionamentos e dá margem a possíveis questionamentos sobre as *certezas*. Muitas vezes, presenciei meus colegas, professores de História, desqualificarem a Pedagogia, ao negar sua importância para a atividade docente que desenvolviam em sala de aula, o que reforçou a minha curiosidade por esta ciência.

Início minha experiência profissional no Ensino Fundamental, na rede particular. Nesse momento, são muitas as angústias vividas na transição de estudante para professora recém formada. Huberman, analisando o ciclo de vida profissional dos professores, elaborou categorias com as quais identifiquei o meu processo de entrada na profissão: — o *aspecto da sobrevivência* e o *aspecto da descoberta*.

O aspecto da sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o 'choque do real', a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação²do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes [...]. Em contrapartida, o aspecto da descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experiência, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Quando ingresso na profissão, vivo, paralelamente esses dois sentimentos. No entanto, houve sempre maior ênfase na dimensão da descoberta do que na dimensão da sobrevivência. Esta experiência foi expressiva no meu processo de construção da docência, e contribuiu na escolha do fenômeno de estudo que ora sistematizo nesta pesquisa de doutoramento.

Por ser filha de professora primária, que trabalhava em escola pública, a realidade do trabalho docente não era, totalmente, estranha para mim. As dificuldades que tive foram de caráter pedagógico. Desse modo, experienciei o que Boaventura Santos chama de *perplexidade produtiva*. Para este sociólogo as perplexidades produtivas são aquelas que nos desafiam, nos impulsionam e nos mobilizam para algo.

Iniciei leituras em Pedagogia e Didática que me aguçaram o desejo de aprofundamento no campo da Educação. Foi um passo decisivo para minha formação e

para minha carreira acadêmica o momento em que decidi fazer o Mestrado em Educação, em vez de em História.

Entrei para o Mestrado⁷ do Programa de Pós-Graduação da UFBA. Neste espaço, vivenciei experiências formativas importantes, principalmente, pelo fato de o objeto empírico de minha investigação ser uma unidade prisional. O primeiro choque formativo que tive foi de caráter epistemológico. Para corresponder às expectativas do método científico hegemônico, eu deveria garantir a objetividade de minhas observações, cuidando para não deixar que afetos e sensibilidades *contaminassem* meus dados, o que poderia, conforme preocupação positivista, invalidá-los. Descobri, nesta experiência, que o pesquisador das coisas humanas está num constante esforço de conversão crítica de um olhar distante para um olhar próximo. O esforço — despendido para a construção desse olhar —, termina por materializar-se na explicitação dos métodos que escolhe. Tendo consciência de que o método não é absoluto — ele dá-se à realidade através da existencialidade do pesquisador e do conjunto das outras existencialidades participantes do estudo —, optei pela abordagem etnográfica.

Apesar de o meu orientador Cipriano Luckesi ter assumido comigo tal abordagem etnográfica e ter incentivado a construção de um texto implicado, o peso da cultura metodológica positivista impôs seus limites a uma pesquisadora novata. A entrada no espaço carcerário, a aproximação com as histórias de vida de mulheres processadas e condenadas despertou-me sensibilidades desconhecidas. Como professora, a experiência fez-me estar mais próxima da subjetividade de meus alunos, e mais sensível às suas experiências existenciais.

Em 1990, por Concurso Público, obtive aprovação na UNEB para ingresso na carreira docente, marco inicial da minha trajetória no magistério superior. Fui, então, selecionada para ministrar a disciplina *História da América*, no Campus II, Município de Alagoinhas. O Mestrado em Educação habilitou-me a assumir disciplinas como História da Educação, História das Idéias Pedagógicas e História da Educação Brasileira. Descobri-me encantada por esse novo campo. Comecei a lecionar, concomitantemente, as disciplinas dos campos da História e da Pedagogia. Foi, assim, na Bahia que iniciei minha experiência como docente universitária. Em Porto Alegre, só havia atuado no Ensino Fundamental e Médio. A docência universitária trouxe-me importantes reflexões sobre quais seriam as

⁷ FORNARI, Liege Maria Sitja. **Metamorfoses da prisão**: a desestruturação e reestruturação da imagem pessoal. Salvador: UFBA, 1996. [Dissertação de Mestrado]

categorias de pensamento e ação que poderiam ser consideradas *formativas*, bem como sobre qual seria o meu papel como formadora.

No percurso que estou narrando o ensino noturno constituiu-se, da mesma forma, uma experiência importante na minha biografia. A baixa remuneração de meus pais levou-me a ingressar, prematuramente, no mercado de trabalho, o que me impossibilitou estudar durante o dia. Fui uma estudante noturna desde o Ensino Médio.

A dura rotina diária de acordar muito cedo — principalmente, no rigor do inverno do Rio Grande do Sul —, trabalhar o dia inteiro, e ter disposição para estudar à noite, tinha que ser superada para que eu pudesse realizar, no futuro, minhas metas de estudar e progredir intelectualmente.

No espaço da Faculdade, experimentei situações que me ajudaram a refletir sobre o nível de comprometimento pessoal do professor com a formação dos estudantes. O Ensino Noturno traz questões específicas. É, realmente, difícil para o estudante conciliar as exigências de uma formação de qualidade com a carga horária dedicada ao emprego. Mediante grande esforço, determinação e perseverança, o estudante-trabalhador vê-se na condição de tentar impedir que seu emprego— forma de sobrevivência — não prejudique, em demasia, seu aproveitamento nos estudos.

Ser estudante trabalhadora foi algo muito intenso na minha vida de estudante. Colegas dormindo nos intervalos e, até mesmo, durante as aulas. Vivenciei os problemas do ensino noturno nas duas perspectivas fundamentais: — na posição de estudante e na condição de professora. Estudante em Porto Alegre e Professora em Salvador.

Lembro-me de professores que, apesar de estarem sensíveis às condições do aluno noturno, mantinham um grau de exigência adequada ao seu desenvolvimento intelectual. Havia, por outro lado, professores que, demonstrando compaixão, adotavam uma postura paternalista, pouco contribuindo para o meu avanço intelectual. Essa experiência foi muito significativa para minha formação. Avalio que os professores que, realmente, influenciaram o meu desenvolvimento pessoal e profissional foram os que me desafiaram, acreditando nas minhas potencialidades. Em minha prática docente, esta questão sempre esteve clara, isto é, enfrentar o desafio de conciliar as dificuldades práticas — decorrentes da situação vivida pelos estudantes-trabalhadores do turno noturno —, com o compromisso didático de ajudá-los, a ter acesso ao mesmo nível de conhecimento do estudante diurno.

Apresentei esta narrativa biográfica por acreditar que as experiências trazem uma auto-interpretação que permite compreender os vínculos existenciais dos sujeitos, inclusive os teóricos e epistêmicos. Penso que é assim, singular e historicamente, que a subjetividade está ligada ao Tempo. Neste sentido, Jorge Larrosa (1998) foi um dos autores importantes por trazer para o âmbito da Pedagogia reflexões sobre itinerâncias formativas.

— *Como se chega a ser o que se é.*

Com esta frase, inspirada em Nietzsche, Larrosa introduz a primeira parte de seu livro *Pedagogia Profana*. A Pedagogia 'profanada' é aquela em que os processos instituintes ergueram um labirinto no qual é possível se experienciar. O labirinto, como metáfora da formação, aqui é entendido como o lugar em que uma determinada viagem acontece. Nessa viagem emerge uma consciência impulsionadora da busca de sentido. Segundo Larrosa:

[...] Tem de se estar à altura das palavras que digo e que me dizem. E, sobretudo, tem de se fazer continuamente com que essas palavras destroem e façam explodir as palavras preexistentes. Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permitem a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro... A fidelidade às palavras é manter a contradição, deixar chegar o imprevisto e o estranho, o que vem de fora, o que desestabiliza e põe em questão o sentido estabelecido daquilo que se é. A fidelidade às palavras é não deixar que as palavras se solidifiquem, é manter aberto o espaço líquido da metamorfose [...] (LARROSA, 1998, p. 51).

Nesta minha viagem formativa estão presentes muitos rastros de várias pessoas: — autores, professores, colegas, amigos e familiares. Com algumas delas, como disse Larrosa na paráfrase acima, tive encontros em que pude perceber a vida em latência nas palavras que teimamos em aprisionar em um único sentido. Produzir sentidos é um exercício hermenêutico, portanto, compartilhado. O exercício hermenêutico aponta, embora de forma muito simplificada, para o caminho no qual, para se compreender algo humano, pessoal e/ou coletivo, é preciso relatar uma história.

Não narrei minha história na intenção de mostrar minha essência, meu *verdadeiro eu*, mas, antes tive a intenção de colocar-me no círculo hermenêutico da interpretação que me revela a mim mesma, à luz da historicidade e dos sentidos que construo.

Não tenho a pretensão de ter sido objetiva, de ter relatado as coisas tais quais como foram vividas no passado, de ter conseguido resgatar — como numa escavação—, os

sentidos originais. A memória é a combustão para os novos sentidos, a interpretação, que é possível por uma compreensão prévia, está na abertura incessante a novos sentidos.

Pelo que foi dito, percebo que a hermenêutica é uma ferramenta poderosa para se compreender os processos interpretativos, fundamentais nas práticas formativas. Conhecer a história da hermenêutica, assim, é deparar-se com concepções divergentes da verdade e de suas fontes.

2 NAS TRILHAS DA HERMENÊUTICA E DA FENOMENOLOGIA

*Desde que vivemos na condição paradoxal
de ter o mundo e ainda ser parte dele,
sabemos que quando falecermos o mundo ainda
continuará desde que somos apenas parte do mundo,
mas em outro sentido o mundo que é aí para nós
por todas as coisas que sabemos se extinguirá
quando não fizermos mais parte dele.
Tal extinção é parte da perda que sofremos
quando falece um amigo próximo;
não é só ele que não está mais aí,
mas o modo que o mundo era para ele
também foi perdido para nós.
O mundo perdeu um modo de ser dado,
um modo que foi construído ao longo de toda uma vida.*

*Robert Sokolowski*⁸

⁸ SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2004, p. 55.

Neste capítulo discorro, brevemente, sobre a história da Hermenêutica Moderna, destacando seus principais vetores. O foco principal é discorrer sobre a Fenomenologia Hermenêutica de Heidegger e de Gadamer.

Segundo Palmer (2006, p. 43-54), no desenvolvimento da hermenêutica, observa-se seis concepções diferenciadas sobre a natureza da interpretação. A primeira concepção apresentada entende a Hermenêutica como uma Teoria da Exegese — preocupada com a interpretação da Bíblia. A segunda, por sua vez, a entende como uma Metodologia Filológica — baseada numa racionalidade científica. A terceira concepção, referida por Palmer, diz respeito à interpretação da Hermenêutica como Ciência da Compreensão Lingüística — voltada em direção às condições para a compreensão. A quarta formulação oferece uma base metodológica para as Humanidades — compreendendo a especificidade do humano, que requer um método próprio. A quinta concepção elabora uma Fenomenologia da existência e da compreensão existencial — está preocupada com Questões Ontológicas. A sexta concepção, apontada por Palmer, refere-se aos Sistemas de Interpretação. As Hermenêuticas de Heidegger e de Gadamer situam-se — sem rigidez —, nas quinta e sexta classificações. Heidegger enfatiza a interpretação como um processo ontológico e Gadamer a realiza como linguagem e jogo.

Um jogo de cartas. Não um jogo qualquer, mas cartas de tarô, onde personagens mudos usam a força expressiva das imagens e metáforas desenhadas nas cartas como elementos narrativos para contarem suas histórias. As cartas traduzem, comunicam. Elas são a condição de possibilidade de comunicação entre os personagens, castigados com o mutismo por terem atravessado um bosque que dava acesso a um misterioso castelo. Aquele que entra no castelo perde a voz, necessita, então, das cartas para narrar e interpretar sua história e a dos outros visitantes. É fantástica a analogia que se faz com a Língua e a História, com o ser da linguagem e o tempo dos acontecimentos. Como diriam Heidegger e Gadamer — é a concepção da ontologia da finitude.

Esse é o enredo do livro de Ítalo Calvino *O castelo dos destinos cruzados*. As cartas vão sendo jogadas, tornando possível a compreensão mútua dos destinos que se cruzam num jogo combinatório dos sentidos das existências. São doze histórias, doze destinos contados pelas cartas. As mesmas cartas comportam múltiplas interpretações, numa combinatória existencial, impossível na racionalidade matemática. Os destinos são embaralhados juntamente com as cartas, antes que se deem na próxima

narrativa, e apelem para o poder mágico da interpretação, para o poder mágico de Hermes. Penso nas cartas de Calvino fazendo às vezes do Deus Hermes, pois as cartas são, naquele momento, o elemento de mediação no Jogo da Interpretação. Minha referência à Hermes e à Ítalo Calvino (1999) se faz por acreditar na potencialidade expressiva do mito, assim como da literatura.

Macedo (2000), referindo-se ao poder interpretativo do mito, afirma:

Para mim, o mito não é uma alternativa ao conhecimento científico, conhecimento científico e mito são de natureza diferente, entretanto, acredito que a ciência pode articular-se com as formas de pensar míticas, sem precisar extingui-las enquanto atividade intelectual deformada ou inferior, distante da verdade. Há no mito uma fecundidade para a compreensão das ações-no-mundo, do homem e seu imaginário sócio-histórico (MACEDO, 2000, p. 27).

Os deslocamentos operados dos conceitos para as metáforas podem tornar sensíveis contextos não sensíveis, abrindo o pensamento para a radicalidade do acontecer no instante. Stein (2004 (b), p. 109) nos aponta as dificuldades que surgem diante da linguagem metafísica.

Ao mesmo tempo em que a linguagem metafísica — e os conceitos como seus elementos estruturantes —, traz a vantagem de permitir a dilatação do esforço de significação, praticamente, ao infinito, dificulta a percepção da concretude do mundo, por conta de uma dependência conceitual que, já antecipadamente, lança os fios com os quais devemos tecer nossos discursos.

Para a Hermenêutica, as questões mais importantes não são as características do fenômeno, mas a sua manifestação nesta ou naquela intencionalidade, nesta ou naquela existencialidade. É como as cartas de tarô de Calvino que não são expressivas em si mesmas. O mago, a carruagem, a rainha e o enforcado nada determinam por si mesmas, o fazem, somente, nas narrativas que constroem, a partir de sua localização no jogo interpretativo que está sendo jogado, articulando os fios da existência como texto hermenêutico. A palavra *texto* aqui não se refere, somente, a documentos escritos, inclui toda manifestação humana, obra de arte, narrativas, autobiografias etc.

Dessa perspectiva as palavras estão vivas, pulsam em nosso ser — não são instrumentos que usamos para descrever objetivamente a realidade —, elas estão abertas à expressão de múltiplas possibilidades. São, como as obras de arte, expressões humanas que estão presentes na textura do mundo. Um mundo que é histórico e que está em constante

transformação. O mundo, para usar uma expressão de Jorge Larrosa *dá-se a ler*. Uma leitura aberta, plural, mediada pela linguagem.

— Dar a ler, então, é dar as palavras sem dar ao mesmo tempo o que dizem as palavras. Ou melhor, interrompendo todas as convenções que nos fazem dar a ler o que já temos como próprio, o que já sabemos ler. Temos lido que 'as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo'. Por isso há que se dar as palavras retirando ou interrompendo ao mesmo tempo o que dizem as palavras para dar assim o infinito durar das palavras, sua possibilidade de dizer sempre de novo mais além do que já dizem (LARROSA, 2004, p. 20).

Aproximo-me desta concepção de leitura de Larrosa, onde a Hermenêutica tem um papel fundamental, porque ela vem trazer, justamente, o sentido da interpretação do mundo, da leitura que fazemos do mundo. A linguagem nos antecede, mas as práticas discursivas nos permitem dar sentido as coisas, conhecer as coisas partindo de determinadas escolhas. Conhecer é também interpretar. A idéia do sentido é o tema principal da Hermenêutica, que busca, na linguagem, a inserção da existência no mundo.

[...] Se precisamos do sentido e do significado para conhecer, isto significa que precisamos da linguagem para poder conhecer. Então, a relação entre linguagem e pensamento era uma relação absolutamente necessária (STEIN, 2004 (a), p. 24).

Vigostky (2001), em seu livro *A construção do pensamento e da linguagem*, já afirmava que o *sentido*, objetivado em palavras, é a categoria mais importante da consciência. Palmer, por sua vez, vai apontar para a historicidade do sentido:

O mundo não é impessoal nem falando em termos figurados, circula como um indivíduo isolado, como um balão gigante projetado pela mente e pelas percepções. É mais adequado encarar o mundo como estando entre as pessoas. É a compreensão partilhada pelas pessoas, e é o meio dessa compreensão; é a linguagem que possibilita esse fato (PALMER, 2006, p. 208).

Se a linguagem é o meio, a experiência hermenêutica é, como observou Gadamer, um encontro entre a herança e o horizonte do intérprete. À medida que vamos conhecendo as palavras vamos familiarizando-nos com a mundanidade do mundo, para usar um termo de Heidegger. Um mundo como revelação, onde sentimentos, desejos, e expectativas configuram determinadas formas de percepção.

Sempre chegamos a algo como algo, isto é, a linguagem traz em si um duplo elemento, um elemento lógico-formal que manifesta as coisas na linguagem, e o elemento prático de nossa experiência de mundo anterior à linguagem, mas que não se expressa senão via

linguagem, e este elemento é o como e o logos hermenêutico. Heidegger irá definir esses dois '*como*', um deles o como hermenêutico e o outro o como apofântico. O enquanto hermênutico ou o como hermênutico, é o como do mundo, e o outro, o como apofântico é o como do discurso (STEIN, 2004 (a), p. 21).

Heidegger, inspirado em Aristóteles, diferenciou o discurso apofântico do hermenêutico. Para Aristóteles, o discurso apofântico é o discurso das proposições, que podem ser verdadeiras ou falsas. Logo o como apofântico é relativo à estrutura do discurso e o como hermenêutico é relativo à existência, a forma como compreendemos as coisas a partir de nossas experiências. A Hermenêutica é uma necessidade porque estamos e habitamos na linguagem. Assim, '*Há uma ambigüidade fundamental no homem e por haver esta ambigüidade fundamental é que estamos condenados à hermenêutica*' (STEIN, 2004 (a), p. 22).

A Hermenêutica é a interpretação, mas não é o tipo de interpretação, como a entende a Ciência Moderna, que desconsidera a existência humana para refugiar-se no mundo dos conceitos. A interpretação hermenêutica é, como nos lembra a Hermenêutica Contemporânea, a abordagem de uma consciência histórica com sua existência no mundo. Ela mobiliza, de acordo com Soares (1994, p. 13), quatro componentes fundamentais. Os dois primeiros referem-se a uma estrutura de tencionamentos de sentidos e os dois últimos a um tencionamentos da ação.

No campo dos tencionamentos de sentidos estão as pressuposições e a tradição. Com as pressuposições projetamos o mundo, construímos nossos horizontes de apreensão da realidade. A tradição negocia e resiste às projeções do sujeito, e, porque somos através da linguagem, que é histórica, torna-se possível um horizonte comum. Os últimos componentes são os instrumentos metodológicos e a imaginação produtiva. Eu os caracterizei como tencionamentos de ação visto que estão implicados com o nível da experiência ativa, dentro do mundo ao qual temos acesso por caminhos específicos. Os caminhos metodológicos de construção da verdade na hermenêutica se dão afirmando a indeterminação.

A hermenêutica é esta incomoda verdade que se assenta entre as duas cadeiras, quer dizer, não é nem uma verdade empírica, nem uma verdade absoluta — é uma verdade que se estabelece dentro das condições humanas do discurso e da linguagem (STEIN, 2004 (a), p. 48).

Colocada a questão sob esta perspectiva, podemos falar de um *logos hermênutico*. Stein usa esse termo, que considero apropriado, porque o sentido de *logos* vem do grego e significa *palavra, verbo*. Este *logos* é uma racionalidade aberta, que assume a condição de infinitude do processo interpretativo, visto que interpretar — hermenêuticamente — não é uma ação técnica, especializada, mas o modo de ser que somos. O uso especializado das palavras, quando não atribuído de sentido existencial, torna-se vazio. Para compreender melhor as coisas é necessário que as vivamos. Penso, dessa forma, que a Hermenêutica coloca um esforço muito grande de implicação com a mundaneidade do mundo.

Tomo de empréstimo a reflexão que fez Novaski (1997) sobre o sentido da interpretação.

- Qual o sentido de interpretar?
- Para que, afinal, interpretamos?
- O que fica após a interpretação?

Para mim, o que fica depois da interpretação, é essa abertura, à maneira de esforço, de disponibilidade e de compromisso. Esforço por descobrir novos sentidos para o viver, disponibilidade criteriosa para 'ouvi-los', de onde quer que venham, e compromisso em assumí-los. Se o *cogito* foi desalojado de sua posição apodítica, e se o que vai ser interpretado só se mostra no desenvolvimento do trabalho hermênutico, então a categoria mais condizente é a do 'ainda' e 'ainda não': ainda há mais sentido, ainda há mais a ser dito, ainda não sei tudo...Seria isso um critério de ação? Prefiro dizer que é uma idéia reguladora, pois se o sentido do viver só se dá na interpretação, e essa está sempre se pondo a caminho, então a consciência que assume o compromisso de tornar-se cada vez mais consciência só poderia entrever, no final, que a sua verdade consistirá sempre na busca da verdade (NOVASKI, 1997, p. 119).

Desse ponto de vista, a Hermenêutica foca os processos que nos constituem como sujeitos, já que nos movemos, sempre, no âmbito de nossas escolhas. O impacto de estarmos no centro de nossas escolhas é algo que deve ser tomado seriamente no campo da Educação e da Formação.

O primeiro impacto consistiria em questionar uma Educação e uma Formação impregnadas de certezas, uma vez que — do ponto de vista hermenêutico —, é impossível esgotar a totalidade de seus sentidos.

O segundo impacto é reconhecer que a Educação e a Formação são *práticas*

de palavra, ou seja, uma prática social da linguagem, sendo a linguagem a condição fundamental para que a intencionalidade seja compartilhada.

O terceiro, por sua vez, refere-se à idéia da temporalidade, focado tanto por Heidegger em *Ser e Tempo*, como em Gadamer em *Verdade e Método*. A temporalidade hermenêutica é o presente, onde a abertura torna possíveis novas interpretações do real.

O quarto e último impacto — que considero a contribuição fundamental da hermenêutica gadameriana para a Educação e para a Formação —, é a idéia da possibilidade do entendimento entre as pessoas: ainda que reconhecendo diferenças, há a crença de que é possível, pela valorização da alteridade, o entendimento humano. A sensibilidade de Gadamer o leva a afirmar que:

[...] o modo como experimentamos uns aos outros, como experimentamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e de nosso mundo, é isso que forma um universo verdadeiramente hermenêutico. Nele não estamos encerrados como entre barreiras intransponíveis; ao contrário, estamos sempre abertos para o mundo (GADAMER, 2005, p. 32).

O professor, como um hermeneuta, torna-se intérprete de si mesmo e dos outros na procura da compreensão, que é, simultaneamente, auto-compreensão, e dá-se como processo inacabado, o que exige a busca permanente dos sentidos dos fenômenos vividos. Abro um parêntese para trazer uma citação de Amaral (2003), por entender que ela expressa com aguda sensibilidade o que é o ser-aí, conceituado por Heidegger e que se tornou uma categoria essencial para a Fenomenologia Hermenêutica:

Nasço para o mundo. Desde então, o meu corpo passa a existir para o mundo, para mim e para os outros. Sou olhos que vêem cores, formas e coisas. Sou ouvidos que ouvem sons e vozes. Sou narinas que experimentam odores e respiram o ar. Sou boca que pronuncia palavras e prova os sabores. Sou pele que sente frio, calor, aspereza, maciez, que se arrepia e enrijece. Sou mãos e pés que tocam e caminham. Sou consciência que experimenta a integridade do que me circunda, do que penso, do que imagino, do que sonho, do que está ao alcance dos meus pés, das minhas mãos, dos meus olhos, do meu corpo e do meu pensamento. Sou um corpo-consciência no mundo da vida. Nasço, cresço, vivo e morro nesse mesmo mundo. É o único que conheço. É o único em que estou. Tudo que toco, respiro, sinto, penso, sonho ou imagino está nesse mundo ou advém dele. Nada além, nada aquém entre eu, o mundo e os outros. Nasço e meu corpo-consciência passa a existir para o mundo-vida e o mundo-vida passa a existir para o meu corpo-consciência. Desse enleio brota minha existência (AMARAL, 2003, p. 54).

A prática docente, tal qual na dança, em que os parceiros sentem as mútuas vibrações, pulsações e emoções, exige um entrosamento entre professores e estudantes, exige que se amplie a sensibilidade para o diálogo, no sentido gadameriano. Mas isso só acontece quando se consegue a autenticidade, o ser autêntico, a busca pelo caminho na caminhada. Heidegger vai chamar essa busca de *Dasein*. Minha crença, hoje, é a de que a hermenêutica pode trazer contribuições efetivas para ampliar os sentidos que temos dado à formação dos professores, porque a hermenêutica — um pensamento de mediação, de tradução, de busca de compreensão —, mesmo reconhecendo as diferenças, acredita no diálogo.

O professor, quando levado por uma busca hermenêutica na relação com os estudantes, não comunica algo inerte, não se limita a reproduzir conceitos, mas procura, a partir das múltiplas experiências — suas e dos estudantes — embarcar no acontecimento do ensinar, sabendo de antemão ser inócua a tentativa de prever e planejar tudo a partir de seu único ponto de vista. Aqui, a Hermenêutica é uma lente poderosa, principalmente, a concepção Hermenêutica de Gadamer, que é otimista em relação à compreensão, acreditando que sempre é possível as pessoas chegarem a se entender.

Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto da maneira mais obstinada e conseqüente possível, até que este acabe por não poder ser ignorado e derrube a suposta compreensão. Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência formada hermenêuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto (GADAMER, 2005, p. 358).

Creio que o ser do professor tem a possibilidade de partir deste otimismo, desta crença numa concepção dialógica capaz de aproximar os sentidos construídos. E é no diálogo, na abertura para a alteridade que o movimento da pré-compreensão-compreensão faz girar o círculo hermenêutico e produz novos sentidos para o ser professor.

2.1 FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA

Pensadores como Husserl, Heidegger, Gadamer, Paul Ricoer, entre outros, caracterizam a Fenomenologia como o estudo da experiência humana.

A contribuição de Gadamer para o pensamento fenomenológico se dá, fundamentalmente, por focar, na experiência humana, a questão entre pensamento e

linguagem. A articulação desses dois elementos expressa uma nova Metafísica.

O surgimento de uma Metafísica baseada na experiência teve como antecedente histórico a quebra da unidade lingüística na Europa. Neste aspecto, Leonardo Prota (2000) chama a atenção para a importância do processo de formação das nações modernas, quando, gradativamente, se abandona o latim, e as línguas nacionais são adotadas na produção científica e filosófica⁹. Ainda segundo esse autor, a Modernidade criou as condições históricas para uma crítica filosófica radical.

A filosofia moderna é a meditação que se erige a partir de determinados fatos culturais. O primeiro deles corresponde às descobertas marítimas, que suscitam o problema da experiência. A filosofia medieval desenvolveu sobretudo o conceito. As *disputationes* davam-se para ser alcançada a maior precisão conceitual, a identificação de todos os ângulos possíveis segundo os quais o tema poderia ser encarado. Mas nessa disputa a ninguém ocorria invocar experiências, exemplos singulares, etc. E também os temas não tinham muito a ver com a realidade temporal (PROTA, 2000, p. 25).

A realidade temporal desse período histórico remetia às experiências singulares de cada nação no processo de formação e expansão econômica e cultural. Em meados do séc. XVIII, a pluralidade lingüística já estava efetivada na Europa. Este dado, entretanto, não significa, de modo algum, isolamento do pensamento filosófico às questões da esfera local. São muitos os exemplos de pensadores que escreveram — em outra língua que não a sua —, objetivando dialogar com autores de outras nacionalidades.

Pelo que foi dito, a efetivação das condições históricas para a emergência da valorização da experiência foi um fator importante para a expressão da Fenomenologia como uma das vias de produção do conhecimento.

No cenário alemão encontramos Husserl, o filósofo considerado o formulador da Fenomenologia. Seu principal livro — *As investigações lógicas* — é aceito como o primeiro trabalho verdadeiramente fenomenológico. Propõe a idéia de que a consciência é intencional, sempre está voltada para algo que se constitui em um fenômeno para aquela

⁹ PROTA (2000, p. 25) aponta para um fator importante do processo de formação de uma filosofia da experiência, onde a linguagem constitui-se num elemento fundamental. A formulação das reflexões em línguas nacionais foi um processo lento, que durou por volta de três séculos. René Descartes adota nome latino (*Renatus Cartesius*) e escreve sua obra completa em latim em 1650. Na Inglaterra, Francis Bacon (1561-1626) optou pelo latim para publicar a sua obra fundamental: *Novum organum scientiarum*. A principal obra de Isaac Newton (1642-1727) foi publicada em latim: *Philosophiae naturalis principia mathematica*, em 1687. Parcela fundamental da obra de Leibniz (1646-1716) foi publicada em latim.

consciência. A partir de Husserl, a Fenomenologia desenvolveu-se e consolidou-se como possibilidade teórico/metodológica de estudo das Ciências Humanas.

Não é possível encontrar uma definição '*correta*', '*exata*', do que seja a Fenomenologia. É, entretanto, visível uma especificidade epistemológica em seus princípios fundantes. Para ela, em todo ato de compreensão existe uma zona obscura que faz parte da própria estrutura das possibilidades humanas de conhecer. É por este caminho que a Fenomenologia se afasta das epistemologias que percebem a obscuridade como ideologização e encobrimento da verdade. As possibilidades da compreensão são históricas e, '[...] *se o tempo é o horizonte de toda compreensão, todas as teorias devem converter-se inelutavelmente em formações históricas, e isso afetaria o núcleo da razão*' (STEIN, 2004 (b), p. 49).

As epistemologias interpretativas sem negarem as possibilidades do conhecimento, criticam que se possa chegar ao conhecimento absoluto independente do sujeito, apontando a existência como base para a interpretação. A Fenomenologia ressalta a idéia de que o mundo é criado pela consciência, ou seja, reforça a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento.

A *criação* aqui referida não corresponde, evidentemente, à noção do senso comum de criar como *dar existência, tirar do nada*. Criar, no sentido Fenomenológico Hermenêutico, significa o acontecer da autocompreensão — *elaborando* o mundo cria-se a si mesmo, e, por extensão, a existência. Mas não se trata de uma existência anônima, sem rosto e descontextualizada. É a existência concreta de cada um que é o fenômeno a ser estudado. É preciso, no entanto, ter cautela com tal afirmação. Aqui reside a principal separação entre a Hermenêutica fundamentada na Filosofia da Consciência e a Hermenêutica Fenomenológica, cujo divisor de águas está em Heidegger. A Hermenêutica Fenomenológica aponta para o fato de que a experiência transcende qualquer horizonte subjetivo, pois é histórica e sua fundamentação é ontológica. Não é a subjetividade que interroga determinado objeto, é o objeto que nos coloca uma questão, a questão que provocou o ser. Segundo Palmer, a Metafísica Moderna, anterior à Heidegger, sofria de um subjetivismo implícito.

Para alcançarmos as condições metodológicas trazidas por esta hermenêutica mais universal de Gadamer, temos que entrar mais profundamente nas raízes heideggerianas do pensamento de Gadamer e no caráter dialético da hermenêutica tal como Gadamer a concebe. À semelhança de Heidegger, Gadamer é um crítico da

rendição moderna ao pensamento tecnológico, radicado no subjetivismo (*subjektivität*), isto é, na consideração da consciência humana subjetiva, e das certezas da razão que nela se fundam, como se constituíssem um ponto de referência último para o conhecimento humano. Os filósofos pré-cartesianos, como por exemplo os antigos gregos, viram o pensamento como parte do próprio ser; não tomaram a subjetividade como ponto de partida, fundamentando depois sobre ela a objetividade de seu conhecimento. A sua abordagem foi dialética, foi uma abordagem que tentou guiar-se pela natureza daquilo que estava a ser compreendido (PALMER, 2006, p. 169).

Dessa forma, para a Hermenêutica Fenomenológica de Gadamer, a verdadeira referência é a significação histórica embebida na tradição, que fornece um fluxo de concepções— e não a subjetividade do autor ou do leitor. Daí a importância do tempo para a interpretação, já que a compreensão exige uma participação na corrente da tradição. O tempo irá separar, dessa tradição, o que é essencial do que não é, a partir da experiência do presente.

Pelo que foi dito, considero ser essencial que as escolhas metodológicas que fazemos estejam embasadas em concepções filosóficas. Não se elege nada sem estar imerso, antecipadamente, em algum nível, no campo de visão das coordenadas teóricas que escolhemos. O método não prescinde de nós, ele faz parte de nossa *pre-sença*. Foi através de minhas vivências, no processo dialógico com os companheiros do Formacce – Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação, do PPGE/FACED-UFBA e do Grafho – Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral, do PPGE/FACED-UNEB¹⁰, que me aproximei da Fenomenologia Hermenêutica.

Estou ciente de que, ao entrar no campo de visibilidade aberto por determinado referencial teórico, estamos sujeitos às suas limitações, pois cada um só se permite enxergar no espectro a que é sensível. Meu pensamento não foi construído de forma puramente individual. Foi, simultaneamente, um processo público, consoante com a consciência histórica atual, definida por Gadamer (2006) como, essencialmente, reflexiva. Assim, ele afirma que a reflexividade é a estrutura fundamental da consciência histórica contemporânea, entendendo-a como '*o privilégio do homem moderno de ter plena consciência da historicidade de todo presente e da relatividade de toda opinião*' (GADAMER, 2006, p.17).

Essa consciência histórica se manifesta no campo das *Ciências Humanas* na

¹⁰ Formacce e Grafho são grupos de pesquisa aos quais estou vinculada.

aceitação sobre a relatividade e o caráter particular de suas perspectivas, a noção da *verdade* referida às possibilidades que se objetivaram em seu fluxo vivencial, no horizonte como perspectiva de determinada intencionalidade. Gadamer chama-nos a atenção para a mobilidade do horizonte: '[...] *um horizonte não é uma fronteira rígida, mas algo que se desloca com a pessoa e que convida a que se continue a caminhar*' (GADAMER, 2005, p. 330).

Partindo do pressuposto de que construímos nossos problemas de pesquisa no pano de fundo de nossas vivências, assim como das redes teóricas a que somos sensíveis, meu problema foi configurado, tomou forma, no confronto existencial de minha prática pedagógica como formadora de professores e das minhas possibilidades teóricas formadas coletivamente nos espaços de reflexão que me constituem. Quando optei pela Fenomenologia Hermenêutica como referencial metodológico, preocupei-me com a questão do rigor, uma vez que este é o ponto das maiores críticas às pesquisas fenomenológicas.

É necessário, portanto, esclarecer quais são os principais conceitos da Fenomenologia e de que forma eles se articulam com a minha proposta metodológica. Inicialmente é preciso ter clareza de que, para as abordagens qualitativas, o sentido de rigor não é o mesmo que assumem as abordagens quantitativas. Najmanovich, a propósito, tem a seguinte opinião.

O que a epistemologia clássica chamava de conhecimento objetivo nada mais é que o produto de um processo histórico de padronização perceptual e cognitiva que culmina com a naturalização. As categorias se naturalizam graças à estabilização dos modos de representação. Assim, o 'tempo', o 'espaço', a 'massa', ou a 'inteligência', palavras que supomos representam entidades eminentemente concretas e objetivas, não são mais que o produto de uma complexa construção mental e instrumental, cuja única 'concretude objetiva' reside no fato de que estamos acostumados aos relógios, aos metros, às balanças ou aos testes de inteligência e esquecemos sua origem (NAJMANOVICH, 2001, p. 41).

Considero fundamental, portanto, expor os conceitos básicos que referenciam meu olhar. Um dos conceitos fundamentais da Fenomenologia é o conceito de *intencionalidade*. Este se apresenta como um filosofema que aponta uma posição epistemológica que não se limite a explicar os fenômenos, mas a compreender as coisas como manifestações das possibilidades das consciências. Nesta direção Sokolowski afirma:

Nós podemos tornar evidente o modo como as coisas são; quando

fazemos assim descobrimos objetos, mas também descobrimos a nós mesmos, precisamente como dativos de revelação, como aqueles para os quais as coisas aparecem. Não somente podemos pensar as coisas dadas para nós na experiência, mas podemos compreender também a nós mesmos enquanto pensamos. A fenomenologia é precisamente este tipo de compreensão: a fenomenologia é a autodescoberta da razão na presença de objetos inteligíveis (SOKOLOWSKI, 2004, p. 12).

Penso, inspirada em Sokolowski, que o *conceito de intencionalidade* revela ser toda compreensão uma operação que remete a determinadas referências, desejos, e possibilidades de perceber eventos como fenômenos. Desse modo, o *conceito de intencionalidade* deve ser visto, primariamente, em relação à teoria do conhecimento e não à teoria da ação humana. A intencionalidade, de uma perspectiva fenomenológica, significa a relação que temos com os objetos e não, como sugere o senso comum, intenção de fazer algo, atingir certos objetivos e metas. A via de acesso às coisas através da intencionalidade apresenta sua formulação clássica em Husserl.

A compreensão do projeto fenomenológico de Husserl depende de que se compreenda primeiro como o filósofo apresenta a estrutura da consciência enquanto *intencionalidade*. Este conceito, oriundo da filosofia medieval, significa: dirigir-se para, visar alguma coisa. '*A consciência é intencionalidade*' significa: toda consciência é consciência de. Portanto a consciência não é uma substância (alma), mas uma atividade, constituída por atos (percepção, imaginação, especulação, volição, paixão, etc.) com os quais visa algo (HUSSERL, 1996, p. 7).

Husserl levantou-se contra uma investida da Psicologia no sentido de anular a Filosofia como Teoria do Conhecimento. Se conhecer equivale a identificar os processos internos, neuronais, então a Teoria do Conhecimento é uma Psicologia e não é mais necessária a Filosofia. A Fenomenologia é, portanto, na sua origem, uma reação ao psicologismo.

A Psicologia, para Husserl, confunde o físico com o psíquico. Ele a condena por pensar o psíquico como coisa, como o conjunto dos mecanismos cerebrais e nervosos. Conhecer, então, se limitaria a rastrear e descrever os fluxos neuronais. É interessante que nos dias de hoje Jerome Bruner (2002) faça as mesmas críticas ao positivismo que embasa a psicologia: '*Nós, psicólogos, nascemos no positivismo e não gostamos de adotar como explicação noções originadas no estado intencional, como crenças, desejos e intenções*' (BRUNER, 2002, p. 25). O psíquico, portanto, não está dentro da cabeça, não é uma coisa, mas fenômeno, ou seja, o fenômeno é a consciência

enquanto fluxo temporal de vivências. Nós revelamos para nós e para os outros a forma como as coisas são na sua configuração cultural. A mente e o mundo são correlatos entre si. Jerome Bruner (2002) enfatiza a modelagem cultural da produção de significado e denuncia o perigo de tentar enclausurar os processos mentais em materializações mal empregadas, como aqueles que acreditam poder localizar no hemisfério esquerdo ou direito do cérebro determinados atos interpretativos. Daí se pode ver que na tradição fenomenológica a preocupação inicial foi apontar a idéia de *intencionalidade* como central para a teoria do conhecimento.

Então, a idéia de intencionalidade remete à necessária interação de um fluxo de objetos para nossa consciência, fluxo que acontece num mundo em comum, compartilhado. Portanto, a consciência não é algo transcendental, mas uma atividade na qual se desenvolvem ações, necessariamente, dirigidas para algo. Conforme aponta Sokolowski (2004), cada ato da consciência, cada experiência é correlata com um objeto que pode ser visto, imaginado, recordado, projetado, etc. Cada intenção tem seu objeto intencionado. Mas, lembra o mesmo autor, que é preciso dizer o óbvio — que toda intencionalidade remete a um determinado objeto — porque, na tradição cartesiana e empirista, dominantes na cultura acadêmica, ocorreu o rompimento entre intenção e mundo.

A consciência é tomada por ser como uma ilusão ou um gabinete fechado; a mente vem em uma caixa. Impressões e conceitos ocorrem nesse espaço fechado, nesse círculo de idéias e experiências, e nossa consciência é direcionada a eles, não direcionada diretamente às coisas 'fora'. Nós tentamos alcançar o fora fazendo inferências: podemos raciocinar que nossas idéias devem ter sido causadas por algo fora de nós, e podemos construir hipóteses ou modelos do que e como as coisas devem ser, mas não temos nenhum contato direto com elas (SOKOLOWSKI, 2004, p. 18).

Declarar que não existe um mundo mental puro e um mundo empírico puro foi a grande contribuição da Fenomenologia para a autocompreensão humana. Se a intencionalidade está relacionada com um determinado objeto, se os objetos são diferentes e históricos, a intencionalidade, também, diferencia-se de acordo com o objeto que se pretende conhecer. Nossa intencionalidade é diferente na percepção, na imaginação, na lembrança, no julgamento. Sokolowski (2004) chama a atenção de que o predicamento egocêntrico fixou um tipo de intencionalidade único.

Quando a mente é tomada no modo cartesiano ou lockiano, como uma esfera fechada com seu círculo de idéias, o termo consciência é, usualmente, considerado ser simplesmente unívoco.

Não há estruturas diferentes dentro da consciência; há apenas consciência, pura e simples. Notamos quaisquer impressões nascidas em nós, e então as arranjamos dentro de juízos e proposições que tentam nomear o que está lá fora (SOKOLOWSKI, 2004, p. 21).

Entretanto, para a Fenomenologia existem estruturas diferenciadas de intencionalidades de acordo com os objetos aos quais nossa consciência se dirige:

Devemos mudar nossa intencionalidade; tomar algo como uma fotografia é diferente de tomar algo como um simples objeto. Fotografias são correlatas com intencionalidade pictorial, objetos perceptuais são correlatos com intencionalidade perceptual. Ainda outro tipo de intencionalidade está agindo quando tomamos algo por ser uma palavra, outro quando recordamos algo, e outros novamente quando fazemos juízos ou classificamos coisas em grupos. Esses e muitos outros tipos de intencionalidade necessitam ser descritos e diferenciados uns dos outros (SOKOLOWSKI, 2004, p. 21).

O que a Fenomenologia se propõe a fazer é, justamente, separar e descrever as intencionalidades para melhor compreender o conhecimento humano e as formas de relação do homem com o conhecimento e com o mundo existencial. Portanto, a definição de Sokolowski do que é a Fenomenologia é a seguinte: 'Separar e diferenciar todas essas intencionalidades, como também os tipos específicos de objetos correlatos com elas, é o que é feito pelo que a Filosofia chamou de Fenomenologia' (SOKOLOWSKI, 2004, p. 22).

No entanto, esse conceito Fenomenológico de intencionalidade foi sendo reformulado no decorrer do tempo. Inicialmente em Husserl, a intencionalidade ligava-se a um idealismo transcendental. Husserl demonstra simpatia pelas Ciências Positivas, buscando, na lógica, elementos para delimitar as fronteiras entre o transcendental e o psicológico. Sua crítica ao psicologismo levou-o a dedicar-se à construção de uma ciência não-empírica da subjetividade. Isto o conduziu, afinal, a buscar na lógica — entendendo-a como geradora de raciocínios apodícticos —, as leis para o conhecimento verdadeiro. Aqui, podemos encontrar as bases de ramificação da Fenomenologia em transcendental e hermenêutica. Heidegger — aluno de Husserl —, vai, justamente, criticar essa apodicticidade e a idéia de que o lógico não depende do humano, já que enfoca uma verdade inerente, enfatizando o caráter ontológico da compreensão como sentido. Assim, verifica-se que muitos autores contemporâneos vêm se debruçando sobre esta reflexão.

Desse modo, compreensão é um existencial próprio ao modo de ser-no-mundo-com: compreender algo como algo não significa ainda a explicação do seu evento. Entretanto, toda explicação funda-se na

compreensão de algo como algo — o mundo como linguagem; a beleza como sentimento; a fome como fome; o rádio como transmissor; a inteligência como luz; o doce como sabor, etc. Toda explicação é também uma compreensão de algo como algo e não vice-versa (GALEFFI, 2001, p. 261).

Mesmo mantendo a noção do mestre — de que falamos a partir de certa pré-compreensão —, Heidegger afasta-se da idéia de transcendentalidade. Ele não atribui à pré-compreensão a qualquer dimensão *a priori*, como fez Husserl com a lógica transcendental, mas à ontologia do ser-no-mundo, onde a idéia de finitude é central. É no nível ontológico, e não no ôntico, que se desvendam as pré-compreensões. Bornheim afirma que:

[...] o homem é o ente que tem por ser a compreensão do ser, ou seja, o homem se sabe no sentido. E mais: o homem é o único ente que diz o ser; que ele o diz é incontestável. O que pode ser contestado e discutido é o significado de tal dizer, porque na elucidação desse dizer o ser começa a ontologia [...] Não há nada no comportamento humano, sequer o mínimo gesto ou a mais particular experiência, que se possa furtar a esse enraizamento num sentido fundamental; todo comportamento humano é ontológico (BORNHEIM, 1972, p.10).

O homem constrói o sentido e — ao mesmo tempo —, está no sentido. Portanto, as ontologias aparecem no nível ôntico, nas regiões particulares onde atuam nossas intencionalidades. A consciência, portanto, é uma atividade e não uma substância. Essa atividade, denominada de *Noésis*¹¹, visa alguma *coisa*, que Husserl chamou *Noema*. A psicologização do conhecimento dá-se pela confusão entre *Noésis* e *Noema*. Sokolowski (2004, p. 18-9) chama essa idéia de *predicamento egocêntrico*. O predicamento egocêntrico supõe que o cognitivo encontra-se dentro da cabeça, que pode ser localizado em determinadas áreas cerebrais.

Essa postura de privilegiar o sujeito cognoscente é encontrada, também, em Locke, Hume e Kant. Palmer (2006) apresenta as referências a partir das quais os filósofos existencialistas pensam a ontologia e a epistemologia como categorias interdependentes e critica os cognitivistas por preterirem a ontologia em suas elaborações teóricas.

O objetivo das ciências humanas não deveria ser a compreensão da vida em termos de categorias exteriores à vida, mas a partir de

¹¹ *Noema/noese* (do gr. *noein* → pensar). Na fenomenologia husserliana, que analisa o vivido da consciência, o *noema* é esse algo de que a consciência tem consciência; a *noesis* identifica-se com a própria visada da consciência. Assim, a *noese* é o ato mesmo de pensar e o *noema* é o objeto desse pensamento. Na operação do pensamento não há *noese* sem *noema*, portanto, ninguém pensa sobre o nada.

categorias intrínsecas, derivadas dela. A vida deveria ser compreendida a partir de experiências da própria vida. Dilthey notou desdenhosamente que 'nas veias do sujeito cognoscente construído por Locke, Hume e Kant não corre verdadeiro sangue'. Há uma tendência nítida em Locke, Hume e Kant para restringir o saber à faculdade cognitiva, separando-o do sentimento e da vontade. Mais, a cognição é muitas vezes tratada como sendo separável do contexto essencialmente histórico da vida interior do homem; contudo, a verdade é que percebemos, pensamos e compreendemos em termos de passado, presente e futuro, em termos de sentimentos, de exigências morais e de imperativos. Há uma necessidade óbvia de regresso às unidades significativas presentes na experiência vivida (PALMER, 2006, p.109).

A crítica ao dualismo mente/corpo, vida natural/vida espiritual, logos/anima, cognição/sentimento, que domina a Metafísica Racionalista é uma das grandes contribuições da Fenomenologia ao afirmar que todo comportamento humano ocorre no horizonte de um sentido. Aqui, considero pertinente abrir um parêntese para apresentar qual o sentido que estou dando ao conceito de *sentido*, baseada no texto de Bornheim (2001) *Sentido e Criatividade*.

Ao interrogar-se sobre o *ser* do sentido o autor traz uma interessante abordagem histórica do mesmo. A primeira resposta a essa pergunta durou aproximadamente dois séculos, já que foi proposta por Platão, passou pelo medievo e chegou até Hegel. O sentido das coisas era buscado numa idealidade transcendental, logo a resposta à pergunta pelo *Ser* do sentido era dada desde cima, metafisicamente. A crítica a essa resposta pretende apontar o esvaziamento de sentido que é produzido quando se nega a experiência concreta da vida e, nesses termos, a próxima resposta ao *ser* do sentido vai apontar a necessidade de partir da experiência concreta, ou seja, da práxis.

[...] A questão do sentido apresenta-se intimamente ligada à categoria do novo. Digamos então que no ato criador sujeito e objeto perseguem, sabendo ou não, algo de novo; em função do novo o objeto se humaniza, torna-se dúctil ao sujeito (BORNHEIM, 2001, p. 168).

Galeffi aponta para a mesma direção quando afirma que

[...] o sentido só faz sentido quando localizado, visado e concebido previamente, o que remete à esfera da *vida-viva-vivida*, isto é, remete ao ser capaz de projetar-se no mundo como destino histórico [...] (GALEFFI, 2001, p. 256).

Para sairmos da mera repetição e atingirmos o especificamente humano é preciso estar na dialética transcendência/existência — não na Metafísica Tradicional que

apresenta as explicações e categorias de pensamento já prontas. Nesse movimento existencial é que o novo se cria e o sentido se constrói e reconstrói com uma busca da humanidade na práxis que, de certa forma, constrói o sentido, por ser sempre mundana.

Vygotsky e Bakhtin distinguem dois elementos na palavra: o sentido e o significado. O sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. O significado é dicionarizável, mais estável e preciso, é apenas uma das zonas do sentido.

Anteriormente, referi-me à questão do porque escolhi a Fenomenologia como referencial teórico. Neste momento, considero importante fazer alguns esclarecimentos. Em primeiro lugar, entender que a Fenomenologia não é a defesa do *sem fundamento*, mas trabalha com uma noção própria do que para ele constitui fundamento. Assim, apropriei-me do sentido que Stein (2004) construiu.

Fundamentar: Esse conceito será usado não simplesmente como o estabelecimento de razões e argumentos lógicos. Fundamentar recebe no contexto o sentido de uma justificação de ordem transcendental. Quando, então, se fala em fundamento sem fundo, quer-se dizer algo da impossibilidade de se afirmar um fundamento inconcusso ou um fundamento absoluto (STEIN, 2004 (b), p. 151).

É assumindo esse sentido do termo *fundamentar*, que apresento a Fenomenologia como fundamento e referência teórica do meu estudo. Tomo emprestado mais uma vez de Stein a idéia de *Standard de racionalidade*. Esse conceito apresenta-se no seguinte sentido:

Standard ou vetor de racionalidade se constitui como aquele núcleo de determinadas filosofias que se apresentam com pretensões de algum tipo de transcendentalidade que poderá constituir a estrutura mínima do conhecimento e da experiência (STEIN, 2004 (b), p. 152).

Tomo a Fenomenologia hermenêutica como '*standard de racionalidade*' a partir do qual construo os sentidos de minhas experiências, principalmente esta experiência de doutoramento com um Grupo Focal que busca compreender a sua práxis pedagógica. Tenho consciência de que o antifundacionalismo, ou o fundamento sem fundo da Hermenêutica, também é uma construção teórica, uma interpretação possível nas atuais condições históricas— e não a constatação de uma estrutura que finalmente se mostra. A concepção ontológica da Hermenêutica, que trouxeram Heidegger e Gadamer, certamente enriqueceu o universo simbólico das Ciências Sociais, e hoje, está em nossas mãos o que

vamos fazer com isso.

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA DE HEIDEGGER

A Fenomenologia de Martin Heidegger nasceu como uma crítica ao paradigma das teorias da consciência e da concepção de Fenomenologia de seu professor, Edmund Husserl. A Fenomenologia de Husserl era tributária da lógica e da matemática, mantendo destas áreas a crença nos conceitos apodícticos, das formas puras, existindo aí um projeto de fundamentação não mundana.

Para Husserl a transcendência refere-se à subjetividade ou a consciência. Já para Heidegger a transcendência está na temporalidade do ser-aí, é mundana. Como teoria da interpretação, a Hermenêutica abordou a questão da compreensão partindo de duas concepções distintas. A primeira, a concepção clássica, é a que foca as questões epistemológicas. Seu ângulo de abordagem é o método. A segunda— iniciada por Heidegger e desenvolvida por Gadamer — desloca a preocupação do método para a natureza da compreensão em si, afirmando a ontologia como principal fonte da verdade do ser, em detrimento da epistemologia.

Esta é, segundo Stein (2004 (b), p. 196), a problemática central da principal obra de Heidegger — *Ser e Tempo*—, ou seja, elaborar uma ontologia fundamental do ser-aí. O *ser-aí* é o ente que precisa ser posto diante da questão do sentido do ser. A visão de Heidegger parte de um diagnóstico de dogmatização da Metafísica. Ele não propõe um fim da Metafísica, porém um retorno à Metafísica, mas um retorno que desconstrua a Metafísica atual.

Na área da Educação, é muito comum a idéia de que a Fenomenologia é uma concepção teórica que defende o fim da Metafísica. Esta crença me fez pensar sobre o impacto do fim da Metafísica para a produção do conhecimento. Encontrei em Ernildo Stein,¹² elementos que me permitiram compreender um pouco melhor essa questão. Stein afirma ser equivocada a idéia de que Heidegger pretendeu construir uma Filosofia fora da Metafísica.

¹² Observe-se que o prof. Ernildo STEIN é hoje um dos conceituados estudiosos de Heidegger no Brasil. É o líder do *Centro de Estudos Integrados de Fenomenologia e Hermenêutica da Universidade Federal de Santa Maria* e do *Grupo Fenomenologia do Conhecimento* da PUC do Rio Grande do Sul.

O fato de pôr em discussão a metafísica como pensamento identitário e declará-la superada pela filosofia da diferença, em vez de ser apresentado como uma tarefa de análise de um problema dentro da metafísica, portanto dentro da história da filosofia, terminou sendo convertido em uma questão de fundo nova e avaliada como uma questão alternativa: ou diferença ou metafísica (STEIN, 2000, p. 14).

Desde que busco Heidegger como uma das referências importantes do meu trabalho, tornou-se fundamental compreender a Fenomenologia deste autor assim como sua posição sobre a questão da superação da Metafísica. As reflexões de Heidegger sobre a morte do sujeito e sobre o fim da Metafísica devem ser compreendidas em relação à Metafísica Tradicional. A proposta de superação da Metafísica feita por Heidegger não deve ser entendida — como a interpretou Jacques Derridá, ao defender a incontornabilidade do sentido —, como eliminação do ser pela impossibilidade de fixar algum sentido, o que é visto como pura arbitrariedade metafísica, já que tudo deve ser texto. Pelo contrário, Heidegger defende a libertação da Metafísica da Metafísica Tradicional. Nesta mesma linha Stein afirma que:

[...] Derridá exige a eliminação da metafísica e não percebe que a desconstrução heideggeriana é muito mais um adentramento na metafísica para chegar à história do ser que nela se desenvolverá como esquecimento [...]. A desconstrução em Heidegger não elimina a questão do ser, mas pelo contrário, com ela começa. E a desconstrução da metafísica, por sua vez, apenas revela a história do encobrimento do ser pela objetivação, pelo dualismo e pela subjetividade, como entificação do Ser. Chegamos, assim, ao fim de uma história da metafísica, e não ao desenlace da metafísica (STEIN, 2000, p. 20).

Derridá e Heidegger comungam com a idéia do fim de qualquer metanarrativa. A divergência entre os dois dá-se no âmbito ontológico. Heidegger defende a idéia da existência mergulhada na pré-compreensão, o que é rejeitado por Derridá.

Derridá rejeita a noção de que existe uma única história do ocidente, ou o que para Heidegger é o mesmo, uma história do Ser. [...]. Simplesmente não é possível encontrar a moldura que dirige nosso discurso para significados partilhados, ao contrário, é preciso aprender a lidar com a possibilidade de falta radical de convergência. Derridá recusa o tipo de discurso segundo o qual todos nós pertencemos à tradição e temos sempre uma concepção partilhada de ente (STEIN, 2004 (b), p. 23).

Heidegger aponta para a idéia de que a Metafísica é a possibilidade de transcender, e de que o ser humano sempre procura compreender o mundo e a si mesmo. A crítica que ele tece à Metafísica Tradicional é, justamente, porque a mesma foi vista como

saber absoluto que levou à entificação do ser. Quando fala em fim da Metafísica, Heidegger aponta a necessidade de superar os limites impostos por teorias e conceitos cristalizados que perderam, totalmente, a conexão com a realidade, com a mundaneidade do mundo. Aí está seu axioma central. Conforme aponta Stein (2004 (b) p. 23), para Heidegger, o fim da Metafísica significa, apenas, que estamos livres do comando de outros mundos não-humanos. Estamos sós no planeta, e nele somos um acontecimento que se espanta consigo mesmo. Heidegger finaliza sua argumentação afirmando:

[...] não devemos imaginar, com base num pressentimento qualquer, que podemos ficar fora da metafísica. Depois da superação, a metafísica não desaparece. Retorna transformada e permanece no poder como a diferença ainda vigente entre Ser e ente (HEIDEGGER, 2007, p. 62).

O sentido assumido no âmbito deste trabalho da questão da *destruktion* da Metafísica como foi apresentada na obra *Ser e Tempo* refere-se, como nos apontou Stein (2004 (b) p. 20-1), à noção de eliminação das camadas de sentido, historicamente constituídas, que impedem a expressão do sentido original, visado por aqueles que enunciaram determinados conceitos e idéias. Entretanto, acredito, acompanhada por Heidegger, Stein e Gadamer, na existência de unidades de sentido, que nos localizam metafisicamente em alguma estrutura, entendida esta como mundaneidade. Como consequência das reflexões de Heidegger referenciado por Stein e Gadamer, temos a idéia de que a universalidade da existência¹³ está dada pela condição ontológica do ser e não como possibilidade semântica. Com Heidegger aprendi a pensar a desconstrução da Metafísica no âmbito da própria Metafísica — em seu território —, porque neste sentido, a transcendência liga-se à condição formadora de mundo. Sendo assim, a estrutura da interrogação heideggeriana move-se no horizonte da finitude e da analítica existencial, em uma ontologia-existencial que revela a existência humana como sua verdadeira substância.

Na Metafísica Contemporânea, vista como condição formadora de mundo, ganha destaque especial a questão da técnica. No campo da Educação e da Formação do professor essa questão é muito importante.

— Qual seria a potencialidade do pensamento de Heidegger sobre a técnica

¹³ É necessário aqui um esclarecimento sobre os conceitos de Existência e presença como aparecem na obra *Ser e Tempo* de Heidegger. O conceito de '*pre-sença*' é mais amplo que o conceito de '*existência*'.

'Chamamos existência ao próprio ser com o qual a pre-sença pode se comportar de alguma maneira. A presença sempre se compreende a si mesma a partir de sua existência. No modo de assumir-se ou perder-se, a existência só se decide a partir de cada pre-sença em si mesma' (HEIDEGGER, 2005, p. 38).

para pensarmos a formação docente hoje?

— Em que a reflexão de Heidegger pode contribuir?

A primeira questão que me chamou a atenção foi a interpretação que Heidegger traz da técnica moderna como desencobrimento. Estamos familiarizados, em Educação, com a crítica da técnica como encobrimento e não como desencobrimento. Em que sentido, portanto, ele fala da técnica atual como desencobrimento? Para responder esta questão partimos da análise de um texto de Heidegger intitulado '*A questão da técnica*'¹⁴. Neste texto o filósofo pergunta pela essência da técnica. Perguntar, para Heidegger, é estar construindo um caminho, o caminho do pensar. Perguntar pela técnica é tentar estabelecer uma relação livre com ela. Heidegger afirma que a técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica.

Assim também a essência da técnica não é, de forma alguma, nada de técnico. Por isso nunca faremos a experiência de nosso relacionamento com a essência da técnica enquanto concebermos e lidarmos apenas com o que é técnico, enquanto a ele nos moldarmos ou dele nos afastarmos. Haveremos sempre de ficar presos, sem liberdade, à técnica tanto na sua afirmação como na sua negação apaixonada. A maneira mais teimosa, porém, de nos entregarmos à técnica é considerá-la neutra, pois essa concepção, que hoje goza de um favor especial, nos torna inteiramente cegos para a essência da técnica (HEIDEGGER, 2007, p. 11).

A técnica é ontificação, é definição, é uma possibilidade histórica realizada num determinado horizonte de sentido, enquanto que a essência é, justamente, o indeterminado, o não dominável, o indefinível. Inspirada nessa concepção heideggeriana elaboro uma compreensão da essência das coisas como uma construção permanente permeada pela existencialidade, no caso da existencialidade heideggeriana, uma existencialidade consciente da sua finitude. Heidegger inicia seu texto abordando a questão da concepção cotidiana de técnica, que é a de ser um meio para um fim e uma atividade do homem, determinação instrumental e antropológica. Essa concepção postula a neutralidade da técnica, o que definitivamente é negado por Heidegger, pois nada que procede do homem é neutro.

A representação do senso comum da técnica a tem como um meio e um fazer do homem, é, portanto, uma definição instrumental. Heidegger, em tom provocador, nos

¹⁴ HEIDEGGER, Martin. *A questão da técnica*. In. *Ensaaios e conferências*. 4 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007. Trad. Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback.

diz que esta representação da técnica é correta. Entretanto, para melhor compreender o sentido dessa afirmação é necessário questionar sobre o que é essa *correção*. Em seu texto *Sobre a essência da Verdade* Heidegger traz argumentos e exemplos para afirmar que a verdade como concordância e correção, a verdade da proposição e da lógica é a verdade concebida como exatidão, como retidão. Essa definição tradicional de *verdade* ocorre quando existe uma adequação da coisa com o conhecimento, ou seja, o fundamento da verdade está na conformidade. 'A verdade consiste na concordância (*omóiosis*) de uma enunciação (*lógos*) com o seu objeto (*pragma*)'. (HEIDEGGER, 1999, p. 157). Para definir algo como correto ou exato, nesta concepção, não é necessário indagar sobre sua essência, basta verificar a adequação da coisa ou do enunciado com determinada idéia, chegando-se à evidência. Para desconstruir essa evidência de que o correto é o verdadeiro é necessário buscar o verdadeiro atrás do correto, da definição usual da técnica, buscando ultrapassá-la. Heidegger, em minha opinião, propõe uma definição de verdade no texto *Sobre a essência da verdade*, compreendendo-a como possibilidade de desvelamento, afastando a idéia da verdade como correção e propondo uma visão da verdade como um desejo do *Dasein*, algo que podemos buscar, mas que não aconteceu ainda na história do ocidente.

Heidegger avança seu pensamento quando recusa uma definição da técnica como um simples instrumento, mostrando a técnica como desencobrimento. Ele pergunta pelo Ser do instrumento, pelo seu ser-sendo. A partir desta reflexão elabora uma compreensão significativa da técnica, apontando sua ontologização. A técnica não é passiva, nem neutra, ela influencia de forma decisiva a relação do homem com o mundo, ela participa da fundamentação do mundo. Definir a técnica como uma forma de desencobrimento é buscar sua essência como manifestação da relação do homem com o mundo, relação na qual ele forma o mundo e se forma. O mundo passa a aparecer, a acontecer, a mostrar-se a partir da técnica, que o descobre. Assim, a *Terra*, aparece como solo, desocultando-se como dobras de sedimentos que formaram em seu interior minerais com valor econômico. A velocidade com que a técnica avança vai implodindo outras possibilidades de desencobrimento, substituindo-as pela desocultação hegemônica. Heidegger vai definir a forma de desencobrimento da técnica moderna como *desencobrimento explorador*. Vejamos como se expressa o filósofo.

O desencobrimento que domina a técnica moderna possui como característica, o pôr, no sentido de explorar. Esta exploração se dá e acontece num múltiplo movimento: a energia escondida na natureza

é extraída, o extraído vê-se transformado, o transformado, estocado, o estocado, distribuído, o distribuído, reprocessado. Extrair, transformar, estocar, distribuir, reprocessar são todos modos de desencobrimento. Todavia, este desencobrimento não se dá simplesmente. Tampouco perde-se no indeterminado. Pelo controle o desencobrimento abre para si mesmo suas próprias pistas, entrelaçadas numa trança múltipla e diversa. Por toda parte assegura-se o controle. Pois controle e segurança constituem até as marcas fundamentais do desencobrimento explorador (HEIDEGGER, 2007, p. 20).

A técnica moderna submete os entes ao cálculo, à medição, à proporção. Essa forma de apreensão dos entes está de acordo com o projeto de exploração, do desocultamento moderno que é obter de tudo o rendimento máximo. Sendo assim, propõe um desencobrimento como tecnificação. Nesta operação lança-se na empreitada de integrar produção, mercado e consciência. Mas, a liberdade humana como potencialidade, emerge não reduzível à matemática alguma, reivindicando uma sensibilidade poética. É neste sentido que entendo o *habitar heideggeriano*.

As palavras de Heidegger sobre o desocultamento da técnica moderna são bastante inquietantes e impulsionadoras para uma reflexão sobre as propostas atuais de reforma da educação e da formação docente. Desenvolverei melhor esta questão no capítulo em que tratarei da problemática da teoria da formação docente.

2.2.1 A Fenomenologia de Heidegger e a metáfora da cura

A Metafísica Clássica, ancorada na idéia de substância, está sufocando a Filosofia, tolhendo a sua liberdade, reproduzindo velhos mundos e velhos sentidos porque fecha a sua existência ao *Ser* do homem. Este é o diagnóstico de Heidegger ao propor a sua analítica existencial. Para Heidegger¹⁵, '*O pensar não é inatividade; é ele mesmo o agir (Handeln) que, em si mesmo, está em diálogo com o destino do mundo.*'

A Fenomenologia de Heidegger põe em cheque os paradigmas fundamentalistas através do combate à Metafísica Tradicional. O ponto de partida de Heidegger em *Ser e Tempo*, leva-o à busca de uma ontologia para além da ontologia tradicional, que é fundamentada na substância. A sua analítica existencial propõe

¹⁵ Heidegger, MARTIN. *Já só um deus nos pode ainda salvar*. Entrevista concedida por Heidegger à revista alemã *Der Spiegel* em 23 set. 1966 e publicada no nº 23/19761. Disponível em: <<http://www.martin-heidegger.net/Textos/SPIEGELcomnotas.pdf>> Acesso em: 25 maio 2008.

explicitamente focar o ser-no-mundo¹⁶, a pre-sença como meio para resolver o problema da ontologia e da verdade. Sim, Heidegger preocupa-se com a razão e com a verdade, mas confronta o sentido dessas noções na Metafísica ocidental ao introduzir o conceito *tempo* como fundante na procura da verdade e de seus princípios organizadores. O tempo heideggeriano é estruturado por uma tríplice temporalidade, a da presença (*ousia*) e a da ausência (passado e futuro). O tempo é, ao mesmo tempo, ausência e presença, não pode ser, portanto, substância, mas existencialidade. A ausência só tem sentido face à presença e as duas na temporalidade da existência.

Assim, com a intenção de deixar clara sua posição de afastamento da Ontologia tradicional, Heidegger não quer situar suas interrogações no interior de nenhum campo metodológico da ontologia tradicional e fala na possibilidade de 'uma disciplina das necessidades objetivas de determinados problemas e do modo de tratamento exigido pelas coisas em si mesmas' (STEIN, 2001, p. 162). A radicalidade de sua analítica existencial está na idéia de que compreender o mundo não significa ordená-lo, pelo contrário, a ordenação que se dá por categorias da Metafísica Tradicional, por ter perdido o contato com a existência, leva ao encobrimento do Ser e do mundo e não à sua compreensão. A compreensão (*Verstehen*) ganha um sentido específico em Heidegger, que o diferencia dos sentidos encontrados nos fenomenólogos que o sucederam. Segundo Palmer o termo em Heidegger afasta-se tanto do significado em inglês, como aquele especificamente assumido por Dilthey e Schleiermacher.

Em inglês, compreensão sugere simpatia, capacidade de sentir aquilo que outra pessoa experimenta. Falamos de um olhar compreensivo e com ele sugerimos mais do que um mero conhecimento objetivo, é como se participássemos da coisa percebida. Podemos ter um grande conhecimento e uma fraca compreensão, pois a compreensão parece chegar ao que é essencial e, nalgumas de suas aplicações, ao que é pessoal. Em Schleiermacher a compreensão baseava-se na afirmação filosófica da identidade das realidades internas (*Identitätsphilosophie*) de modo que ao compreendermos vibrávamos em uníssono com quem falava, à medida que íamos compreendendo; a compreensão tanto envolve fases comparativas como divinatórias. Em Dilthey, a compreensão referia-se ao nível mais fundo da compreensão incluído na captação de uma pintura, de um poema ou de um facto, fosse ele social, econômico ou psicológico. Era mais do que um mero dado, era como que a expressão de realidades internas e em última instância da própria vida. Todas essas concepções de

¹⁶ Ser-no-mundo não quer dizer que o homem se acha no meio da natureza, ao lado de árvores, animais, coisas e outros homens. Ser-no-mundo não é nem um fato nem uma necessidade do nível dos fatos. Ser-no-mundo é uma estrutura de realização. (HEIDEGGER, 2005. p. 20).

compreensão acarretam associações totalmente estranhas à definição de Heidegger. Para Heidegger, a compreensão é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, no contexto do mundo vital em que cada um de nós existe (PALMER, 2006, p. 135).

Percebe-se, portanto, que a compreensão em Heidegger é algo ontológico que antecede os atos da existência, ou seja, os existenciais e suas aberturas. A partir dessas considerações entende-se que o tema central de sua principal obra *Ser e Tempo*, gire em torno da questão da liberação da Filosofia das Metafísicas Tradicionais a partir da inserção do Ser no mundo e de suas possibilidades de compreensão desse mundo. Mundo, na Fenomenologia heideggeriana é concebido como a estrutura prévia de sentido sempre pressuposta. A questão do sentido que o ser toma nesse mundo é o ponto de partida da analítica existencial. Conforme apontou Stein, na obra há pouco citada, Heidegger radicaliza a Fenomenologia feita até então propondo o 'encurtamento' do domínio ontológico, o que tem profundas implicações para a idéia de ser-no-mundo, ao retirar Deus como o grande provedor de sentidos universalmente válidos.

Ser e Tempo elimina de plano a questão teológica do campo da filosofia, assim como o problema das verdades eternas, do eu transcendental, ou de qualquer outra hipóstase privilegiada além do conhecimento finito (STEIN, 2005, p.23).

O projeto inicial da filosofia de Heidegger consistia na tentativa de buscar nos componentes da vida fática elementos que ainda não estivessem sido objetivados pela teoria. Esses elementos, por sua vez, somente seriam acessados pelo sentido na existência do ente. Fica a pergunta de como acessar a arquitetura ontológica da pre-sença do ser-no-mundo? Desse modo, é na mundaneidade do mundo como estrutura do *ser-aí* que podemos atingir o Ser, constituindo-se o cotidiano da existência como o fio condutor para chegar à mundaneidade do mundo. Acessamos, por sua vez, a cotidianidade através da identificação das coisas com o que o ser se ocupa e se preocupa. É através da cotidianidade, da manifestação das coisas com que ocupamos e nos preocupamos na nossa existência que atingimos a estrutura do *dasein*. Ao afirmar que a existência constitui a essência do ente, Heidegger aponta a relação dialética entre pre-sença e existência. Faz-se necessário, portanto, interpretar o modo de ser em que esse ente cotidianamente explicita sua pre-sença.

A maneira de atingir, segundo Heidegger, a estrutura do *dasein* é pelos existenciais, que são quatro: a disposição, a compreensão, o discurso e a decadência. Os existenciais proporcionam a abertura da presença. Cada existencial tem sua própria

abertura, assim estando configuradas: a abertura da compreensão é o projeto, da disposição é a angústia, do discurso é a interpretação e da decadência é o falatório.

Os existenciais por sua vez configuram a existência, que aponta para a presença, o Ser. 'A 'essência' da pre-sença está em sua existência [...] As características constitutivas da presença são sempre modos possíveis do Ser, e somente isso' (HEIDEGGER, 2005, p. 78).

Heidegger, portanto, aponta a importância da dimensão prática da vida como um elemento estruturante do ser-no-mundo. Na faticidade do mundo heideggeriano, seguindo os passos de Platão com a metáfora da caverna, e de Kant com a metáfora da pomba, lança mão da fábula da Cura, de Higino, para apresentar sua analítica existencial, na qual define o estar-aí como cura:

Certa vez, atravessando um rio, 'Cura' viu um pedaço de terra argilosa:cogitando, tomou um pedaço e começou a lhe dar forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A Cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o nome. Enquanto Cura e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu também Terra(tellus) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: “Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como, porém foi a Cura quem primeio o formou, ele deve pertencer à Cura, enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar 'homo', pois foi feito de humus (terra) (HEIDEGGER, 2005, p. 263-4).

A fábula de Higino apresenta um testemunho pré-ontológico da cura como aquilo que pertence à pre-sença humana. A 'cura', na fábula de Higino, tomada como essência, é concebida como anterior ao espírito e ao corpo. Isso significa que não *temos* a cura, mas *somos* a cura. Sem a cura, tomada como *apriori* existencial, e condutora por toda sua vida, o homem ficaria limitado, fragmentado em corpo ou espírito. O mundo não tem mais uma ordem divina, e o ser que está em jogo é o ser de cada um. É na própria existência, tomada como cura e cuidado que o ser tem a possibilidade de um autêntico ou inautêntico estar no mundo. Portanto,

Com a definição do homem como cuidado, Heidegger quer encontrar uma estrutura prática que ele chamará de estar-no-mundo, numa espécie de confronto com o destaque teórico que aparece na definição tradicional de homem (STEIN, 2005, p. 95).

Heidegger define a cura (*sorge*) como estrutura fundamental da presença (*dasein*). Em relação ao ser-aí junto aos entes intramundanos, ou seja, daqueles entes imediatamente disponíveis para nosso uso imediato (os úteis), diz Heidegger: “desses entes o ser-aí cuida”, em relação aos outros entes, tais como o próprio ser-aí, ele se preocupa, ou solicita-os. Convém observar que as expressões: *cuidado e preocupação* não se referem a princípios morais, elas apontam para a condição ontológica do ser-aí, portanto, para as diferentes possibilidades de relação do ser-aí junto às coisas e aos outros. O *cuidado* apontado por Heidegger refere-se ao modo positivo de cuidar dos entes que diz respeito ao zelo, à manutenção das coisas, como a preservação dos bens materiais e culturais de determinada sociedade. O cuidado, entretanto, não é só positividade, ele pode se expressar como déficit, negligência, indiferença, etc. O sentido da cura (*Sorge*), por ser amplo, está implicado ao sentido que os entes dão à existência, uma existência que se dá como co-existência, já que o ser-aí é ser-no-mundo-com.

De acordo com Stein (2005, p. 51), com a definição do homem como cuidado (*Sorge*), Heidegger aponta uma estrutura prática, no nível ôntico, que ele chamará de estar-no-mundo. O encurtamento hermenêutico e a alegoria do cuidado possibilitam a exploração da Fenomenologia como interpretação do sentido para o *Dasein*. O termo 'sentido' significa em alemão ir em uma determinada direção, optar por algo. Para substituir o apoio na Metafísica são apontados os próprios participantes dos fenômenos. É necessário afirmar, entretanto, que o sentido de experiência para a Fenomenologia heideggeriana, tirado de Dilthey¹⁷, constitui uma unidade sustentada por um significado comum e que traz um sentido no presente. Entretanto, Palmer (2006) chama a atenção para o equívoco de localizar a experiência vivida apenas internamente, numa visão subjetivista:

Contudo seria um erro grave pensar a experiência como se apontasse para qualquer espécie de realidade meramente subjetiva, porque a experiência é precisamente experiência daquilo que está-para-mim antes de se tornar objetiva (e conseqüentemente uma separação do subjetivo). É a partir desta unidade primitiva que Dilthey tenta forjar categorias que contenham e não separem os elementos do sentimento, saber e vontade que surgem conjuntamente na experiência (PALMER, 2006, p. 115).

Dirá Heidegger que a experiência, a partir das escolhas, das existências e das aberturas que eles propiciam, é uma orientação do ser-no-mundo. Essa orientação pode

¹⁷ Segundo Richard E. Palmer, existem em alemão duas palavras para designar 'experiência': *Erfahrung* e *Erlebnis*. A primeira refere-se à experiência em geral e a segunda é mais específica e limitada.

determinar um ser-no-mundo 'próprio ou impessoal'.

Com a pergunta: — '*quem é a presença na cotidianidade?*' abre-se o questionamento para o sentido do ser, a partir do questionamento sobre a essência da presença na cotidianidade

Heidegger responde que ela é determinada pelo modo de ser de quem se empenha no mundo. O mundo não é a totalidade de todos os seres mas a totalidade onde o ser humano está mergulhado. O que está em jogo são as condições em que o *ser-aí* se projeta para um poder ser mais próprio ou impróprio. Existe sempre o risco do ser tornar-se impessoal. Como nos diz Heidegger: 'Na maioria das vezes e antes de tudo, a presença é absorvida por seu mundo' (HEIDEGGER, 2005, p. 164). Neste sentido a cura (*Sorge*) será entendida como este todo estrutural, uma vez que o cuidado e a preocupação acham-se implicadas a essa possibilidade de o *ser-aí* evadir-se de ser-si-mesmo-próprio ou mesmo de não ir ao encontro dessa possibilidade, enredando-se na *impropriedade*. O *Sorge* (cuidado) implica-se com a possibilidade do *ser-aí* evadir-se de ser si-mesmo, mergulhado no impróprio.

Nas minhas reflexões pensei poder relacionar a metáfora da Cura com a crítica à Descartes. No livro *Ser e Tempo*, Heidegger desenvolve, no sub-tópico, intitulado *Contraposição da análise de mundanidade à interpretação do mundo de Descartes*, uma crítica à determinação ontológica cartesiana de mundo e do homem. Em primeiro lugar, ele propõe-se a superar a visão descartiana do homem como ser racional, expressa na famosa frase '*penso, logo existo*', definindo-o como *ser* formador de mundo. Desde que as estruturas lógicas, das quais não se pode negar a contribuição para determinadas esferas do saber humano, não dão conta integralmente do saber humano houve a necessidade de introduzir um outro elemento: — a interpretação.

Alguns filósofos disseram: os lógicos não se tinham dado conta de que o próprio processo lógico se desenvolve dentro de um contexto de compreensão e interpretação. Portanto, quem está limitado e dependente do processo hermenêutico é o processo lógico-formal. Somente podemos ter acesso aos objetos via significado, portanto, a lógica formal também é um significado.

[...] Não termos o acesso pleno ao objeto, a não ser via significado, quer dizer que conhecemos algo como algo. Não

conhecemos uma cadeira em sua plenitude como objeto na nossa frente, enquanto ela está aí, mas enquanto um objeto no qual podemos sentar, a cadeira enquanto cadeira. O algo como algo é uma estrutura de nossos enunciados.

[...]

Sempre chegamos a algo como algo, isto é, a linguagem traz em si um duplo elemento, um elemento lógico-formal que manifesta as coisas na linguagem, e o elemento prático de nossa experiência de mundo anterior à linguagem, mas que não se expressa senão via linguagem, e este elemento é o *como* e o *logos* hermenêutico (STEIN, 2004 (a), p. 21).

O *logos* hermenêutico sugerido por Heidegger busca na cura (*Sorge*) uma possibilidade do ser-aí para o próprio, pois a cura pode ser um movimento de paralisia no impróprio, impessoal.

O impessoal encontra-se em toda parte, mas no modo de sempre ter escapulado quando a presença exige uma decisão. Porque prescreve todo julgamento e decisão, o impessoal retira a responsabilidade de cada presença. O impessoal pode, por assim dizer, permitir-se que se apoie impessoalmente nele. Pode assumir tudo com a maior facilidade e responder por tudo, já que não há ninguém que precise responsabilizar-se por alguma coisa. O impessoal sempre foi quem...e no entanto, pode-se dizer que não foi ninguém. Na cotidianidade da presença, a maioria das coisas é feita por alguém de quem se deve dizer que não é ninguém (HEIDEGGER, 2005, p. 180).

Ser impessoal, passar pela existência sem ter construído um *habitar* é uma possibilidade da existência que me colocou numa postura indagatória. Para meus esforços de compreensão, os conceitos heideggerianos foram fontes importantes para entender uma outra racionalidade que emerge do mundo vivido, um mundo vivido do ser-com. O mundo vivido possibilita a abertura para romper com padrões de antecipação de sentido.

— Que implicações têm essas questões para a formação docente?

Na teoria da formação fala-se de professor reflexivo, do professor questionador, etc. Entretanto, é importante — para pensar a formação docente, hoje — apropriar-se de elementos do *pensamento*, da *essência* e do *pensar* teorizados por Heidegger.

Em sua última entrevista — publicada após a sua morte por exigência do próprio filósofo —, Heidegger faz referência a um texto intitulado *O que significa pensar*, que considera leitura fundamental para aqueles que pretendam se aproximar de seu pensamento, mas que para ele ainda era pouco lido e, tampouco, citado.

Na compreensão heideggeriana ser capaz de pensar significa deixar que algo chegue a nós no seu ser, estar na abertura, na clareira do ser, na clareira do ser-sendo. Entretanto, o que a racionalidade da lógica formal não consegue admitir é que somente deixamos vir até nós o que nos apraz, o que nos afeta, ou nas palavras de Heidegger 'aquilo a que somos apegados'. Isto significa admitir que temos determinadas inclinações.

Discordando de Marx, em sua famosa décima primeira tese sobre Feuerbach que diz que 'Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*' (MARX, ENGELS, 1984, p. 111), Heidegger nos desafia a pensar exatamente o contrário, indicando a possibilidade de que os homens têm, constantemente, agido sem pensar. Ocorre que, hoje, na maioria das vezes, nosso pensamento é mutilado pelo interesse.

Inter-esse quer dizer: ser sob, entre e no meio das coisas; estar numa coisa de permeio e junto dela assim persistir. Para o interesse atual, porém, vale só o interessante. O interessante faz com que, no instante seguinte, já estejamos indiferentes e mesmo dispersos em alguma outra coisa que, por sua vez tampouco nos diz respeito quanto a anterior. Hoje, acredita-se frequentemente dignificar algo achando-o interessante. Na verdade, com tal juízo, subestimamos o interessante levando-o para o domínio do indiferente e assim o empurramos para o âmbito daquilo que logo se tornará tedioso. O fato de mostrar-se um interesse pela filosofia ainda não revela, de modo algum, uma disponibilidade para o pensamento. Mesmo que durante anos e anos nos ocupemos aplicadamente com os volumes e os escritos dos grandes filósofos, isto não nos garante que realmente pensamos ou mesmo que estejamos dispostos a aprender a pensar (HEIDEGGER, 2007, p. 113).

O saber, como competência, reflete a expressão desse interesse tedioso e é quase sempre, um saber mediado por uma premente tecnicidade, por uma premente utilidade e por uma premente aplicação. Penso que se mantém, ainda, atual a crítica de Heidegger ao esvaziamento do pensamento pela técnica, por um desencobrimento utilitarista e tecnicamente interessado. Formar o professor para ser um técnico seria mutilá-lo, impedi-lo de caminhar para o pensamento. A forma de estar na profissão seria o ocupar e não o habitar. Este requer o pensamento como afetação ou, no dizer de Walter Benjamin (1994, p.114) e Larrosa (2004, p. 151) como paixão.

2.3 A FENOMENOLOGIA HERMENÊUTICA DE GADAMER — um encontro existencial.

Gadamer teve uma vida longa que ultrapassou um século (1900, †2002). Seu pensamento está, intrinsecamente, ligado à Fenomenologia de Heidegger, como não poderia deixar de ser para um filósofo que deu ênfase à consciência histórica. Teve o primeiro contato pessoal com Heidegger aos vinte e três anos, apesar de já ter ouvido falar dele como professor assistente de Husserl. É fundamental o reconhecimento de que o contato com Heidegger promoveu uma experiência vital para Gadamer. Em *Hermenêutica em retrospectiva*, relata como nasceu seu entusiasmo pelo pensamento do futuro professor:

[...] A primeira vez que ouvi o nome de Heidegger foi com certeza no meu semestre de verão de 1921, em Munique.

[...]

A segunda vez que escutei o nome de Heidegger aconteceu por meio do relato de um estudante de Marburgo (...).

[...].

Esses dois momentos não chegaram outrora a me entusiasmar. Então, porém, no ano de 1922, o meu próprio professor Paul Natorp me deu um manuscrito para ler que Heidegger lhe tinha enviado, uma introdução a interpretações de Aristóteles. A leitura desse manuscrito tocou-me como um choque elétrico (GADAMER, 2007 (a), v. 1, p.10).

O *choque elétrico* a que se refere Gadamer traz à tona a questão do uso que Heidegger faz da linguagem, em suas ousadas criações conceituais no campo da Filosofia. Isto permitiu que ele se expressasse de maneira provocadora. A forma intuitiva — como utilizou locuções, e termos alemães, buscando uma intensa expressividade, com finalidades conceituais —, foi uma surpresa positiva para Gadamer. As possibilidades, no horizonte da linguagem — que já era um tema de interesse de Gadamer—, leva a uma proximidade intelectual de ambos, a partir da idéia da hermenêutica da facticidade. Esta idéia, porém, gerou, e gera, muitas reações. Desse modo, a autor de *Verdade e Método* vem a construir uma outra morada para o seu pensamento, uma morada que não separa o pensar do poetar.

[...] É quase desnecessário dizer como resultou daí facilmente para Heidegger a passagem para o ‘morar’. Pois ‘morar’ também é efetivamente uma palavra para designar o fato de não nos encontrarmos diante dos objetos para dominá-los. Nós habitamos no habitual. No interior desse habitual também se acha a linguagem, algo em que vivemos, moramos e nos sentimos em casa. A palavra

não é nunca como um sinal que estabelecemos e que, depois de prestar o seu serviço, afastamos, como se já a tivéssemos armazenada. Palavra e língua são aquilo com o que lidamos uns com os outros e com o mundo no qual estamos em casa – esse morar do qual Hegel já estava consciente ao empregar a bela expressão “encontrar sua moradia” para descrever a tarefa vital humana (GADAMER, 2007 (a), v.1, p. 45).

Para Gadamer, cada língua é uma auto-interpretação da vida humana. O pensamento da modernidade, com sua visão dicotômica e linear, acabou por separar o pensamento e a poesia, quando eles estão unidos na complexidade das relações do mundo. Gadamer questiona:

[...] Quando Buda fala ou quando um sábio chinês troca com seus alunos umas poucas, mas profundas palavras, devemos denominar isso um poetar, ou melhor, um pensar? É o caminho do Ocidente e o caminho para a ciência que nos impôs a cisão e a unidade que não pode ser jamais completamente dissolvida entre o poetar e o pensar [...] (GADAMER, v.1, 2007 (a), p. 117).

Fiquei tentando imaginar como foi esse impacto do pensamento de Heidegger para Gadamer, principalmente, sua defesa de que o pensamento é uma questão ontológica e não meramente epistêmica. O que teria sido fundamental para Heidegger *habitar* dessa forma? Veio-me uma imagem, inspirada por Nietzsche, de um *voyer* das palavras, de um 'buscador' de palavras. Buscador de palavras no sentido da intuição, da performance, é bom esclarecer, nesses tempos de tecnologia da informação, onde buscador de palavras são processadores de páginas Web. O elemento provocador para Gadamer é a força intuitiva do pensamento de Heidegger e a procura da verdade como revelação.

[...] Quando comecei a conversar com ele e vi os seus olhos, compreendi sem qualquer comentário que fenomenologia tinha alguma coisa em comum com visão. Nesses olhos não havia apenas uma perspicácia penetrante, mas antes de tudo também fantasia e força intuitiva (GADAMER, v.1, 2007 (a), p.11).

Gadamer passa a ter um contato muito próximo com Heidegger, freqüentando cursos, preleções e sua casa. A admiração pela coragem intelectual de Heidegger faz com que ele se aproxime de uma concepção fundante de seu pensamento, traduzida pelo termo 'facticidade'. *'A palavra facticidade já é ela mesma um testemunho importante. Ela é uma palavra que quer ser manifestamente uma contrapalavra, uma palavra contra tudo aquilo que estava em voga no idealismo alemão [...]'* (GADAMER, v. 1, 2007 (a), p. 53).

A relação de Gadamer com Heidegger foi marcada, além da admiração, do

respeito e do afeto, por divergências. Gadamer torna-se filólogo e acaba tendo dificuldades em aceitar algumas posições de Heidegger.

Heidegger só se interessa pela problemática da hermenêutica histórica e da crítica histórica com a finalidade ontológica de desenvolver, a partir delas, a estrutura prévia da compreensão. Nós, ao contrário, uma vez tendo liberado a ciência das inibições ontológicas do conceito de objetividade, buscamos compreender como a hermenêutica pôde fazer jus à historicidade da compreensão (GADAMER, 2005, v. 1, p. 354).

Gadamer está preocupado com as construções discursivas e com as práticas a elas relacionadas, inclusive as práticas de compreensão do mundo à luz da hermenêutica da facticidade. É com esse projeto em mente que, em sua principal obra *Verdade e Método*, parte da experiência estética para discutir o pertencimento humano à linguagem, na qual construímos cristalizações efêmeras e, critica, dessa forma, a tendência moderna à subjetivação.

Em contraposição ao metodologismo e à cultura dogmática, Gadamer prefere dar primazia à pergunta, que é propulsão para o aberto. Não há método que ensine a arte de perguntar, o que se deve fazer é levar a sério as perguntas que simplesmente surgem, impõem-se. Para Gadamer, a arte da dialética é a arte de não suprimir o outro, mas, verdadeiramente, o ouvir e é também a arte de manter perguntas (GADAMER, 2005, p. 474-80). Sua preocupação fundamental é com o enrijecimento das opiniões que acabam, inevitavelmente, por impedir o acontecer das perguntas. Perguntas, aqui, são melhor compreendidas no sentido de fluxo, movimento. A experiência hermenêutica solicita que o intérprete consiga se colocar numa posição submissa e permite que o texto se imponha. Deste modo, o texto passa a dizer algo. Neste algo, está a possibilidade — para o intérprete que saiba escutar—, de sair das opiniões prévias e experimentar o aberto.

A negatividade da experiência implica a pergunta. Na verdade, o que nos move a fazer experiências é o impulso daquilo que não se submete às opiniões pré-estabelecidas. É por isso que o próprio perguntar consiste mais num sofrer que num agir. A pergunta se impõe; chega um momento em que não podemos mais fugir delas, nem permanecer aferrados à opinião corrente (GADAMER, 2005, p. 478).

Na tarefa do hermeneuta a estética tem um papel fundamental, quando ajuda a romper com um padrão de um sujeito encerrado na consciência. É preciso atingir o brilho próprio das coisas, deixar-se afetar por esse brilho, não estar cego para o brilho que vem do desconhecido.

Em lugar disso, não perguntamos à experiência da arte o que ela mesma acredita ser, mas o que ela é na verdade e o que é sua verdade, ainda que não saiba o que é e não possa dizer o que sabe; da mesma forma como Heidegger perguntou pelo que é metafísica, em contraposição ao que ela pensa de si mesma. Na experiência da arte vemos uma genuína experiência, que não deixa inalterado aquele que a faz, e perguntamos pelo modo de ser daquilo que é assim experimentado. Assim, podemos ter esperança de compreender melhor qual é a verdade que nos vem ao encontro ali (GADAMER, 2005, p. 153).

O ponto inicial que vai conduzir à explicação ontológica gadameriana é, como ilustra a citação anterior, a estética. Um contato inautêntico com um texto, com uma obra, ou mesmo em uma conversa com alguém se processa quando um não se deixa sensibilizar pelo outro. O contato não se faz encontro. O encontro não se faz experiência. A experiência não permite o habitar. As posições prévias, quanto mais firmemente fixadas nas certezas, não se deixam afetar verdadeiramente pelo outro. Um diálogo movido por uma relação inautêntica leva os participantes — cada um enclausurado na sua mesmice —, a estigmatizarem-se mutuamente, uma vez que o diálogo se processa internamente, do sujeito com sua própria consciência, visando a desautorizar o seu interlocutor. Neste caso, é difícil permitir que, realmente, alguém nos diga algo.

[...] Abertura para o outro implica, pois, no reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim, ainda que não haja outro que o faça valer contra mim (GADAMER, 2005, p. 472).

Gadamer nomeia o que é a experiência da inautenticidade. Não é apenas a Metafísica Dogmática, mas, principalmente, o Tecnicismo que torna o ser inaudível. No império da técnica as finalidades são minimizadas ou eliminadas, desde que o mais importante, para esta perspectiva, são os meios. A autenticidade só pode ser alcançada — na representação gadameriana — pela decisão de tornar a finalidade sempre presente, a partir da conscientização da própria finitude. No que alude à questão da crítica ao sentido que a sociedade moderna tem dado à técnica, percebe-se os elos vinculativos entre o pensamento de Heidegger e Gadamer ao denunciarem a decadência da sensibilidade humana sob o império da civilização tecnológica. Para Heidegger, a decadência que a técnica promove não é de caráter epistemológico ou metodológico, mas, prioritariamente, de caráter ontológico. Ele afirma que o encobrimento como entificação do ser se dá quando o próprio homem reduz-se pelo empreendimento do conhecimento especializado inserido num projeto técnico-maquinator de controle e domínio. O projeto que busca tornar as

coisas úteis e eficientes inclui neste propósito o próprio homem, o próprio Dasein.

[...] Quando tentamos aqui e agora mostrar a exploração em que se descobre a técnica moderna, impõe-se e se acumulam, de maneira monótona, seca e penosa, as palavras 'pôr', 'dis-pôr', 'dis-posição', 'dis-positivo', 'dis-ponível', 'dis-ponibilidade', etc. Isso se funda, porém, na própria coisa que nos vem à linguagem.

Quem realiza a exploração que des-encobre o chamado real, como dis-ponibilidade? Evidentemente o homem. Em que medida o homem tem este des-encobrir em seu poder? O homem pode, certamente, representar, elaborar ou realizar qualquer coisa, desta ou daquela maneira [...] (HEIDEGGER, 2007, p. 21).

A técnica tomada como entificação realiza as coisas no âmbito explicativo — afasta as coisas do âmbito do sentido — reforçando uma racionalidade causal e binária. Entretanto, o homem é capaz de escolher, é capaz de mover-se em direção à suas próprias escolhas. E, penso, que os professores entendidos como mesmidade entre ser e pensar são agentes sociais fundamentais para que a contestação dessa razão técnica seja realizada.

2.3.1 Categorias fundamentais da Hermenêutica de Gadamer

Gadamer elaborou uma concepção de compreensão atrelada à temporalidade. Neste aspecto, a linguagem expressa o jogo que a existência joga. Para ele, o *Ser* é compreendido através da linguagem. Perguntando-se sobre a possibilidade da existência da *verdade* nas ciências humanas, Gadamer afirma que este conceito é, radicalmente, diferente da concepção de *verdade* corrente nas ciências exatas. E está mais próxima, nas ciências humanas, da experiência estética.

Procurei, a partir da sensibilização de minha pesquisa, garimpar categorias expressivas do pensamento de Gadamer, que passo a explicitar: ▪ o jogo humano; ▪ a historicidade da compreensão; ▪ a formação.

2.3.1.1 O jogo humano

A hermenêutica gadameriana põe em jogo a questão do ser da compreensão. Gadamer mostra que compreensão, interpretação e aplicação são partes de um único processo, do qual participa um intérprete, que está na dinâmica do processo histórico. Esta historicidade traz para o cenário o jogo, entendido como movimento, um movimento no qual se observa um declínio da subjetividade, já que a dinâmica do jogar não é refém da

racionalidade do sujeito. O sujeito que joga está sendo jogado.

Se considerarmos o uso da palavra '*jogo*' dando preferência ao chamado significado figurado, resultará o seguinte: falamos do jogo das luzes, do jogo das ondas, do jogo da peça da máquina no rolamento, do jogo articulado dos membros, do jogo das forças, do jogo das moscas, até mesmo do jogo das palavras. Nisso sempre está implícito o vaivém de um movimento que não se fixa em nenhum alvo, onde termine. A isso corresponde também o significado originário da palavra "jogo" enquanto dança, que sobrevive em múltiplas formas de palavras (p.ex. na palavra alemã *Spielmann*, menestrel). O movimento que é jogo não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em constante repetição. O movimento de vaivém é obviamente tão central para a determinação da essência do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. O movimento do jogo como tal também é desprovido de substrato. É o jogo que é jogado ou que se desenrola como jogo; não há um sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a realização do movimento como tal. Assim, falamos, por exemplo, no jogo das cores e com isso não nos referimos ao jogo de uma única cor com outra, mas estamos aludindo ao processo ou à visão unitários onde se mostra uma multiplicidade variável de cores (GADAMER, 2005, v.1, p. 156-7).

Minha primeira experiência com o conceito de jogo ocorreu com o professor Felipe Perret Serpa. Em suas aulas¹⁸, discorria sobre a questão das possibilidades, usando, frequentemente, os conceitos de Jogo-jogante e de Jogo/jogado.

O *jogo* — entendido como metáfora da racionalidade hermenêutica —, restitui a capacidade de escuta do ser das coisas, ampliando a idéia da racionalidade, para acolher a experiência lúdica e o acontecer da existência inteira, permeada por relações tradicionais e inéditas. A idéia de jogo traz, ao mesmo tempo, a negociação com a tradição e a abertura para o inédito, num horizonte das possibilidades que a imaginação conseguir propor. O *jogo*, portanto, age. Modifica, através das experiências que propõe, aqueles que jogam, que estão inseridos no jogo como ente relacional. Ele traz a experiência da alteridade como fenômeno fundamental da existência. Creio que o sentido do *jogo*, em Gadamer, se aproxima da concepção de *entre-lugar* de Homi Babha (1998), que articula uma rede de múltiplos sentidos. Assim, o sentido de entre-lugar é como um jogo, onde se opera um deslocamento, que exige a busca de novos olhares, novos sentires, *na* e *pela* experiência da relação com o outro, numa dialógica de tensão entre aproximação e afastamento. Gadamer vê a hermenêutica como mediadora da linguagem e das interações humanas, nele

¹⁸ Aluna especial no PPGE-FACED-UFBA - Semestres 2002.1 e 2002.2, Disciplina EDC - Tópicos Especiais em Educação - Educação, Ciência e Poder.

a concepção do deslocamento foi elaborada como limite da subjetividade.

Costumamos dizer que levamos uma conversa, mas na verdade quanto mais autêntica uma conversação, tanto menos ela se encontra sob a direção da vontade de um outro dos interlocutores. Assim, a conversação autêntica jamais é aquela que queríamos levar. Ao contrário, em geral é mais correto dizer que desembocamos e até que nos enredamos numa conversação. Como uma palavra puxa a outra, como a conversação toma seus rumos, encontra seu curso e seu desenlace, tudo isso pode ter algo como uma direção, mas nela não são os interlocutores que dirigem; eles são os dirigidos. O que surgirá de uma conversação ninguém pode saber de antemão (GADAMER, 2005, p. 497).

A partir dessas possibilidades, trazidas por Gadamer, questiono:

- Como pensar o jogo do constituir-se como professor?
- Qual jogo está sendo jogado?
- Como os professores têm jogado esse jogo, sendo jogantes?

Esse é o fenômeno que busco compreender neste trabalho. Vejo que o padrão de discurso sobre formação docente, principalmente na atual conjuntura da educação, tem sido o de responsabilizar, prioritariamente, os professores, como justificativa das péssimas condições do ensino do país. Sem dúvida, é a expressão do jogo-jogante do poder.

2.3.1.2 A historicidade da compreensão

Historicamente, o tema da compreensão tem se colocado em vários campos: a problemática da compreensão como problema filológico, como problema teológico e como problema filosófico. Em todas essas problematizações o objetivo principal é alcançar o verdadeiro significado do objeto da interpretação. Schleiermacher foi o primeiro a propor a hermenêutica como um problema relevante por si mesmo, independente da aplicação. Ao elaborar a sua hermenêutica geral como arte e técnica da interpretação, reafirma uma das regras básicas da hermenêutica antiga, a regra de que a parte deve ser compreendida a partir do todo, e vice versa. Para Schleiermacher o universal não é absoluto, e somente pode ser acessado pelo particular. O particular, ao mesmo tempo, não pode ser compreendido nele mesmo, e sim em relação com outras singularidades, e essas singularidades somente se manifestam na presença do universal.

Schleiermacher diferenciou esse círculo hermenêutico da parte e do todo, tanto no seu aspecto objetivo quanto subjetivo. Assim

como a palavra singular pertence ao contexto da frase, também o texto singular pertence ao contexto da obra de seu autor, e este ao todo do respectivo gênero literário ou da respectiva literatura. Por outro lado, enquanto manifestação de um momento criador, o mesmo texto pertence ao todo da vida espiritual de seu autor. A compreensão só pode realizar-se cada vez neste todo objetivo ou subjetivo (GADAMER, 2004, v.2, 2004, p.72).

A compreensão na perspectiva de Schleiermacher é um processo de reconstrução, aonde o intérprete vai, como que desfazendo as dobras do tecido, até chegar ao verdadeiro significado do texto. Esse significado é capturado no círculo hermenêutico, com sua lógica interna de compreensão, onde um movimento procura captar os sentidos prévios que estão colocados pelas unidades que formam o conjunto. Heidegger e Gadamer, apesar de manterem a idéia de círculo hermenêutico fazem uma ressalva para Schleiermacher de que ordenar não é compreender. Schleiermacher afirma que a hermenêutica é capaz de fazer com que um intérprete compreenda um autor melhor do que este próprio se compreendeu. Vemos que Schleiermacher centraliza a compreensão na subjetividade do intérprete que é superior ao texto. O texto fica à mercê do intérprete. Contra essa concepção, Gadamer vai defender que a compreensão está inevitavelmente relacionada com alteridade. Alteridade não no sentido de se colocar no lugar do outro, que avalia como impossível, é impossível ver o mundo da perspectiva do outro, mas de reconhecer como viável sua visão, ainda que diferente da sua.

Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto da maneira mais obstinada e conseqüente possível [...]. Em princípio, quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve, desde o princípio, mostrar-se receptiva à alteridade do texto (GADAMER, 2005, v. 1, p. 358).

Gadamer põe no centro da questão da compreensão o diálogo. Diferencia-se de Heidegger, na medida em que a abertura para a diferença ontológica, neste, não articulou uma abertura para o social, no sentido de um outro ser-aí, separado e diferente de mim, mas que o reconheço enquanto participante do mesmo mundo e com ele me relaciono. Gadamer, ao articular a racionalidade dialógica, vai realizar a abertura para o diálogo e conseqüentemente para o social.

A compreensão não é tanto um processo subjetivo como uma questão de nos colocarmos numa tradição e depois, num evento que nos transmite a tradição. A compreensão é uma participação na corrente da tradição, num momento em que mistura passado e presente. É este conceito de compreensão que tem que ser aceite na

teoria hermenêutica, diz-nos Gadamer. O verdadeiro ponto de referência não é a subjetividade do autor ou do leitor, mas sim a própria significação histórica, significação que tem para nós, situados no presente (PALMER, 2006, p. 189).

A compreensão, ao tempo que é histórica, dá-se num determinado contexto e numa determinada pessoa. Gadamer rejeita a pretensão de 'se colocar no lugar do outro' para compreender algo, pois o existir está sempre mediatizado pelo tempo e pelos condicionamentos próprios de cada um. Eu só posso compreender desde o meu tempo e desde minha condição singular. Se eu tivesse no lugar do outro já não seria a minha compreensão enquanto acontecer histórico distinto. A perspectiva da liberdade como ausência de condicionamentos metafísicos e de reconhecimento de que a verdade está na historicidade, leva Gadamer a buscar na linguagem, entendida como estrutura ontológica, o que guia o ser no mundo.

2.3.1.3 *Bildung*

O termo formação nos é muito familiar, assim como a multiplicidade de sentidos em que é usado. Conceito polifônico e polissêmico foi ressignificado por Gadamer em prol de um sentido filosófico que o destituísse de um olhar naturalístico e biologizante. Algo muito significativo para compreender a densidade do conceito de *Bildung* em Gadamer é a sua concepção da relação epistemológica que se dá entre as ciências naturais e as ciências do espírito no séc. XVIII. A questão da verdade é confrontada a partir de uma nova experiência, que é a experiência da obra de arte, na busca de um caminho próprio para a verdade num momento de afirmação da epistemologia positivista.

Na verdade, as ciências do espírito estão muito longe de se sentirem simplesmente inferiores às ciências da natureza. Na herança espiritual do classicismo alemão elas desenvolveram, antes, a consciência de orgulho de serem o verdadeiro suporte do humanismo. A época do classicismo alemão não trouxe consigo apenas a renovação da literatura e da crítica estética, que superou o ideal de gosto barroco e racionalista do *Aufklärung*, mas deu também um conteúdo fundamentalmente novo ao conceito de humanidade, esse ideal da razão esclarecida. Foi sobretudo Herder quem superou o perfeccionismo do *Aufklärung* através do novo ideal de uma formação para o humano[...] (GADAMER, 2005, p.43-4).

Gadamer localiza a origem da palavra *Bildung* nas crenças religiosas medievais. A partir dessa raiz religiosa o termo incorpora-se na produção literária e

filosófica, mantendo, entretanto, o sentido da introspecção e do auto-cultivo, só que agora relacionada com a questão cultural. Pelos autores citados por Gadamer, em sua busca pela historicidade do conceito, como Kant, Hegel, Herder e Humboldt, percebe-se que o solo alemão foi o palco na construção do conceito de *Bildung*. Uma explicação plausível para isso seria a influência da reforma luterana protestante na Alemanha. Lutero propõe um debate público com a igreja católica quando afixa suas 95 teses na porta da igreja do castelo de Wittenberg, em 1517, com a intenção de mobilizar seus pares para um debate que havia sido iniciado na universidade. Eram costumeiras, nessa época, na cultura da universidade, as chamadas disputas, debates envolvendo professores e estudantes. As teses de Lutero criticavam a corrupção da igreja na venda de indulgências e a autoridade do Papa. Propunha que os tementes a Deus, na busca da salvação, cultivassem em si bons hábitos, não se deixando enganar pela compra das indulgências, pois estas não tinham a potencialidade de melhorar os homens, por intermédio da melhora de si. Esse conteúdo é explicitado da quadragésima terceira tese à quadragésima quinta. Vamos às teses¹⁹:

- 43. Deve-se ensinar aos cristãos que, dando ao pobre ou emprestando ao necessitado, procedem melhor do que se comprassem indulgências.
- 44. Ocorre que através da obra de amor cresce o amor e a pessoa se torna melhor, ao passo que com as indulgências ela não se torna melhor, mas apenas mais livre da pena.
- 45. Deve-se ensinar aos cristãos que quem vê um carente e o negligencia para gastar com indulgências obtém para si não as indulgências do papa, mas a ira de Deus.

A reação da Igreja Católica de negar-se ao debate público e de excomungar Lutero leva-o a propor uma fé reformada. De acordo com a interpretação de Jessé José Freire de Souza²⁰, Lutero privilegiou a vida subjetiva interior, como fonte de fé, em contraposição à vida social e política. Outra personagem marcante no desenvolvimento do conceito de *Bildung* citado por Gadamer foi o poeta Goethe. Souza auxilia a pensar tencionamentos presentes nos conceitos. A razão como esclarecimento e como iluminação pretendeu produzir conceitos instrumentais, capazes de uma objetividade não humana. Entretanto os conceitos são portadores de tensões pulsantes instavelmente acomodadas em determinados contextos intelectuais, no interior de algum paradigma. O conceito *Bildung* encerra o dilema entre universalização e especialização, interiorização e exteriorização.

¹⁹ VEIGA, Luiz Maria. **A reforma protestante**. São Paulo: Ática, 1990. Col. O cotidiano da História.

²⁰ Texto de conferência realizada em 14 nov. 1997 no IEA-USP – Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Endereço: <<http://www.iea.usp.br/artigos>> Acesso em 25 fev. 2008.

Goethe (1749-†1832) teve a oportunidade de experienciar deslocamentos do conceito de *Bildung* em seu esforço de compreensão do mesmo. Souza coloca a questão:

Se em Lutero temos a ênfase na introspecção religiosa combinada à indiferença política, em Goethe encontramos, ao mesmo tempo, um aprofundamento da temática da auto-formação e um deslocamento desta do campo religioso para a esfera profana. Com ele, a '*Bildung*' é elevada e construída como princípio pedagógico. O auto-aperfeiçoamento individual é visto como produto do cultivo da sensibilidade artística, da liberdade pessoal, dos bens da vida e da civilização (SOUZA, 1997).

Goethe confronta-se com o impacto do desenvolvimento do capitalismo que impõe drásticas transformações no mundo do trabalho, substituindo o trabalho artesanal pela manufatura. Se em suas primeiras obras o tema principal era a formação enquanto busca de uma totalidade, o cultivo da personalidade de acordo com o conceito clássico da *Bildung* o leva a pensar no impacto da especialização sobre o projeto da *Bildung*. Penso que cada vez mais nos vemos às voltas com esta questão, principalmente enquanto professores formadores. A profecia da curvatura da vara atualiza-se constantemente nos fazendo oscilar entre os extremos. Em Gadamer, percebe-se a concepção de formação como ruptura com o natural e com o imediato, assim como a idéia de *Bildung* como uma aspiração à universalização foi uma herança de Hegel que Gadamer desenvolveu, e salienta como uma característica fundamental de sua idéia de formação: “o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista mais universais” (Gadamer, 2005, p. 53). Para Gadamer a formação se dá somente quando se distancia da especialização. O próprio sentido da *Bildung* está numa totalidade respaldada no mundo, que se distancia da especialização redutora. O sentido da formação enquanto *Bildung* não se reduz ao conteúdo, ao conhecimento, mas a forma de conhecer, o lançamento no mundo daquele que conhece. E é a partir desse lançamento que podemos atingir o ser profissional, sem nos deixarmos reduzir pelas condições contextuais e interesses privados. Gadamer diz que:

[...] Toda profissão sempre tem algo a ver com o destino, com a necessidade exterior e exige que nos entreguemos a tarefas que não assumiríamos para nossos fins privados. [...]. Entregar-se ao sentido universal da profissão é, pois, ao mesmo tempo, saber limitar-se, ou seja, fazer de sua profissão uma questão inteiramente sua. Nesse caso, ela não será nenhuma limitação para ele (GADAMER, 2005, p. 49).

Como pensar esse sentido da *Bildung* frente à ciência moderna e à especialização, já que é esse o panorama hegemônico da contemporaneidade? Para ampliar

o debate convido Max Weber a contribuir com suas reflexões. Weber pensa a *Bildung* a partir de um solo fertilizado por Dilthey, Heidegger, Gadamer e Goethe, entre outros.

A primeira idéia de Weber que considero pertinente é sua concepção de que a verdade para a arte e para a ciência é contraditória. Weber afirma que as condições de criação na arte e na ciência, ainda que a última seja especializada, são as mesmas no sentido de exigirem completa dedicação. A diferença para Weber não está na prática, na ação, mas na concepção da verdade. O cientista almeja que sua verdade seja ultrapassada, já que está presa ao curso do progresso. Uma obra de arte como realização autêntica jamais é superada: 'As pessoas podem divergir na apreciação pessoal das obras de arte, mas ninguém poderá dizer que tal trabalho foi superado por outro que também é uma realização'. (WEBER, 1982, p. 164). A realização científica traz em seu sentido a necessidade de superação. Nenhum cientista trabalha sem a esperança que outros avançarão mais do que ele, e o que, realmente, almeja é que seu esforço contribua de alguma forma como um degrau importante da escada da ciência. As perguntas de Weber, então são:

— O que leva uma pessoa, um cientista a trabalhar, arduamente, para sua própria superação?

— Por que alguém se dedicaria a algo que jamais vai ver, completamente, finalizado?

A satisfação que o artista sente ao ver a obra finalizada, o poema escrito, o quadro pintado, a escultura concluída o cientista jamais terá.

Mobilizada por esse debate, enfrentei momentos de angústia ao perceber a impossibilidade de, no âmbito desta tese, conseguir compreender as implicações deste debate entre Weber e Gadamer a cerca da verdade. Essa reflexão me consumiu durante alguns meses. Pensei, num primeiro momento em omiti-la do texto. Entretanto, um sentimento de profundo incômodo me assolou, e perguntei-me de que valeu dedicar tantas horas à leitura e reflexão sobre essa questão. Optei por explicitar as minhas perplexidades. Boaventura Santos fala em 'perplexidades produtivas', que são aquelas que não nos imobilizam, nos jogam para novos jogos, e para possibilidades de novas compreensões, ou novas incompreensões.

- PERPLEXIDADE 1: Weber interroga sobre as motivações que levariam um cientista a tamanha dedicação que exige a atividade científica se não poderá

atingir a verdade da arte, que seria a satisfação do artista. E acaba por justificar tamanho desprendimento por *vocação*. Fica fora dessa análise os interesses pessoais, as crenças e o vínculo à determinada concepção de mundo, a busca por poder e reconhecimento social, que inclusive, são fatores que, como mostrou Thomas Kuhn, compõe o que ele chama de 'ciência normal'. Outra questão trazida por Weber, define a busca pela verdade progressiva na ciência, como corolário. Os cientistas estariam comprometidos, unicamente, com o avanço coletivo do campo. Efetivamente, Kuhn chama a atenção para as disputas internas no interior dos campos científicos. Contrariamente à visão abnegada do cientista, que antevê somente o progresso do campo, muitas disputas se dão porque os pesquisadores resistem em reconhecer novas hipóteses e se apegam de forma ferrenha a seus conceitos e métodos. Este movimento, na visão de Kuhn é tão visível que ele afirma que todo paradigma científico é progressista num primeiro momento e conservador no momento seguinte, quando os pesquisadores e cientistas já estão tão apegados aos seus conceitos e métodos que resistem às transformações e superações.

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, reconstrução que altera algumas das generalizações teóricas mais elementares do paradigma, bem como muitos de seus métodos e aplicações (KUNN, 1996, p.116).

- PERPLEXIDADE 2: É difícil olhar para a mundanidade do mundo em que estamos embebidos que somos de preconceitos e de estruturas prévias de sentido. As formas de olhar de Weber e Gadamer o abordam por ângulos diferentes e incompatíveis. Weber está pensando do interior da especialização, do campo da ciência e Gadamer do interior da linguagem, da totalidade e generalidade do humano. Na abordagem de Weber o que é fundamental para a concepção de verdade é o conceito, o conceito como epistême, enquanto que para Gadamer o fundamental é a linguagem, a linguagem como mensagem, como *hermenéia*.
- PERPLEXIDADE 3: A estrutura da interrogação de Gadamer é circular, e esta circularidade está na compreensão como um círculo hermenêutico, o que o faz

desacreditar do método e da epistemologia em prol da ontologia. Ele acreditava numa camada pré-reflexiva de sentido do mundo. Em Weber a estrutura da interrogação é linear, cumulativa, acreditando em conquistas progressivas da razão. Não que ele ignorasse os preconceitos, mas acreditava que eles poderiam ser controlados pelo cientista de modo a não prejudicar o avanço da ciência, sendo esse justamente o papel fundamental do método. Neste sentido, Gadamer e Weber tem concepções antagônicas à cerca da verdade. Weber não considera possível pensar a verdade da especialização, da ciência, fora do marco de uma concepção objetivada do conceito, enquanto que Gadamer se debruça sobre a linguagem e não sobre o conceito.

Que implicações tem essa discussão? A profunda ambivalência nessa discussão está marcada no próprio objeto que ela interroga: a *aletheia*. Para atingir a verdade, desde Platão, se coloca o caminho da correção do olhar, teorização como *ortotes*. Heidegger, no seu famoso texto *A doutrina de Platão sobre a verdade*, problematiza a questão da verdade localizando uma transformação radical da noção de verdade no pensamento platônico. Para Platão a verdade deixa de ter o sentido de desvelamento (*alethéia*) para ser pensada como exatidão, correspondência, correção (*ortotes*). É essa Metafísica que Heidegger rejeita. Na Fenomenologia, parte-se, como já disse Stein, de um fundamento sem fundo, ou seja, do fundamento da existencialidade do ser. Escolho, não para concluir, mas para deixar no ar essas tantas interrogações, um poema de Drumond²¹, e sua sensibilidade para a questão da verdade.

A Verdade Dividida

Carlos Drummond de Andrade

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,
porque a meia pessoa que entrava*

²¹ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos Plausíveis*. São Paulo: José Olympio, 1985.

*só conseguia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidem.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia os seus fogos
Era dividida em duas metades
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era perfeitamente bela.
E era preciso optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Pensar, teorizar, buscar a verdade é dirigir o olhar para algum lugar. Podemos dirigir o olhar como *ortotes* ou como *aletheia*? Estamos irremediavelmente nessa dicotomia ou podemos pensar na ambivalência? Stein nos chama a atenção para o fato de que, pensar a interrogação na finitude, se movimenta em direção oposta à da tradição da metafísica, já que desde sua origem a Metafísica tem o ser como transparência e é, portanto, cognoscível. Pensar na finitude, na temporalidade do ser do tempo é renunciar a um modelo absoluto e instaurar uma nova estrutura de interrogação. É aí que está a importância das teorizações de Heidegger e Gadamer para pensar a questão da formação. Os seus *insights* de que a procura da verdade, do sentido de ser deve ter início na analítica existencial, buscando apreender o horizonte de sentidos em que se manifesta o ser. A hermenêutica fenomenológica não concebe os conceitos como instrumentos descritivos que produzem a verdade sobre o real; os conceitos, que são linguagem, antes de descrever a realidade procuram conferir-lhe um sentido. As implicações profundas que tem esse pensamento para a formação é buscar o sentido das práticas e como elas se manifestam para o ser, práticas que são históricas e prenes de sentido. Para Gadamer as práticas estão num inevitável processo dialógico com o passado, configurando nossa formação enquanto *bildung*.

3 MÉTODO DE PESQUISA

— o desejo pode morar nesse lugar

O Universo

O universo não é uma idéia minha.

A minha idéia do Universo

é que é uma idéia minha.

A noite não anoitece pelos meus olhos,

A minha idéia da noite é que anoitece por meus olhos.

Fora de eu pensar e de haver quaisquer pensamentos

A noite anoitece concretamente

E o fulgor das estrelas existe

como se tivesse peso.

*Alberto Caieiro*²²

Heterônimo de Fernando Pessoa

O título escolhido para este capítulo teve a intenção de pontuar a prática científica como um projeto humano, no qual se elaboram sentidos singulares que remetem para o esforço, para a criatividade e para o compromisso de cada pesquisador. Entrei para o

²² PESSOA, Fernando. **FERNANDO PESSOA** / OBRA POÉTICA. [v. único] 5. reimp. 1. ed. o UNIVERSO.[283] In: **Poemas completos de Alberto Caieiro** [1-10-1917]. [Sel. Org. e notas: *Maria Aliete Galhoz*] Rio de Janeiro: Aguilar, 1987. p. 172.

mundo da Ciência pela porta da abordagem qualitativa, tateando e descobrindo minha identificação com ela. Ampliei meus conhecimentos sobre as concepções filosóficas que embasam tal abordagem, o que me aproximou da Fenomenologia, que desenvolvi em capítulo próprio.

Encontrar poesias em livros de metodologia da pesquisa é ilustrativo de que está em curso uma transformação de mentalidade e uma abertura epistemológica no campo da metodologia. Egberto Turato, em seu livro *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa*, escolheu o poema em epígrafe, para sensibilizar a importância de o pesquisador explicitar o sentido que atribui ao método.

[...] se é verdade que os métodos de pesquisa não são uma idéia nossa, por outro lado a nossa idéia sobre certo método de pesquisa é obviamente uma concepção nossa. As conclusões científicas não acontecem por nosso olhar, mas nossas idéias científicas é que acontecem através de nossos olhos (TURATO, 2008, p. 225).

Mobilizada pela idéia da importância de revelar o sentido que dou ao método, passo a refletir sobre as minhas percepções de mundo e de verdade ao conduzir meu próprio processo de produção de conhecimento. Interrogo-me, então:

- Qual é o ser do método que se dá para mim?
- Como o método se constitui na minha singularidade de pesquisadora?

Concordando, em parte, com a idéia de que cada fenômeno remete para um determinado método de apreensão, pondero haver também, para a sua escolha, uma questão de afinidade pessoal, uma compreensão prévia sobre o que seja o método.

Ao fazer a opção por um paradigma qualitativo de pesquisa estou amparando-me em determinada cosmovisão que partilha afinidades com certas formas de ver o mundo, formas que respeitam a complexidade do mundo. O âmbito desta afinidade a ser salientado está no interior de uma comunidade científica que entendeu serem os *achados*²³ qualitativos importantes para a compreensão dos fenômenos humanos. Remeto à ilustrativa analogia que aporta Fourez (1995):

²³ Tomo de empréstimo a noção de *achado* em vez de *dado* que apresenta Turato.

Por razões meramente semânticas, a concepção de 'dado' poderia ser suavizada com o uso do termo 'achado'. Este termo implicaria uma atitude mais ativa por parte do pesquisador que 'acha', isto é, 'encontra', descobre, tentando fugir da idéia de que o cientista estava numa posição meramente passiva a ponto de o mundo ter tomado a iniciativa de ter-lhe 'dado' as informações para seu trabalho. (TURATO, 2008, p.374).

A partir do momento em que se aceita que a racionalidade científica não é eterna, mas se associa a uma maneira socialmente reconhecida e eficaz de abordar a nossa relação com o mundo, vemo-nos remetidos a uma reflexão sobre a maneira pela qual essa racionalidade funciona. Não nos situamos mais diante de um conceito abstrato de racionalidade científica, mas diante de práticas concretas. A comunidade científica e suas práticas se tornam então um fenômeno humano como muitos outros. Podemos estudá-los sem lhes dar de antemão um estatuto excepcional, nós os abordamos um pouco como se estudássemos, por exemplo, uma tribo *bantu* que resolve os seus problemas por meio de conselhos. Esses conselhos, com efeito, são, como a prática científica, maneiras socialmente admitidas de refletir em comum. Podem ser consideradas como uma espécie de técnica intelectual destinada a resolver problemas. Do mesmo modo, o raciocínio científico é uma maneira eficaz, ao que parece, de resolver as nossas relações com o mundo (FOUREZ, 1995, p. 92).

O raciocínio científico qualitativo preocupa-se com a profundidade do fenômeno, em detrimento de sua extensão, priorizando o sentido que as pessoas constroem na relação com o mundo. Deste raciocínio partiram importantes pensadores, filósofos, antropólogos, epistemólogos que ousaram sair dos laboratórios e dos gabinetes de pesquisa para se aproximarem do fenômeno e, dessa forma, passarem a olhá-lo no ambiente naturalístico.

A coragem e a criatividade que se encontram na biografia de pensadores como Bachelard, Heidegger, Lévi-Strauss, Freud etc., mobilizou-os para a apreensão do sentido das coisas em cada consciência. Turato (2008) é um dos que pede atenção para a dimensão conservadora que pode assumir um método, como já havia apontado, anteriormente, Thomas Kuhn:

[...] se Freud tivesse enfrentado comitês de revisão científica de orientação empírica, comitês de estudos sobre humanos, bem como requerimentos de subvenções e os complexos paradigmas estatísticos, este pensador não teria feito suas contribuições à medicina e à psiquiatria (KUHN, 2008, p. 272).

Assim como foi vital para Freud aprofundar-se nas questões humanas, creio que o pesquisador qualitativo precisa ser alguém com grande sensibilidade. Precisa ser capaz de identificar as possibilidades e os limites de sua intervenção, quero dizer, ser sensível à fala do outro para captar emoções, hesitações, crenças, valores, visões de mundo. Precisa conseguir interpretar — sem impor seu ponto de vista —, fazendo um constante exercício dialógico com os sujeitos, que toma como colaboradores.

No meu entender, o pesquisador qualitativo necessita ser alguém confiável para os sujeitos da investigação, acolhendo, com respeito, a multiplicidade de interpretações e sentidos que cada vida singular constrói para o mesmo evento, para o mesmo fato, porque cada um dá um sentido existencial, próprio para os fenômenos.

Para aqueles que desqualificam — *a priori* — o singular, remeto para a designação da pesquisa de efeito dominó, que Turato evidencia no trecho abaixo:

[...] do mesmo modo que gotas de chuva tornam-se poças, rios e então oceanos, relatos dos casos individuais levantam hipóteses que podem finalmente resultar em estudos descritivos e mais vasta escala, e que as vezes as investigações deste tipo contribuem com conhecimentos mais válidos e úteis à literatura do que as comparações de médias de grandes populações (TURATO, 2008, p. 272).

Assim, nada melhor — para ilustrar o sentido que dou ao método fenomenológico e à abordagem qualitativa — do que iniciar o meu percurso explicativo com a lembrança de um conto, que Oliver Sacks chamou de '*O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*', uma vez que esta narrativa me afeta, profundamente, como pesquisadora.

Oliver Sacks é um médico neurologista que alargou — por sua sensibilidade poética — o campo das investigações em neuropsiquiatria, questionou as abordagens estereotipadas, o formato fixo das questões propostas em seu contexto profissional, isto é, nas investigações neurológicas. Ele posiciona-se como logo a seguir está dito.

Não existe um 'sujeito' em um relato de caso rigoroso; os relatos de caso modernos aludem ao sujeito em uma frase superficial (indivíduo trissômico e albino, sexo feminino, 21 anos), que tanto se poderia aplicar a um rato como a um ser humano. Para devolver o sujeito humano ao centro — o ser humano sofrido, torturado, em luta — devemos aprofundar um relato de caso transformando-o em uma narrativa ou história; só então teremos um 'quem' além de um 'o quê', uma pessoa real, um paciente, em relação à doença — em relação ao físico (SACKS, 1997, p.10).

A história de '*O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*' é inquietante, metodologicamente, por relatar o percurso do médico que sente a necessidade de ampliar seu olhar sobre um paciente. Questiona, a princípio, a profundidade de um diagnóstico feito, apenas, no espaço do consultório e, desse modo, decide ampliar a sua visão ao propor-se a ir ver como o paciente convive nos ambientes que lhe são familiares. Vai à procura do espaço doméstico, de trabalho e de lazer de seu paciente. São espaços nos

quais a individualidade do paciente pode se manifestar com espontaneidade. O médico parte da crença de que as características físicas e emocionais não podem estar desarticuladas, tornando-se fundamental para a medicina conhecer a biografia do sujeito para melhor intervir em seu tratamento.

Segundo Sacks (1997), a tradição das histórias clínicas — ricamente humanizadas, descritivas e sensíveis às singularidades — atingiu seu ápice no século XIX para declinar com o advento da ciência neurológica impessoal contemporânea. O fato de o Dr. Sacks ter abandonado o cenário do consultório para observar o paciente em sua própria casa, em seu trabalho e em seu lazer, possibilitou que o médico acolhesse o novo, o inesperado, que fosse sensível ao drama particular do paciente. O médico justifica a importância da narrativa da história desse paciente porque ela contradiz um axioma universalmente aceito na neurologia clássica, ou seja, a crença de que um dano cerebral reduz ou remove a percepção e a atitude abstrata e categórica, ficando o indivíduo reduzido à percepção emocional e afetiva da realidade. Na história do paciente, aqui relatada, ocorre, justamente, o inverso. Apresento, a seguir, um resumo da história desse paciente, que — apesar de um pouco extensa —, é fundamental para uma percepção do que concebo como essencial em uma sensibilidade metodológica.

O paciente do Dr. Sacks foi identificado como Dr. P. Tratava-se de um músico e professor universitário. Foi atuando na função de professor que alguns estranhamentos se expressaram. O primeiro deles foi não identificar a fisionomia dos alunos, passando a reconhecê-los apenas pela voz. Começou, também, a confundir objetos com pessoas e a falar com eles. Foi, então, consultar um oculista que lhe informou da hipótese de que a dificuldade de visão que o acometia estivesse sendo causada por alguma doença neurológica, uma vez que não havia observado qualquer problema oftalmológico.

Por essa indicação, Dr. P foi consultar o neurologista Dr. Sacks. No final do exame de rotina — em que nada de grave foi identificado —, o Dr. Sacks foi surpreendido com a cena mais bizarra que já havia presenciado:

Ele também parecia ter decidido que o exame terminara, e começou a olhar em volta à procura de seu chapéu. Estendeu a mão e agarrou a cabeça de sua mulher, tentou erguê-la e tirá-la para pôr em sua cabeça. Parecia que ele tinha confundido sua mulher com um chapéu! Ela olhava como se estivesse acostumada com coisas assim. Eu não conseguia entender o que ocorrera em termos de neurologia (ou neuropsicologia) convencional. Em alguns aspectos, ele parecia perfeitamente preservado e, em outros, absolutamente,

incompreensivelmente, arruinado. Como é que ele podia, por um lado, confundir sua mulher com um chapéu e, por outro, como aparentemente ainda fazia, lecionar na faculdade de música?

Eu precisava refletir, vê-lo de novo — e vê-lo em seu habitat familiar, em sua casa (SACKS, 1997, p. 25).

Na casa do paciente o neurologista constatou que ele olhava as coisas, mas parecia não vê-las. Sua visão era fragmentada, parcelada, concentrando-se em pedaços. Ao olhar o rosto do médico Dr.P. fixava o queixo, os olhos, os cabelos, mas parecia não ver o conjunto do rosto, sua fisionomia. Para ver a fisionomia, precisava do som, precisava ouvir a voz. Iniciando os exames por identificação das formas, o médico solicitou ao paciente que identificasse cubos, dodecaedros, hexaedros, constatando — dessa forma — que ele mantinha intactas as percepções formais. Novos exames com cartas de baralho, caricaturas e quadros demonstraram que o paciente podia perceber padrões e esquemas.

— Mas, por que não via expressões nos rostos humanos?

— Por que ele não identificava as pessoas pelo rosto?

Dr. P. não identificava personagens públicas mostradas na televisão e nem mesmo os rostos de seus familiares e alunos. Dr. Sacks relata como um ato com intenção puramente cortês transformou-se — sem planejamento prévio — em um instrumento de coleta de dados esclarecedor.

No caminho para o apartamento do Dr. P, eu havia entrado em uma floricultura e comprado uma vistosa rosa vermelha para pôr na lapela. Tirei-a dali e a passei para o Dr. P. Ele a pegou como um botânico ou morfologista pegaria um espécime, e não como alguém que recebe uma flor. 'Uns quinze centímetros de comprimento', comentou. 'Uma forma vermelha em espiral, com um anexo linear verde'. 'Sim', falei, encorajador, 'e o que o senhor acha que é isso, doutor P?'. 'Não é fácil dizer'. Ele parecia perplexo. 'Não tem a simetria simples dos poliedros regulares, embora talvez possua uma simetria própria, superior... Acho que poderia ser uma inflorescência ou flor'. 'Poderia?', insisti. 'Poderia', ele confirmou. 'Cheire', sugeri, e ele outra vez pareceu um tanto desconcertado, como se eu lhe pedisse para cheirar uma simetria superior. Mas cortesmente fez como pedi e levou a flor ao nariz. Então, de repente, ele ganhou vida. 'Lindo!', exclamou. 'Uma rosa tèmpora. Que aroma divino!' E começou a cantarolar 'Die Rose, die Lillie...'. Aparentemente, a realidade podia ser transmitida pelo olfato, não pela visão (SACKS, 1997, p. 27-8).

Os vários testes realizados por Dr. Sacks, entretanto, não revelavam o mundo interior de Dr. P, que passou a se expressar no contato diário, social e freqüente com o médico. Como na ocasião em que se sentaram juntos para tomar um café com tortas e

bolos preparados pela esposa de Dr. P. O comportamento do paciente revelou uma interessante e essencial relação da percepção auditiva e a representação da realidade. Dr. P precisava cantarolar para compreender os objetos e suas funções. Assim, criou cantigas dirigidas a cada momento de seu cotidiano: — cantigas para comer, para banhar-se, para vestir-se e, quando, por qualquer motivo era interrompido e parava de cantarolar, perdia completamente a noção do que estava fazendo. Ele necessitava cantar para si mesmo. Como contou sua esposa, ele não conseguia fazer nada se não a transformasse em uma canção.

A determinação do *locus* epistemológico de uma pesquisa não é algo, simplesmente, teórico ou acadêmico, brota, principalmente, da sensibilidade e das experiências anteriores do pesquisador que, ao propor aprofundar o conhecimento sobre determinado fenômeno humano, na verdade, está também em busca do aprofundamento do conhecimento de si, como sujeito e como civilização. Neste sentido, emociona o modo como o pesquisador Dr. Sacks encerra a fase de coleta de dados neste estudo de caso. Ao perceber a gravidade do estado de saúde do professor de música e constatar que o mesmo era irreversível, ele decide-se por um prognóstico humano e não técnico. O diálogo é de tamanha expressividade que não resisto em compartilhá-lo.

Dr. P. — Bem, doutor Sacks, disse ele, o senhor me julga um caso interessante, posso perceber. Pode dizer-me o que vê de errado, fazer recomendações?

Dr. Sacks — Não posso dizer o que vejo de errado, respondi, mas lhe direi o que a meu ver está certo. O senhor é um músico magnífico, e a música é sua vida. O que eu prescreveria em um caso como o seu é uma vida que consista inteiramente em música. A música tem sido o centro, agora faça dela toda a sua vida (SACKS, 1997, p. 32).

Foi com essa sensibilidade que procurei olhar para os sujeitos da minha investigação. Tomei suas falas como manifestações existenciais de suas almas, e dei a elas o mesmo valor que têm as falas dos teóricos. Parti da hermenêutica dos depoimentos, tendo como eixo norteador a experiência do ser-professor e o seu sentido nos projetos de vida de cada um. Nas suas verbalizações, busquei facetas significativas de seus ser no mundo como professor.

Nesta pesquisa, a etapa de constituição das fontes de informação iniciou-se com a identificação de ex-alunos da Uneb, formados em Pedagogia, que estivessem exercendo a profissão. Solicitei junto à Secretaria Acadêmica a relação de estudantes

formados nos semestres 2004.1, 2004.2, 2005.1 e 2005.2, que totalizaram cento e treze estudantes, dos quais consegui fazer contato com oitenta e cinco.

Confirmando as dificuldades dos jovens em ter acesso ao primeiro emprego, constatei que trinta e cinco não estavam trabalhando, nove estavam trabalhando em outra área — Detran, Polícia Militar, Justiça do Trabalho —, seis haviam se mudado, quatro para outra cidade do Estado da Bahia e dois para outros Estados do Brasil. Sendo assim, somente trinta e cinco estavam trabalhando como professores e destes, uma professora estava em final de gravidez e na eminência de entrar em licença maternidade e duas professoras estavam dedicando o turno da noite para cursar a Faculdade de Psicologia.

Dos trinta e dois professores que estavam atuando na profissão, doze responderam, positivamente, ao convite para participar da pesquisa. Destes, cinco desistiram ou participaram somente dos primeiros encontros. Sendo assim, o Grupo Focal foi formado por sete profissionais: Antonio Alberto C. Pereira, Geórgia Nellie Clarck, Joilza Santos do Vale, Leiliane Souza Sales, Magali Reis, Narciso Cerqueira Neto e Rodrigo Matos de Souza. Criou-se, então, um grupo de discussão de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo e em profundidade, sendo o seu objetivo principal revelar as percepções dos participantes sobre as temáticas trabalhadas nos encontros.

Concordo com Sidnei Macedo quando ele diz:

[...] como dispositivo de pesquisa eminentemente grupal, o grupo nominal ou focal é extremamente válido para tratar com os objetos de pesquisa em educação, afinal de contas a prática pedagógica se realiza como prática grupal e coletivamente argumentada em todas suas perspectivas (MACEDO, 2006, p. 117).

Com o objetivo de institucionalizar o trabalho, foi constituído um Grupo Focal de pesquisa, articulado em torno de um Projeto de Extensão — vinculado à Universidade do Estado da Bahia —, intitulado *Laboratório de aprendizagem: estudo da experiência da reflexividade hermenêutica na construção da autonomia docente*. O curso teve seu início em outubro de 2006 e terminou em dezembro de 2007, totalizando uma carga horária de 75 horas.

Para a coleta de dados, junto com os encontros do Grupo Focal, foram feitas entrevistas abertas e produção de textos autobiográficos. Estes instrumentos objetivaram fornecer, em consonância com a perspectiva fenomenológica, múltiplos relatos que

permitissem formar um mosaico narrativo que revelasse heurísticas expressivas das concepções pessoais. No total, foram trinta e seis as horas de gravação das reuniões do Grupo Focal.

Cabe esclarecer que eu mesma fiz as transcrições das gravações, tanto das seções do grupo focal como as gravações das entrevistas. Foi um trabalho árduo. Entretanto, avaliei que não seria prudente que outra pessoa o fizesse, já que houve momentos em que somente poderia entender plenamente o sentido das falas quem efetivamente estivesse estado presente às reuniões e, dessa forma, possuísse aproximação com os tópicos discutidos. Nos primeiros encontros — as duas primeiras reuniões de novembro de 2006 — apresentei o Projeto de Tese e os objetivos do Grupo Focal. Cabe aqui relatar a justificativa dos professores que aceitaram participar da pesquisa:

ALBERTO

— Quanto à opção de fazer parte como sujeito da pesquisa colaborativa em foco é consequência do interesse pelo tema, que remete a uma discussão que entendo ser extremamente pertinente: a realidade do significado do discurso, presente na formação profissional e suas relações com a efetiva prática docente. Ademais, vale ressaltar que o vínculo de cumplicidade estabelecido durante a Graduação com a professora Liege, bem como com o grupo que está envolvido, teve também, um papel fundamental, atuando como outro elemento balizador na decisão de participar do empreendimento.

JOILZA

— Soube desse curso de extensão por alguns colegas que haviam recebido o convite da professora Liege. Entrei em contato com ela e disse do meu interesse em fazer parte desse grupo. Primeiro, por acreditar muito na professora que, para mim, foi um dos grandes exemplos de competência e compromisso que tive na Graduação; segundo, por saber o quanto isso me faria crescer. *A posteriori* quando soube das pessoas que fariam parte desse grupo fiquei muito mais interessada, não só por terem sido meus colegas de Graduação e por parte deles serem meus amigos pessoais, mas por ter conhecimento do potencial de cada um ali. Tinha a certeza de que seria uma troca riquíssima de experiência e de vida.

GEÓRGIA

— Porque me dá possibilidade de questionar meus conceitos e práticas, ampliar e construir conhecimentos, ressignificando minha identidade enquanto pedagoga. Compreendo formação como um processo permanente de busca e construção /reconstrução de conhecimentos e experiências que possam forjar um sujeito cada vez mais consciente de seu lugar, um processo que impede o engessamento e a cristalização de atitudes e

conceitos, promovendo uma constante reflexão e planejamento da prática. Não só pode como tem contribuído de forma determinante para mim, pois considero as discussões ocorridas no grupo um autêntico processo de formação.

LEILIANE

— Vim participar do grupo de estudos sobre a profissão por identificar muitas deficiências na minha Graduação e por acreditar que a formação do professor é um processo que, pelo menos hoje no Brasil, depende mais da iniciativa subjetiva do que institucional. Nas escolas não encontramos espaço para o crescimento profissional. A carga horária de trabalho é toda para sala de aula.

MAGALI

— Fiquei sabendo do curso pela Geórgia. Mas o que me motivou foi saber que é uma pesquisa que vamos fazer com a professora Liege, porque durante a Graduação foi uma das melhores professoras que tivemos.

NARCISO

— Para mim formação é um processo de desenvolvimento intelectual, cultural e afetivo, que se inscreve muito além da sala de aula. O elemento afetivo está muito presente no compromisso deste grupo. Quando soube que o grupo estava formado com essas pessoas não pude ficar fora. Farei um sacrifício enorme para conciliar o trabalho, mas não posso perder essa oportunidade.

RODRIGO

— Por proporcionar aos participantes uma produção intelectual diversa da construída na Graduação, pois desenvolvida em coletividade, com interlocutores atentos e dispostos a contestar e/ou confirmar determinado problema. Além disso, por permitir que diálogos iniciados, às vezes sem muita coragem, na Graduação pudessem ser retomados, agora, com o olhar do profissional/pedagogo.

Optei pelo Grupo Focal, por acreditar que este instrumento propicia os sujeitos situarem-se de maneira autônoma. Reservo, agora, espaço para discorrer sobre as escolhas que fiz com o intuito de explicitar a dinâmica desenvolvida no processo desta pesquisa.

Parto a investigar qual é a experiência vivida por professores durante os primeiros anos de prática docente após a Graduação em Pedagogia, e dos objetivos adiante elencados.

- Evidenciar as possíveis noções, emergentes das heurísticas docentes, no momento em que os professores se põem a refletir sobre a sua prática;

- Tencionar sobre categorias relacionadas à compreensão do pensamento do professor, para analisar o potencial formativo dos conceitos: cuidado, formação (*bildung*), intencionalidade e experiência;
- Realizar a análise coletiva das narrativas sobre as práticas docentes para refletir sobre o sentido da profissão no projeto de vida de cada sujeito envolvido.

A primeira informação relevante, na formação do grupo, refere-se à circunstância de que os sujeitos da pesquisa foram colegas de Graduação e meus ex-alunos. O fato de os participantes serem antigos colegas de Graduação contribuiu para que as pessoas se sentissem à vontade para fazer suas colocações, uma vez que os sentimentos de confiança e respeito mútuos já estavam presentes. Por outro lado, foi um fator que trouxe relativa estabilidade de percepções, já que vivenciaram juntos a etapa de formação profissional. Uma característica importante deste grupo, portanto, é o fato das pessoas envolvidas terem se relacionado, anteriormente, à constituição do grupo de pesquisa. Esse motivo remete à forma específica de inserção das pessoas no Grupo Focal. A relação anterior professor/aluno teve um papel importante na estruturação do mesmo, assim como o fato de os sujeitos serem colegas de turma. Por conta disso não houve dificuldades afetivo-sociais do pesquisador em sua condução do grupo focal, já que o bom relacionamento como docente garantiu inclusive que os ex-alunos convidados aceitassem participar da pesquisa. É possível que a identificação com a pesquisadora como professora poderia ter sido um elemento que produzisse vieses. Entretanto, penso que todos os contatos interpessoais geram reações favoráveis ou desfavoráveis, e que pela natureza da abordagem fenomenológica a afetividade é um elemento positivo, uma vez que o falar de si exige confiança, que muitas vezes é facilitada pela intimidade, e uma escuta sensível e acolhedora. O fato das relações serem pré-existentes ao início da investigação não compromete a validade dos achados, uma vez que, conforme nos lembrou Turatto (2008, p. 383), o conceito de validade sempre inclui o mentor e o observador da pesquisa, que está em constante busca dessa validade, ou seja, o conceito de validade é arbitrário, expressando uma prática convencionada por arbítrio de determinada comunidade científica. O mais importante é que o pesquisador reconheça essa possibilidade e procure evitá-la.

Eu havia planejado uma estratégia de validação dos próprios sujeitos, que consiste em enviar o conteúdo transcrito das entrevistas e das seções do Grupo Focal para serem conferidas pelos sujeitos. Mudei de estratégia ao acolher o argumento de Turato (2008) de que a validação fora do contexto onde ocorreram as interações pode levar a um afastamento da espontaneidade do calor da reflexão, inclusive correndo o risco de o sujeito mudar, alterar ou omitir trechos do material transcrito, o que poderia, portanto, caso o pesquisador discordasse das alterações, prejudicar o relacionamento do pesquisador com os membros do grupo. Diante disso optei por uma estratégia de validação *in loco*, que consistiu em propor que se fizesse um breve resumo das opiniões emitidas nas seções. A validação externa, ou seja, fora do grupo focal, pode ser construída, segundo Turato (2008) a partir de estratégias como a supervisão do orientador e de um pesquisador sênior da linha de pesquisa na qual o pesquisador iniciante está vinculado, assim como as trocas de idéias feitas com audiências qualificadas. As audiências qualificadas que considero terem sido importantes no meu percurso de pesquisa foram o grupo Formacce e o grupo Grafho (grupo de pesquisa Autobiografia, formação e História Oral).

Creio que minha experiência no mestrado, quando optei por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfica que me levou a profunda inserção no campo, colaborou para meu trabalho qualitativo neste momento. O campo no mestrado foi a Penitenciária Feminina de Salvador, onde permaneci por volta de um ano, entre as fases de aproximação, aculturação do pesquisador e coleta de dados. Essa experiência de mergulho no campo penitenciário, num espaço, segundo Michel Foucault, destinado à *extrema vigilância e punição*, colocou-me em contato com meus preconceitos e exigiu que elaborasse formas de lidar com eles na investigação, ao mesmo tempo em que trouxe acontecimentos não previstos na fase de planejamento, como emergência de afetos, identificação da pesquisadora com o sofrimento das detentas e projeção das mesmas em relação à pesquisadora. Essas vivências tornaram-me menos insegura para tratar com achados qualitativos. Pereira (1999, p. 21-2) contribuiu muito para a minha percepção sobre pesquisa qualitativa ao diferenciar as bases epistemológicas e a natureza dos dados coletados. Considerando ser possível trabalhar com dados qualitativos em pesquisa quantitativa, ao sistematizá-los com uma preocupação de determinar quantidades e com objetividade, diferencia-se da pesquisa qualitativa uma vez que a mesma trabalha com referenciais teóricos mais preocupados com a emergência da subjetividade do pesquisador. As pessoas utilizam seus olhos como ferramentas da imaginação, portanto, na pesquisa

qualitativa a subjetividade do pesquisador é valorizada, na pesquisa qualitativa o pesquisador ganha expressão como o instrumento privilegiado de investigação, uma vez que seus vínculos filosóficos são assumidos. Portanto, conforme lembrou Bogdan e Biklen (1994, p. 54) defendendo que a dimensão ontológica está implicada no ser do pesquisador, o que me distanciou da necessidade de buscar elaborar descrições fenomenológicas imaculadas.

No que se refere à etapa de análise dos dados, de acordo com Moreira (2002) existem variantes na operacionalização do mesmo, uma vez que o método fenomenológico é emprestado da filosofia de Husserl e o mesmo não se ocupou de pensar sua materialização na pesquisa empírica, o que poderíamos dizer também de Heidegger e Gadamer. Daí, ao se tentar transpor o fosso entre a Filosofia fenomenológica e a prática da pesquisa, elabora-se variantes operacionais para o método²⁴. Entretanto, para além da diversidade operacional, as abordagens fenomenológicas hermenêuticas partem de questionamentos eminentemente ontológicos e existenciais, sublinhando o papel importante da intencionalidade.

No âmbito desta pesquisa — do ponto de vista operacional —, inspirei-me em dois autores: Moreira (2002) e Turato (2008). O primeiro oferece uma sistematização do método fenomenológico proposto por Amedeo Giorgi, para quem a idéia básica do método fenomenológico é que se deve partir da perspectiva de cada indivíduo, de suas estruturas subjetivas de significados e das suas intenções. Moreira, baseado em Giorgi, aponta quatro passos a serem seguidos para obtenção das *unidades de significado* estruturantes do fenômeno. Refere-se, o primeiro passo, à leitura geral dos achados para se ter um sentido do todo. A partir daí o pesquisador passa para um segundo passo, que é o de reler, novamente, todo o material com o objetivo de distinguir e/ou classificar unidades de sentido. Uma vez delineadas essas unidades, o pesquisador passa para a terceira etapa, isto é retomar as unidades de sentido, outra vez, para expressar o que elas contêm, da perspectiva que lhe interessa analisar. Esse momento vale, principalmente, para as unidades de sentido mais reveladoras do fenômeno em estudo. A última etapa acontece no momento em que o pesquisador sintetiza o conjunto das unidades de sentido transformadas em uma declaração consistente com relação à experiência dos sujeitos. Essa declaração é chamada de *estrutura da experiência*.

²⁴ Para aprofundamento a cerca das diversas propostas de operacionalização do método fenomenológico ver *O método fenomenológico na pesquisa* de Daniel Augusto Moreira.

Turato (2008), inspirado na clássica obra de Laurence Bardin *Análise de conteúdo*, propõe uma adaptação de sua técnica por considerá-la, ainda, com tendências à matematização das ocorrências e do processo de categorização. Enfoca a necessidade de ampliar, nos procedimentos de análise do conteúdo, as inferências que permitem avançar para além da etapa descritiva, possibilitando a construção de uma interpretação e de um discurso científico. Com essa intenção, Turato propõe as seguintes fases de tratamento dos achados:

- Etapa das leituras flutuantes para impregnação do discurso;
- Categorização de tópicos emergentes segundo critérios de relevância e repetição; elaboração do sistema de categorias e subcategorias;
- Apresentação dos resultados de forma descritiva e preparação para a discussão.

Feitos esclarecimentos sobre o sentido do Método que utilizei neste trabalho, ancorada numa perspectiva Fenomenológica Hermenêutica, construí minha compreensão e interpretação da existencialidade dos professores-sujeitos deste estudo pela faceta da entrada na profissão — após sua formação como pedagogos — e pelo sentido do fazer docente, em relação aos seus projetos de vida, que têm seu ponto principal na linguagem acessada por meio das entrevistas e dos depoimentos prestados nas reuniões do Grupo Focal. O Ser atribuí sentido ao seu existir, incluindo-se aí o existir profissional e as suas vivências na formação e para a formação. Quais são os embates teóricos que perpassam o campo da Formação docente de um professor, recém terminada a sua Graduação, é a questão central que desenvolverei no próximo capítulo.

4 DA PERGUNTA PELAS TEORIAS DA FORMAÇÃO

*É mais difícil afirmar
o que sobreviverá
por ser representativo
do que o que sobreviverá
por ser perfeito.*

*Fernando Pessoa*²⁵

A idéia de FORMAÇÃO remete à condição humana de *ente* e de *devir*. A humanidade do homem é um acontecimento mediado num horizonte histórico-social-cultural, em que a formação se dá hermenêuticamente, ou seja, faz-se na abertura da vida vivida, do jogo jogante. Para dar sentido à reflexão que faço neste trabalho considero necessário — sem a pretensão iluminista de tomar o conceito como ferramenta objetiva —, apresentar os fluxos que capturo quando falo de formação. Inspiro-me em Deleuze e Guattari (1992, p. 27) ao se perguntarem sobre o ser do conceito, pontuando o fato de que todo conceito possui determinados componentes e define-se, a partir da relação entre eles. Disso decorre que os conceitos constituem-se como multiplicidades, ou seja, o que o conceito expressa é uma questão de articulação, corte e superposição. Dando a voz à Deleuze e Guattari:

²⁵ PESSOA, Fernando. **FERNANDO PESSOA** / OBRAS EM PROSA. [v. único] 5. reimp. 1. ed. *Impermanência*. IV [ms.1917]. In: **Idéias Estéticas**, p. 505. [Org., Int. e notas: Cleonice Berardinelli] Rio de Janeiro: Aguilar, 1986.

Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado. Mas, por outro lado, um conceito possui um devir que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados no mesmo plano. Aqui os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõe-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõe seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se tem histórias diferentes (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 29-30).

Crendo na afirmação dos autores acima vou à busca (no sentido de apreender e também de construir) das articulações do conceito FORMAÇÃO. A intenção foi pinçar conceitos heideggerianos e gadamerianos com potencialidades para construir sentidos em relação à compreensão das questões relativas à formação. Para tanto, escolhi as obras *Ser e Tempo e Verdade e Método* (v. 1.). Antes de começar a empreitada, considero esclarecedor situar, brevemente, a história do conceito FORMAÇÃO para daí criar um quadro interpretativo/compreensivo, em que minha procura das articulações do conceito de formação — em Heidegger e Gadamer —, conecte-se com o movimento histórico do mesmo.

Os diversos cortes, superposições e reorganizações que sofrem os conceitos — que ressoam no conceito atual de bricolagem —, são observados no fluxo de sua história. Deleuze e Guattari nos lembram da importância de investigar a historicidade dos conceitos e de neles capturar o fluxo de seus espaços perceptivos, que nos dão conta de que cada conceito remete a outros conceitos, tanto à sua história como ao seu devir.

4.1 PRIMEIRAS ELABORAÇÕES DO CONCEITO DE FORMAÇÃO

Acatando as orientações de Deleuze e Guattari sobre a necessidade de identificar os componentes dos conceitos, arrisco-me a buscá-los iniciando com a concepção platônica de Formação, a partir dos estudos de Werner Jaeger. Este autor dedicou seus esforços à compreensão da formação do homem grego na clássica obra *Paidéia*. Confiando nas construções teóricas de Jaeger, Platão foi quem primeiro utilizou o termo *formação* com significado de *educação*, ou como 'força formativa a serviço da educação' (JAEGER, 2003, p.13). Jaeger me permite perceber os componentes iniciais do conceito de formação/educação: um componente moral, um

componente prescritivo e um componente artesanal, profissional, que os gregos chamaram de *techne*. Contudo, esses dois conceitos apesar de superpostos, diferenciam-se, assumindo sentidos próprios. Vejamos como Werner Jaeger coloca a questão:

Da educação, neste sentido, distingue-se a formação do Homem por meio da criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido. Esta formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser (JAEGER, 2003, p. 24).

Pelo que foi dito é possível reconhecer o tencionamento interno entre os conceitos de formação e educação, que identifico, inclusive, mantendo-se nos atuais debates sobre o significado desses conceitos, principalmente, nas posições conflitantes de Bernard Honoré e Manuel António Ferreira da Silva, sobre as quais discorrerei em tópico próprio. Mais uma vez retomo a digressão sobre o conceito de formação realizada por Jaeger, pela importância da questão para os atuais debates sobre a formação e da conceitualização dos termos formação/educação. Refletindo sobre a relação entre esses dois conceitos este autor afirma:

O contraste entre esses dois aspectos da educação pode ser acompanhado através da História: é componente fundamental da natureza humana. As palavras com que os designamos não têm importância em si, mas é fácil ver que, ao empregarmos as expressões educação e formação para designar estes sentidos historicamente distintos, educação e formação têm raízes diversas. A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente (JAEGER, 2003, p. 24).

Os espaços perceptivos que circundam o conceito de formação são diversos, ainda que próximos, dos que se referem ao do conceito de educação, em sua origem, conferindo-lhes sentidos peculiares. A formação está relacionada com a busca de uma imagem ou forma (*Bild, eidos*) interior ideal. Por sua vez, a educação refere-se à atitude exterior do homem, ao seu comportamento. Nas palavras de Jaeger (2003, p. 24) o que é fundamental na formação não é a utilidade, que não lhe é essencial, lhe é, até mesmo, indiferente. A importância é dada, neste conceito, à beleza — em sentido normativo de lapidação, de imagem desejada.

Na antiguidade grega, a formação, no sentido de polimento, era compreendida como *Kalos Kagathos* (*beleza e bondade*), referida à formação da nobreza, contudo

em um sentido diferente do *gentleman* inglês, embora as duas palavras procedam do ideal cavaleiresco. O *Kalos Kagathos* refere-se à formação aristocrática no sentido de espiritualização, penso que se aproximando do sentido de ontologização — marcando sua singularidade em relação ao *gentleman* inglês, que, por sua vez, procura alcançar um comportamento impecável que se expresse numa lapidação exterior.

De acordo com Deleuze e Guattari (1992, p. 27) os conceitos, inevitavelmente, remetem a problemas, sem os quais não teriam sentido. Por sua vez os conceitos impõem condições ao problema. É a natureza absoluto-relativa dos conceitos. Eles são relativos aos seus componentes, aos conceitos vizinhos, aos outros conceitos e aos problemas que se colocam. E são absolutos pela condensação que operam. Estão em estado de sobrevôo com relação aos seus relativos/absolutos. É possível, então, pensar que o problema que se colocaram os gregos antigos, que os levaram ao conceito de *formação e educação* foi 'O que é a *Areté*?'.

Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra virtude, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega [...]. É às concepções fundamentais da nobreza cavaleiresca que remonta sua raiz. Na sua forma mais pura, é no conceito de *Areté* que se concentra o ideal de educação dessa época (JAEGER, 2003, p. 25).

Platão, ao utilizar pela primeira vez o conceito *formação* demonstra estar convencido de que é necessário afastar-se do mundo dos sentidos, para alcançá-la na forma ideal, buscando ascender ao mundo da inteligibilidade. Não podemos esquecer que Platão encontra-se afetado pela morte de Sócrates, assim como pela constatação da fragilidade do Governo Democrático grego, que condenou à morte o homem considerado por ele o mais justo dos justos. Neste sentido, o conceito de formação platônico abandona o componente *tchene*. A separação teoria/práxis, retira a práxis, que era um componente do conceito de formação de Platão, até então. Na visão de Platão, assim, se libera o pensamento à contemplação da verdade. O filósofo utiliza-se da potencialidade da metáfora, no Mito da Caverna que se encontra no livro VII — *A república*— para apresentar seu pensamento sobre a ignorância humana, sobre a sua cegueira. A ignorância a que se refere Platão não se limita à palavra grega *agnoia* (ignorância, irreflexão, desconhecimento). Está mais próxima da palavra *amanthia* (ignorância, cegueira, vontade de não ver).

A *amantia* é, para o cego, o fato de crer que vê. Não se remedia a *amantia* através da *didaskalia* (ensinamento de uma profissão), mas através da Paidéia, através do encaminhamento para fora da caverna (LEBRUN, 1988, p. 28-9).

O estado de *amantia* é fechado, por si só; o que se encontra sob este estado não consegue sair, precisa que o filósofo venha abrir uma clareira, mostrar a luz. Deste modo, fortalece-se um componente no conceito de formação, com fluxos densos para o conceito, que é o componente da *ação dialógica*. Entretanto, torna-se necessário que esteja relacionado com o componente *intuição*.

Diferentemente da escola socrático-platônica, o conceito de *formação*, em Aristóteles, adquire maior objetividade, uma vez que relaciona a formação com um objetivo mundano. Toda formação, todo conhecimento almeja à felicidade — *eudaimonia*—, que só é alcançada baseando-se nas escolhas éticas. Tendo em vista o fato de que todo conhecimento e todo trabalho visam a algum bem, procura-se determinar o que se considera serem os objetivos da ciência política e o mais alto de todos os bens que se podem alcançar pela ação.

Em palavras quase todos estão de acordo, pois tanto o vulgo como os homens de cultura superior dizem que esse bem supremo é a felicidade e consideram que o bem viver e o bem agir equivalem a ser feliz, porém divergem a respeito do que seja a felicidade, e o vulgo não sustenta a mesma opinião dos sábios (ARISTÓTELES, 2003, p. 19).

Percebe-se que — diferentemente de Platão, que vê o conhecimento como meio para engrandecimento da alma e o papel do filósofo/formador como o de conduzir para a claridade — para Aristóteles, o conhecimento deve objetivar a felicidade terrena. O foco se move do formador para o formando, já que a opção pela ética é algo de foro íntimo, não sendo consequência direta do conhecimento. Cada pessoa deve fazer sua própria opção pela ética. Jaeger faz a seguinte referência à concepção aristotélica de conhecimento:

[...] Aristóteles pode ser, mais uma vez nosso guia. Ele nos apresenta o esforço humano no aperfeiçoamento da *Areté* como o produto de uma auto-estima elevada à sua maior nobreza [...]. Ora, isso não é um mero capricho de especulação abstrata [...] (JAEGER, 2003, p. 35).

A ética aristotélica refere-se às ações práticas na busca do bem coletivo. O que indica a determinação do valor objetivo do conhecimento, de seu uso prático. Aristóteles,

em *Ética à Nicômaco*, Livro II, afirma que as coisas que precisamos aprender, aprendemos fazendo, e o mesmo se dá com a virtude. Aprendemos a ser virtuosos pela práxis, pelos atos que praticamos em nossas relações. '*É por essa razão que devemos atentar para a qualidade dos atos que praticamos, pois nossas disposições morais correspondem às diferenças entre nossas atividades*'(ARISTÓTELES, 2003, p. 41).

O campo perceptivo do conceito de formação— como é possível constatar — se amplia. Não se pode desconsiderar que toda reflexão aristotélica sobre a virtude e a formação está ligada com a formação do cidadão da *polis*. Politicamente, a virtude é concebida, e a idéia de política remete à noção de construção da liberdade, ou seja, a idéia de negar-se a necessidade do comando de um senhor. Aristóteles entende o hábito como o grande princípio regulador da ação, tanto na esfera individual, como na coletiva. A virtude, em seu ponto de vista, são disposições.

A virtude é, então, uma disposição de caráter relacionada com a escolha de ações e paixões, e consiste numa mediania, isto é mediana relativa a nós, que é determinada por um princípio relacional próprio do homem dotado de sabedoria prática (ARISTÓTELES, 2003, p. 49).

Adquirem-se as disposições agindo de determinada maneira, daí a importância do hábito, do *ethos* e da educação. As ações podem ser consideradas o cimento do caráter, elas têm um papel fundante em sua construção. A virtude, longe de ser uma aptidão, uma tendência natural, é uma disposição no sentido de ser construída pelo hábito. Aqui está a importância da formação.

[...] Se para Platão imitar é, frequentemente, iludir e falsificar, para Aristóteles, ao contrário, a imitação (*mimesis*) é construtiva da natureza humana. Dotada de caráter ativo e criativo, inscreve-se no desenvolvimento do próprio ato de conhecer. A *mimesis* encontra-se no reconhecimento de semelhanças. Por seu aspecto lúdico e prazeroso, facilita o conhecimento. Na poética é a forma privilegiada de aprendizado (MATOS, 1997, p. 58).

Aristóteles dá muita importância aos SENTIMENTOS que movem as ações e não apenas às ações em si. '*O prazer ou a dor que sobrevêm aos atos devem ser tomados como sinais indicativos de nossas disposições morais*' (ARISTÓTELES, 2003, p. 43). Essa alusão aos sentidos como motor das ações humanas, a

que se refere Aristóteles, remete a pensar a *Paidéia* aristotélica como construção contínua.

Com a ascensão e a consolidação da burguesia como classe política dominante, entretanto, tal ideal é confrontado por uma concepção de formação como um bem universal, principalmente, após a Revolução Inglesa de 1640 e a Revolução Francesa de 1789.

Atualmente, programas e projetos de formação humana emergem em disputa, partidos de novos vetores políticos, econômicos, culturais e sociais que, por sua vez, atualizam o conceito de FORMAÇÃO com novos fluxos.

4.2 OS SENTIDOS MODERNOS DE FORMAÇÃO: conceitos e campos perceptivos

Revido, novamente, as afirmações de Deleuze e Guattari (1992) — de que os conceitos referem-se a determinadas indagações — abordo, agora, os sentidos constituintes da formação hoje, perguntando pelos princípios norteadores que fundam as suas concepções teóricas atuais.

A primeira questão que enxerguei refere-se ao estatuto epistemológico da formação. Há divergências em relação à sua delimitação — ou não delimitação — como um campo científico, como define Bourdieu.

Assim, Bourdieu conceitua *campo* como um espaço em que ocorrem interações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animadas pelas disputas que ocorrem em seu interior.

Os principais autores que enfrentam esse debate são Honoré (1980) e Silva (2007). Veja-se, a seguir, em que termos Silva (2007) coloca a questão:

[...] Pensamos que a educação constitui como um campo específico de análise e de práticas sociais concretas, no sentido em que Bourdieu no-lo define. Em relação ao objecto formação, não estamos certos quanto à justeza da sua qualificação como um campo (de pesquisa e de acção concreta), pois o conjunto das relações que nele são passíveis de ser estabelecidas não possui o estatuto de exclusividade, podendo mesmo ser concebido como uma espécie de sub-campo educativo, dada a dependência estrutural e histórica que é possível estabelecer com o campo da educação.

[...]

A concepção da formação como um campo, como se pode verificar através de um conjunto bastante amplo de trabalhos realizados e publicados ao longo da década de 90, tem vindo a ser produzida à custa da educação, sendo mesmo possível observar a substituição nominal pura e simples e sem grandes preocupações de legitimação política e teórica (SILVA, 2007, p. 208).

Honoré, reconhecendo a emergência de uma estrutura própria no conhecimento da FORMAÇÃO, defende sua autonomia como um campo científico e nomeia-o FORMÁTICA.

— Qual seria, então, o objeto de estudo da FORMÁTICA?

— E qual seria a linguagem mais apropriada para tratar a FORMÁTICA?

Se trata de reflexionar sobre un conjunto de prácticas que expresan la actividad de un número continuamente creciente de personas, actividad cuya duración nos parece suficiente para considerar que no es efímera. Es preciso, pues, conseguir los medios para tal reflexión, es decir un conjunto conceptual coherente.

Cualquiera que sea hoy su definición, nosotros formulamos la hipótesis de que la formación concierne al porvenir del hombre de manera mucho más profunda, mas radical (!la raíz del futuro!), más esencial que cualquier otro campo de acción del que hasta ahora se haya podido hacer la experiencia. Una hipótesis así merece, por un tiempo, una ciencia nueva. Justifica un desafío (HONORÉ, 1980, p. 18).²⁶

O debate atual — sobre a propriedade de considerar ou não a *formação* como um *campo*— encontra-se presente em congressos, encontros, seminários etc. Considero necessário, aqui, diferenciar as especificidades das condições internacionais das nacionais, ao se refletir sobre esta questão. Penso que, no âmbito internacional — por exemplo, França, Genebra, Espanha, Portugal —, caso se tome como base a definição de campo de Bourdieu, vê-se que o conceito de *campo* encontra-se melhor estruturado, ou seja, já são

²⁶ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

Trata-se de reflexionar sobre um conjunto de práticas que expressam a atividade de um número continuamente crescente de pessoas, atividade cuja duração nos parece suficiente para considerar que não é efêmera. É preciso, pois, conseguir os meios para tal reflexão, quer dizer um conjunto conceitual coerente.

Qualquer que seja hoje sua definição, nos formulamos a hipóteses de que a formação concerne ao futuro do homem de maneira muito mais profunda, mais radical (a raiz do futuro!), mais essencial que qualquer outro campo de ação do que até agora tenha podido fazer a experiência. Uma hipótese assim, merece, por um tempo, uma ciência nova. Justifica um desafio.

muitos os pesquisadores que se debruçam sobre o tema, existem linhas de pesquisa consolidadas, conceitos produzidos no interior do campo, há um volume grande de publicações e, principalmente, a exportação de teorias e conceitos para outros países.

Outro elemento trazido por Bordieu característico de um campo são as disputas internas. Já é visível no pensamento sobre formação uma disputa interna sobre sua natureza e finalidade, permeadas por fundamentos éticos, políticos e econômicos diversos. No Brasil, parece que o campo está em processo de estruturação, pois são muitos os grupos de pesquisa debruçados sobre o tema da formação, assim como já se pode conferir o grande volume de produções nacionais, publicações de livros, artigos, etc.

A professora Jacqueline Monbaron-Houriet, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Fribourg-Suíça, e oriunda da chamada Escola de Genebra de Formação, esteve na FACED – UFBA a convite do grupo de pesquisa FORMACCE. Pessoalmente, questionei-a sobre o que pensava a respeito do atual debate que envolve a constituição da FORMAÇÃO como *campo* de estudo.

Transcrevo, a seguir, em português, a resposta que deu Monbaron-Houriet²⁷:

Pergunta de Liege

— Professora Jacqueline. Há um debate sobre se a formação, baseada no conceito de Bourdieu, pode ou não ser considerada um *campo*. Alguns autores defendem a formação como um campo, avaliando que o conhecimento já está suficientemente estruturado como campo. Por outro lado, existem autores que pensam que a formação é um sub-campo da educação ou do trabalho. O que a senhora pensa sobre esta questão?

Resposta de Jacqueline Mon Barrom

— Este é um grande debate hum... hum ...a questão do campo da formação... eu ... eu... quando eu digo é um grande debate que volta regularmente — e nós falamos dele em Natal (CIPA) —, sobre *formação e Educação*. Nós não estamos de acordo sobre o campo que nós damos à educação e à formação. Para mim...eu não gosto de forma alguma de tal proposição porque eu insisto no começo, sobre a ciência da Educação. Melhor dizendo ...ah!...ah!...para mim há diferentes... diferentes disciplinas que nos ajudam a compreender... a compreender a formação. Mas também é constante a formação, que é o campo das histórias de vida, e há outros campos mas eu resisto a limitar a formação ao conceito de campo.

[Neste momento há uma breve hesitação... o início de uma

²⁷ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

palavra, que não se conclui; a palestrante tosse: desculpa-se e recomeça a sua fala.]

Mas veja a história da palavra Educação e da palavra Formação. Em ambas, foi de Platão — a quem devemos muito —, a idéia de educação ao longo da vida.

Creio que Bordieu está interessado em entender a dinâmica estruturante do jogo da ciência, debruçando-se sobre a compreensão dos mecanismos ocultos, pouco visíveis, das relações objetivas entre indivíduos e instituições. A resposta da professora Jacqueline à minha indagação remete, no meu entender, a um receio da fragmentação, ao perigo de que a configuração de um campo traga as dificuldades de toda a especialização, ou seja, que se perca a dimensão de integração de todas as coisas. Trata-se de reter a preocupação com a questão de uma possível unidade da ciência, assim como dos padrões de conhecimentos gerados tanto pela especialização como pela generalização.

Outro dado importante é não perder de vista que, ligada à idéia de unidade da ciência e de generalização do saber, pode estar o perigo de naturalizar experiências que, na verdade, são locais — cujo exemplo histórico encontra-se na pretensão de europeização do mundo. O europocentrismo desconsiderou experiências singulares, que poderiam ter ajudado a ampliar — pela valorização dos conhecimentos e saberes culturais — as concepções científicas geradas na historicidade da ciência ocidental.

Na geopolítica hegemônica do conhecimento, por seu caráter eurocêntrico, os conhecimentos produzidos fora dos centros hegemônicos são classificados como saberes locais. O conhecimento hegemônico toma-se a si próprio como referência universal, como se pudesse existir um conhecimento deslocalizado. Essas questões desafiam o conhecimento, assumindo a ambivalência entre o todo e as partes, recuperando a idéia de simultaneidade dos diferentes lugares na conformação do mundo do ser-aí, onde múltiplas *Epistêmes* podem dialogar.

A generalização e a unidade da ciência trazem em seu bojo o perigo da colonização de saberes. A formalização de um campo de saber está relacionada, entre outras coisas, com a crença de que o seu objeto de estudo ainda não foi devidamente autonomizado.

À questão de definir a pertinência de formalizar ou não a formação como um campo, eu tenderia, neste momento — com os elementos teóricos de que disponho — a

responder, simultaneamente, sim e não. Em certo sentido, sim e, em outro, não. No sentido de que a estruturação como um campo permite um aprofundamento maior do objeto, SIM. Mas, no sentido da fragmentação, da perda da fecundação com outros campos, NÃO.

Formalizar um campo não significa — necessariamente —, o colocar numa camisa de força. As formalizações sempre serão relativas, parciais. Portanto, ainda que a formação possa se constituir em um campo específico, essa sua nova configuração epistemológica não pode ser vista como um fim em si mesmo, mas como um foco inicial de análise, que deve ser ampliado e complementado com a contribuição teórica de outros campos. Os campos científicos necessitam, também, relacionar-se com outras formas de produção culturais de saberes.

A relação do epistemológico com o ontológico parte do princípio de que a construção de enunciados é da ordem da ação social em geral, e não apenas das epistemologias científicas. Newton da Costa²⁸, matemático brasileiro — propositos da teoria da lógica paraconsistente — apresenta interessante analogia a favor da necessidade da formalização.

Formalizar significa algo distinto. Suponhamos, por exemplo, que se vai visitar Paris. Para tanto é bom ter um guia de Paris. É claro que um guia de Paris não é Paris; mas um guia de Paris ajuda a conhecer Paris. Ou quando, por exemplo, se recebe uma fotografia de uma pessoa que se vai encontrar no aeroporto. A fotografia não é a pessoa, e não se pode confundir a pessoa com a fotografia. Mas ela contribui extraordinariamente para que se reconheça a pessoa. Com a formalização se passa algo semelhante aos casos do guia de Paris e da fotografia: a formalização, o formalismo por si mesmo, não resolve problema nenhum, em ciência nenhuma. E nem esgota toda a ciência. Mas ele é extremamente importante para servir como mapa, guia ou foto; existem mapas que cada vez se aproximam mais da realidade. Você pode ter uma fotografia de Paris lá do alto da Torre Eiffel, pode ter um mapa do *Quartier Latin*. Isso ajuda você, e mais do que isso: uma pessoa que tenha bons mapas e fotos de Paris de certo modo aprimora seu conhecimento de Paris. Ou que possua, por exemplo, um manual com a descrição do que há no Louvre. Aqui não se quer substituir o Louvre pelo manual, nem ele consegue captar tudo que está dentro do Louvre, mas auxilia.

No sentido positivo, a crer no argumento de Newton da Costa, a formalização

²⁸ Entrevista do Prof. Newton da Costa concedida a Márcio Peter de Souza Leite e Oscar Cesarotto. Disponível em: [<http://www.marciopeter.com.br/links2/entrevistas/entrevistaNewton.html>]. Acesso em: 20 ago. 2008.

traz possibilidades de avanço para o objeto de estudo. Entretanto é preciso ter o cuidado de não absolutizar o campo, compreendendo que o campo não é nada mais do que uma abstração, não é A REALIDADE. A realidade é muito mais complexa e instável do que qualquer campo, desse modo, é ela que deve servir de referência ao *campo* e não o contrário.

4.3 A FORMÁTICA — o campo da FORMAÇÃO em Honoré

Baseada em Deleuze e Guattari (1992) investiguei qual é o campo perceptivo do conceito de *formática* para Honoré, sua proposta de estruturação da formação como campo autônomo e os problemas daí derivados. Honoré é presidente do *Institut de Formation et d'Études Psychoso-cologiques et Pédagogiques* (IFEPP), que fundou em 1965. Inicialmente, é importante verificar que seu pensamento é influenciado, principalmente, pela epistemologia de Gaston Bachelard e de Jacques Monod.

À Bachelard, Honoré atribui o desenvolvimento de sua sensibilidade — tanto pela leitura de suas obras científicas como poéticas —, para pensar a formação como algo implicado na relação entre a progressividade do conhecimento e da pessoa. A idéia principal da sua teoria sobre formação, ou seja, a concepção do caráter teleonômico (para uma meta) da formação, ele atribui, por sua vez, à Jacques Monod. Monod, ganhador do prêmio Nobel de Biologia Molecular, em 1965, escreveu um polêmico ensaio intitulado '*O acaso e a necessidade*', que muito influenciou o pensamento de Honoré.

Partindo da estrutura biológica, Monod vai à busca da compreensão da complexidade da vida, revelada nas microestruturas da existência, localizada nas interações morfogenéticas internas que caracterizam todo ser vivo. Assim, o ser vivo seria caracterizado por três propriedades fundamentais: teleonomia, morfogênese autônoma e invariância reprodutiva. Esta última designa a propriedade de auto-reprodução, que se dá de acordo com determinados conteúdos, que são as informações que uma estrutura viva transmite para as gerações seguintes.

Honoré apropria-se, para a composição do campo da *formática*, da noção de invariância reprodutiva, ou mais claramente, da idéia de que todo ser vivo tem em si um projeto, o projeto da auto-reprodução. A concepção de projeto em Monod não está em

contradição com a idéia de indeterminação (acaso), já que ele defende que a necessidade ou a determinação — estrutura de todo ser vivente —, está num mundo indeterminado, que não tem intervenção nessa estrutura. Jacques Monod pensa a existência como um jogo no qual o ser vivo, enquanto jogador, não tem completa autonomia nos seus lances, uma vez que cada jogador traz em seu DNA um programa, já testado em gerações passadas, e que imprime um conjunto de predisposições.

Por essas posições Monod foi criticado como reducionista — por defender, é verdade, certo grau de determinismo biológico que excluía a historicidade. Monod, porém, estava convencido de que o ser vivente trazia em seu código genético os elementos necessários para a compreensão de seu ser, o que se poderia atingir a partir das pesquisas científicas.

Apesar de reconhecer a importância do pensamento de Jacques Monod para o campo da biologia molecular, concordo que suas concepções teóricas devam ser tomadas com reserva na sua pretensão de compreender o comportamento humano. Do ponto de vista de uma filosofia hermenêutica, penso que Monod, quando reduz a existência à sua determinação biológica, deixa pouco espaço para a indagação sobre o sentido da existência, uma vez que o sentido já estaria posto nas informações que os genes carregam. Atribuir aos genes a base das formações sociais, em minha opinião, é uma visão extremamente simplificadora, uma vez que desconsidera o caráter simbólico das relações humanas. Conforme nos apontaram Deleuze e Guattari (1992, p. 29), os conceitos têm pedaços ou componentes vindos de outros conceitos que, no seu contexto original, referiam-se a problemas específicos e, ao mesmo tempo, os conceitos estão referidos a um devir, à uma filosofia. Enquanto que o devir, para Monod, está inscrito, principalmente, nos genes, para Honoré, está na experiência, melhor dizendo, na interexperiência. Honoré situa sua reflexão sobre a formação no interior de uma filosofia existencial. Aqui, é importante destacar a diferença do pensamento de Honoré e de Monod. Penso que Honoré dá novos sentidos aos conceitos biológicos de Monod — conceitos como diferenciação significativa, diferenciação/integração, transformação energética, caráter teleonômico, evolução —, pois os compreende a partir de sua imersão numa filosofia existencial.

Centrando nuestra atención sobre la cuestión de las significaciones de la formación (porque es este el sentido de la pregunta sobre las relaciones entre lo que hoy se llama formación

personal y formación profesional), no es sorprendente que sea en la corriente existencial donde hayamos encontrado los conceptos que permiten expresar nuestros puntos de vista²⁹ (HONORÉ, 1980, p. 12).

Ao propor que a formação se constitua como um novo campo de investigação — trazendo de outros campos conceitos fundantes —, Honoré mantém de seus campos de origem algumas ressonâncias, uma vez que os conceitos, conforme nos lembram Deleuze e Guattari (1992), são centros de vibração. Do centro de vibração da Biologia traz o sentido de *evolução* para compor o conceito de *Formação*. Honoré expressa seu pensamento assim:

De esta forma, nuestro propósito es lo de explorar lo que nosotros llamamos el campo de la formatividad, es decir el conjunto de los hechos concernientes a la formación concebida como el aspecto humano del fenómeno evolutivo.

Para tal exploración construiremos de manera provisional, un bosquejo teórico, cuyas bases se desprenden de las relaciones establecidas entre los conceptos de relación y de cambio, y los conceptos de espacio-tiempo, por una parte, — y entre los conceptos de significación y de intención y los de organización y de energía, por otra —³⁰ (HONORÉ 1980, p. 13).

Na minha leitura, Honoré, apesar de começar da idéia de *evolução* — para compor seu conceito de formação —, a compreende com nova conotação, ampliando o sentido biológico que a deu Monod, definido-a como o devir de uma estrutura interna (genética). Honoré, para compor o campo da formática, apropria-se do conceito EVOLUÇÃO e o amplia, remetendo-a para o exterior, para o ambiente social das relações humanas. Elabora o sentido de que a evolução estaria inevitavelmente relacionada com a questão da interação, das relações sociais. A formação passa a ser considerada, simultaneamente,

²⁹ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

Centrando nossa atenção sobre a questão das significações da formação (porque é este o sentido da pergunta sobre as relações entre o que hoje se chama formação pessoal e formação profissional), não é surpreendente que seja na corrente existencial onde tenhamos encontrado os conceitos que permitem expressar nossos pontos de vista.

³⁰ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

Desta forma, nosso propósito é o de explorar o que nós chamamos o campo da formatividade, quer dizer o conjunto de feitos concernentes à formação concebida como o aspecto humano do fenômeno evolutivo.

Para tal exploração construiremos de maneira provisória, um esboço teórico, cujas bases se desprendem das relações estabelecidas entre os conceitos de relação e de mudança, e os conceitos de espaço-tempo, por uma parte, — e entre os conceitos de significação e de intenção e os de organização e energia, por outra —.

como questão individual e social.

Ao reconhecer que a interexperiência constitui o centro de gravidade da formação, Honoré a coloca como categoria ontológica estruturante do campo, o que se reflete no sentido das questões que ele propõe para o campo da formática. A prática de formação é vista como momentos privilegiados que expressam a falta de vida como motor da experiência formativa, inclusive quando esta falta se encontra provocada por questões de ordem técnica e profissional. Insere-se na necessidade de buscar a intenção, de buscar dizer, expressar e realizar algo de pessoal inscrito em um projeto, portanto, num devir, que, longe de inscrever-se no futuro, configura as relações e interações possíveis do presente.

Neste sentido, a experiência da finitude nos levaria a definição de um projeto, numa tentativa de realização criadora. Dessa forma, ao definir — a partir dos pressupostos já elencados —, o campo da formática, Honoré apresenta os problemas específicos que tem se colocado para estruturar o campo, para que ele possa ser reconhecido em sua especificidade.

Em primeiro lugar, Honoré elenca os problemas relacionados com a linguagem da formação, ou seja, identificar a natureza das atividades formativas e a especificidade de seus conceitos; em segundo lugar, faz referência à historicidade de sua problematização, ou seja, como a formática surge e se desenvolve, e por último, à importante questão que ele denomina de '*questão de superposição*', que diz respeito à confusão de não diferenciar as práticas de formação de outras práticas como, por exemplo, as práticas terapêuticas, as práticas de orientação, direção e ensino.

No que se refere à linguagem da formação — ao iniciar a busca pelo campo perceptivo do conceito de *formação* —, Honoré (1980) aponta o que considera seu vetor principal, que é designação de uma prática. FORMAÇÃO, para ele, é uma prática. Contudo, existem outros termos que igualmente designam práticas, como educação permanente, reciclagem, atualização etc.

- Qual a relação que existe entre esses conceitos?
- Tratar-se-iam de elementos do mesmo fenômeno?
- Designariam o mesmo processo?
- A formação estaria sempre relacionada com algum conteúdo?

— Objetivaria sempre formar para algo?

Numa concepção pragmática, a formação seria algo exterior ao sujeito, seria algo que se adquire, se compra, se investe. Contudo, ao se colocar em questão a formação do formador, se desloca o foco do conteúdo exterior para a formação em si. O formador precisa adquirir determinadas habilidades, por isso a própria formação passa a ser o conteúdo a investigar.

No esforço para pensar sobre o sentido da formação Honoré conclui ser inútil a tentativa de construção de uma definição abstrata de formação, aproximando-se, dessa forma, da *epoché* fenomenológica. É a própria experiência que leva cada um a interpretar sua experiência como momento de formação. O sentido que Honoré dá ao conceito de formação aproxima-se do conceito benjaminiano de experiência como afetação — como ocorre quando revela o perigo da experiência como pobreza. A impossibilidade de definir algo, entretanto, não significa que não se devam buscar significados compartilhados de experiências formativas, que permitam uma aproximação coletiva com o fenômeno da formação.

Honoré identifica os primeiros usos científicos feitos do termo formação nos estudos da psicologia da cognição infantil, principalmente com Wallon e Piaget, sendo neste campo que se pode localizar o início dos estudos que se preocuparam em dar à formação o caráter de um conceito científico.

A formação pode ser vista hoje como um fenômeno social. Vatin (2002) enxerga a questão da formação na contemporaneidade como questão social, comparando-a com os temas da pobreza e do trabalho, que foram elevados ao estatuto de questão social nos no século XVIII e no século XIX, respectivamente.

Em todas as épocas, os objetos que figuram como 'questão social' possuem, a nosso ver, esta característica de ser simultaneamente uma questão discutida pelo público em geral e um ponto nodal das teorias econômicas e sociais. Estas questões exprimem importantes interrogações sobre os sistemas de representações atualmente adotadas face às mutações profundas da organização social. Neste sentido, elas desempenham uma função essencial na inversão dos paradigmas econômicos e sociológicos (VATIN, 2002, p. 223-4).

Por sua vez Honoré afirma:

En el orden de las actividades, asistiremos a la eclosión

relativamente repentina de la formación como fenómeno social. De donde viene esta necesidad lo suficientemente reconocida como para adoptar un carácter institucional e inscribirse en la ley? Las raíces son múltiples y contradictorias en algunos aspectos³¹ (HONORÉ, 1980, p. 21).

Honoré postula quatro zonas de significação das práticas, que as definiriam como fenômeno social hoje.

- Em primeiro lugar encontra-se a elevação da formação como direito do homem, inclusive ampliando-a como formação contínua. Uma das fontes de origem desse direito o autor atribui às conquistas dos movimentos sindicais.
- A segunda zona é o reconhecimento da formação como condição do desenvolvimento econômico e social exigida pelo vertiginoso desenvolvimento da tecnologia e do conhecimento técnico. As aprendizagens iniciais tornam-se rapidamente obsoletas. O foco passa da aprendizagem de conteúdos para o aprender a aprender. É este o sentido hegemônico que forças ligadas ao desenvolvimento econômico querem impor à formação humana.
- A terceira zona refere-se à formação como experiência, identificando um efeito de amplificação das vivências de experiências de formação.
- A última zona diz respeito à formação como campo de estudos e de aplicação para as ciências humanas.

Para compreender o fenômeno da formação Honoré inicia problematizando sua diferenciação em relação a práticas terapêuticas, práticas de ensino, práticas de orientação e outras. Defende que a formação não pode continuar dependente, exclusivamente, das fontes tradicionais da aprendizagem, da educação e da orientação. Entretanto, sua defesa de construção teórica própria para a formação não perde de vista a necessidade da transdisciplinaridade:

[...] El momento es difícil, porque las mismas ciencias humanas están em la incertidumbre de sus definiciones, de sus métodos y de

³¹ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

Na ordem das atividades, assistiremos à eclosão relativamente repentina da formação como fenômeno social. De onde vem esta necessidade o suficientemente reconhecida como para adotar um caráter institucional e inscrever-se na lei? As raízes são múltiplas e contraditórias em alguns aspectos.

sus límites. Nos encontramos en un período de crisis donde todos los sistemas cerrados se han puesto en cuestión. Una amplia corriente unitaria sacude conceptos y teorías que han hecho de las ciencias físicas, de las ciencias biológicas, de las ciencias del hombre, “naturalezas” absolutamente diferentes, y por consiguiente separadas. Hemos llegado a los intersistemas y a las teorías llamadas transdisciplinares³² (HONORÉ, 1980, p. 24).

O foco inicial a partir do qual Honoré trata a formação, é a questão do seu sentido pessoal. A formação sempre apela para a busca por um sentido, conseguindo suspender os significados cotidianos das coisas numa reflexão existencial.

La práctica de la formación ofrece, efectivamente, momentos privilegiados para expresar la 'falta de vida' como preocupación más profunda, como interés, como motor de la experiencia formativa, incluso cuando ésta se encuentra provocada por una cuestión de orden técnico y profesional.

[...]

La formación como fuente de personalización, por consiguiente fuente de proyectos, apenas ha comenzado a existir³³ (HONORÉ, 1980, p. 25).

Um perigo, entretanto, ronda a formação. Trata-se do risco de limitá-la à sua dimensão subjetiva. Deve-se ter cautela com determinadas concepções que se dizem formativas — em clara expansão hoje — que partem de concepções individualistas e idealistas, enfatizando o sujeito, desalojado de suas determinações conjunturais e contextuais. Ao tornar absoluta a construção de si acaba-se por cair numa proposta de ego-formação, que é tão limitante como a generalista.

³² Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

[...] O momento é difícil, porque as mesmas ciências humanas estão na incerteza de suas definições, de seus métodos e de seus limites. Encontramos-nos num período de crise onde todos os sistemas fechados têm se colocado em questão. Uma ampla corrente unitária sacode conceitos e teorias que têm feito das ciências físicas, das ciências biológicas, das ciências do homem, “*naturezas*” absolutamente diferentes, e por conseguinte, separadas. Temos chegado aos intersistemas e às teorias chamadas transdisciplinares.

³³ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

A prática da formação oferece, efetivamente, momentos privilegiados para expressar a “falta de vida” como preocupação mais profunda, como interesse, como motor da experiência formativa, inclusive quando esta se encontra provocada por uma questão de ordem técnica e profissional.

[...]

A formação como fonte de personalização, por conseguinte fonte de projetos, apenas há começado a existir.

Para demarcar o enfoque relacional da formação Honoré coloca a questão da impossibilidade de haver qualquer formação que não seja interexperencial. Esclareço o que ele entende por interexperiência, já que essa concepção assume um sentido forte para seu conceito de formação. A interexperiência é um encontro denso. Ao tentar captar o sentido desse conceito para Honoré veio-me a imagem da imantação — a prática de dar propriedade magnética a um metal não magnético. O imã reage sobre um metal promovendo alterações elétricas que causam uma ampliação do campo eletromagnético, o que propicia a atração de outros metais. A interexperiência, assim como a imantação, amplia o campo de percepção pelo contato com outras subjetividades, proporciona uma reflexão que não é possível de se obter sozinho; preciso, inevitavelmente, do outro para ampliar minha percepção das coisas.

A partir do que foi dito, a formação é concebida por Honoré como uma atividade pela qual se buscam — com o outro — as condições para que um saber recebido do exterior, seja interiorizado, possa ser superado e exteriorizado de novo, de uma nova forma, enriquecido com significados existenciais em uma nova atividade. A propósito, Honoré apresenta uma diferenciação pertinente entre o que ele define como atividades reflectantes e atividades reflexivas. A atividade reflectante é uma atividade de produção que é uma reprodução, e a atividade reflexiva é uma criação, uma inovação. Neste sentido, a diferença entre a concepção tradicional de formação e o conceito de formação em Honoré começa a aparecer.

Na concepção tradicional de formação, vai-se em busca de uma técnica, na concepção de formação de Honoré vai-se em busca de uma prática, que é, ao mesmo tempo, interexperiência. Não há, portanto, como pensar essa prática fora da expressividade das relações vividas.

A leitura que faço é que essa preocupação de Honoré é uma preocupação hermenêutica e fenomenológica, já que quer esclarecer as relações do *ser com o mundo*, e do *ser-no-mundo-com*.

Son las actitudes, el modo de pensar del formador los que deben ser diferentes para dar de él una imagen distinta de la del maestro sabio distribuidor, especialista, juez y referencia. Este cambio no puede hacerse más que por su propia formación en un campo de interexperiencia donde se puede descubrir que la relación formado-formador tiene un dinamismo tal que los dos miembros son a la vez

formador y formado, responsables, uno y otro, de lo que ellos hacen de su encuentro³⁴ (HONORÉ, 1980, p. 27).

Outro ponto importante que estrutura o debate sobre a formação é a sua natureza institucional. É inegável que a educação e a formação, historicamente, foram exercidas no âmbito institucional: família, comunidade, escola, etc. As divergências do debate se dão em relação à natureza e à intensidade da relação institucional da formação. Honoré (1980) localiza a institucionalização num cenário complexo de múltiplas relações. Traz para a discussão as implicações culturais no âmbito do trabalho, da família e da comunidade quando determinadas propostas de formação acabam por diluir laços familiares, implementar preconceitos e fragmentações. Portanto, qualquer projeto de formação tem que considerar a amplitude da vida das pessoas, não se reduzindo à esfera profissional. Aqui se percebe a fundamental divergência entre a proposta da formação ao longo da vida, proposta pela União Européia,— ligada, essencialmente, à qualificação para o trabalho— e a concepção de formação de Honoré, que pensa a formação como algo que deve estar integrado à todas as dimensões da vida.

Hoje a tendência hegemônica é a homologia entre os espaços de formação e os organismos de emprego.

— Como seria, então, na perspectiva de Honoré a forma de uma formação instituinte?

[...] Nos parece que la investigación debe orientarse actualmente sobre las condiciones de realización de una formación que pueda ser 'instituyente' de formación, es decir que permita los cambios de estructuras, convirtiendo a éstas en portadoras de formación. Debemos estar a la búsqueda de una institucionalización 'abierta' para todo lo que ya está instituido³⁵ (HONORÉ, 1980, p. 28).

³⁴ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

São as atitudes, o modo de pensar do formador os que devem ser diferentes para dele dar uma imagem distinta daquela do mestre sábio distribuidor, especialista, juiz e referência. Esta mudança não pode fazer-se mais do que por sua própria formação em um campo de interexperiência onde se pode descobrir que a relação formado-formador tem um dinamismo tal que os dois membros são ao mesmo tempo formador e formado, responsáveis, um e outro, do que eles fazem de seu encontro.

³⁵ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

Nos parece que a investigação deve orientar-se atualmente sobre as condições de realização de uma formação que possa ser “instituinte” de formação, quer dizer que permita as mudanças de estruturas, transformando estas em portadoras de formação. Devemos estar em busca de uma institucionalização “aberta” para tudo o que já está instituído.

Cabe perguntar sobre quais são as práticas que podem ser consideradas formativas, no sentido de estabelecer, de forma consciente, a possibilidade de superar o que está formado. Honoré encaminha a discussão colocando algumas dicotomias que precisariam ser urgentemente superadas: — a primeira gira em torno da questão da mudança ou da permanência, a segunda em torno da criação ou da resistência à deterioração e a terceira refere-se à luta contra a banalização do cotidiano ou adaptação ao mesmo.

Ao se indagar sobre a questão da mudança ou da permanência, é preciso reconhecer que determinadas mudanças objetivam, em última instância, perpetuar permanências, como é o caso das especializações. Essas mudanças não seriam formativas, uma vez que práticas formativas remetem à criação. Mas não se trata de qualquer criação. É preciso estar atento para não limitar a criação à atualização — uma prática voltada para evitar que algo se torne obsoleto. Nesta concepção de criação a demanda é externa, o que causa angústia da inautenticidade. Estar na inautenticidade significa não ter efetivamente experienciado sua própria criação.

É interessante notar que Honoré propõe, fenomenologicamente, pensar a formação a partir de sua própria experiência de formação. Ele apresenta como primeira condição para uma prática formativa a experiência da descoberta de si na relação com os demais e com o mundo. A segunda condição seria a experiência da tomada de consciência de aspectos novos do espaço e do tempo vividos; e, a terceira, é a tomada de consciência de um tempo que não somente pode se entender na duração, mas que pode aprofundar-se no instante. A ênfase da narrativa de Honoré, no entanto, não está no instante, mas no futuro, como projeto existencial, individual e coletivamente situado numa estrutura biológica, social e psíquica.

4.4 APROXIMAÇÕES DE HEIDEGGER E HONORÉ

Honoré toma o pensamento de Heidegger como uma das referências importantes para construir sua compreensão da *formação*. Numa perspectiva multirreferencial³⁶, ele corajosamente transpõe as fronteiras disciplinares da Biologia, da

³⁶ A abordagem multirreferencial foi esboçada inicialmente por Jacques Ardoino, professor da Universidade de Vincennes-Paris VIII. A noção de multirreferencialidade está relacionada com o reconhecimento da

Psicologia, da Pedagogia e da Filosofia. O que se chama, no campo da Educação, de abordagem multirreferencial, Honoré define como pensamento transfilosoficocientífico. Pretende, na construção do campo da formática, lançar uma ponte entre o pensamento filosófico e o científico, ao tecer sua rede conceitual a partir de conceitos trazidos do interior de fronteiras epistemológicas bem vigiadas.

Dessa forma, do campo da Filosofia Honoré se apropria da noção de ontologia, buscando o sentido da formação no sentido do ser. Formar é produzir um encontro da existência concreta de cada um com as potencialidades do ser. Portanto, formar é mais ontológico que instruir ou educar, pois na formação, é o ser que está em questão. A formação, nesse sentido, precisa combater os dispositivos de esquecimento do ser ao tornar conscientes experiências tecnificantes e reflectantes que se vive cotidianamente.

No que se refere à luta contra a banalização do cotidiano, as proposições de Heidegger são lembradas por Honoré como perspectivas atuais, principalmente a possibilidade da inautenticidade do ser-aí. A denominação do ser-aí (*Dasein*) refere-se ao ente que somos, radicalmente diferentes dos entes que não têm o modo de ser do homem, uma vez que não possuímos uma essência *a priori*, somos ser-sendo, na clareira do existir, em que o ser se dá, sempre, como possibilidade de ser, ou não ser, no jogo da existência.

Honoré inspira-se em Heidegger ao colocar a questão do perigo constante de que a formação possa ser transformada numa técnica, o que traria, inevitavelmente como consequência o empobrecimento das possibilidades do ser-aí. Fica a indagação:

— A formação poderia ser vista como um processo de resistência ao processo de esvaziamento do ser, ou ela está, irremediavelmente, submersa á uma exterioridade tecnificante?

Depende de onde partimos. Honoré, embora não o diga explicitamente embasa-se na fenomenologia, aposta na potencialidade da prática para abrir novos espaços de compreensão como se percebe a seguir:

[...] La formación no se constituirá progresivamente más que por

complexidade dos fenômenos humanos e das práticas sociais. Ardoino enfrenta o problema da opacidade própria aos fenômenos sociais, ao propor que a análise multirreferencial utilize as várias linguagens sem procurar reduzi-las umas as outras.

el estudio paciente y asiduo de experiencias provisoriamente llamadas “experiencias de formación”. La práctica es un punto de partida en la experiencia, y el concepto es un resultado. Pero existe coordinación, y veremos que la reflexión, como práctica del concepto, es una base de la experiencia de teorización³⁷ (HONORÉ, 1980, p. 35).

O sentido da formação relaciona-se com o impacto que a mesma manifesta sobre o fazer da pessoa que a está vivenciando. Como apontou Heidegger — com as categorias *cuidado e cura* —, é no cotidiano que o ente se defronta com a perspectiva do continuísmo ou da mudança. Honoré também ressignifica o conceito de *cuidado* partindo de suas experiências cotidianas. Trazendo-o do contexto biomédico, amplia sua conotação como ato de cuidar para interpretá-lo como elemento fundamental à existência do homem no mundo.

Os dois pensadores, Heidegger e Honoré, refletiram sobre a possibilidade de defasagem em relação a si próprio, processo a que chamaram de angústia. O que levaria à angústia seria a falta de sentido causada pelo esquecimento do ser, pela sua entificação. Os dispositivos de esquecimento do ser estão na cotidianidade do mundo, onde o homem está lançado. Heidegger coloca a questão dessa forma:

O ser-no-mundo já é sempre numa de-cadência. Pode-se, portanto, determinar a cotidianidade mediana da pre-sença como ser-no-mundo aberto na decadência que, lançado, se projeta e que, em seu ser junto ao mundo e em seu ser-com os outros, está em jogo o seu poder-ser mais próprio (HEIDEGGER, 2005, p. 244).

A noção heideggeriana de cuidado não se limita à idéia de um comportamento, à preocupação em zelar pelas coisas e pessoas. O sentido que ele dá para o conceito está no campo da ontologia, designando uma abertura originária que pode evitar a entificação do ser, que levará, por sua vez, à angústia existencial. A idéia de angústia em Heidegger está relacionada com a perda de si próprio. Entretanto, existem formas de sair dessa condição. A formação, nessa perspectiva, seria uma prática que tornaria possível ao homem resgatar-se do viver cotidiano sem sentido, indo ao encontro de suas possibilidades na abertura do ser, abertura como *sorge* (cuidado).

³⁷ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

[...] A formação não se constituirá progressivamente mais que pelo estudo paciente e assíduo de experiências provisoriamente chamadas “experiências de formação”. A prática é um ponto de partida na experiência, e o conceito é um resultado. Porém existe coordenação, e veremos que a reflexão, como prática do conceito, é uma base da experiência de teorização.

Honoré acolhe noções de Heidegger — como a de angústia existencial e de inautenticidade — para esculpir seu conceito de formação.

Penso que, em Heidegger e em Honoré, a noção ontológica de cuidado aponta para uma relação, emocionalmente, investida com o mundo, em que o sentido de cuidar não pode ser inteiramente apreendido pela dimensão cognitiva ou epistêmica, pela razão de que o cuidar contém em si o princípio da abertura de sentidos. Mertens-Kahlmeyer (2008), ao analisar o conceito de cuidado em Heidegger, também aponta seu caráter ontológico:

Com Heidegger, tal conceito (cuidado) expressa um traço essencial à existência, na medida em que o ser-aí se empenha a cada instante em cuidar de si mesmo, em um processo de apropriação de si próprio apontando o modo de ser do indivíduo, mediante o esforço constante de compreensão de seu ser e do ser das coisas em geral (KAHLMAYER, 2008, p. 27).

É essa concepção de cuidado que tomo como referência para compreender o fenômeno da formação. Fico atenta também para dois conceitos que vibram na mesma sintonia: o conceito de *Existenciais* de Heidegger e o conceito de *Ativação significativa* de Honoré. Este último autor trabalha para dar um sentido ontológico à um conceito trazido da biologia. Dessa forma, sua idéia de *Ativação significativa* aproxima-se do conceito heideggeriano de *Existenciais*.

Para Heidegger cada existencial tem uma abertura que lhe é intrínseca, e, dessa forma, a abertura correspondente à compreensão é o projeto. Na compreensão, a *presença* projeta seu ser para possibilidades que acabam por repercutir no ser como possibilidades de aberturas. O PROJETAR da compreensão é uma INTERPRETAÇÃO, um movimento em que o ser-aí se apropria do que compreende, dando uma forma autêntica a esse ser no movimento de compreensão. Por sua vez Honoré potencializa o conceito de *Ativação significativa* com a idéia de que existe uma energia no mundo vivente, uma energia de entropia negativa, ou NEGUENTROPIA. Esse processo é relativo a um princípio teleonômico,— a existência de um projeto, ou de uma intencionalidade que ativa as energias produzindo significações relacionadas com diferentes níveis reflexivos. A reflexão dos dois teóricos convergem, no meu ponto de vista, no sentido de enfatizar o caráter teleonômico da existência autêntica, caráter esse sempre em perigo de entificação na estrutura impessoal da cotidianidade.

De acordo com tal concepção, a formação não deve ter como objetivo dar ao futuro professor um repertório de respostas prontas, pois isso seria abordar a formação como um processo exterior. A formação, de acordo com Honoré (1980), deve ser considerada como um processo interior, como uma dimensão característica da pessoa. A formação é um processo interno e está no horizonte de um projeto pessoal. As práticas formativas podem oferecer a mediação entre os elementos fundamentais do processo formativo: princípios éticos, conhecimentos teóricos e saberes pedagógicos, mas a vivência do processo é de responsabilidade pessoal. O desafio posto por esta visão é a formação de um professor que supere a condição de reproduzidor do conhecimento já produzido.

Tomo de empréstimo duas categorias propostas por Stein (2004) para compreender o fenômeno da relação entre a subjetividade e a formação que se aproxima muito das categorias *autenticidade* e *inautenticidade* de Heidegger. Stein fala em dois tipos de subjetividade: SUBJETIVIDADES FRACAS e SUBJETIVIDADES FORTES e, assim, descreve tais categorias:

Pelas primeiras a vida e as coisas passam simplesmente como material de observação e desaparecem para dar lugar a mais uma tarefa de registro. Nas subjetividades fortes, o mundo e a vida transformam-se em cenário de alegorias e formas da interioridade. Enquanto as subjetividades fracas percebem o processo histórico como um movimento no qual elas são levadas como eventos que passam, as subjetividades fortes procuram na própria História uma fidelidade icônica na qual os acontecimentos jamais coincidem e não se repetem apenas como justaposições, mas se convertem em cenários da própria subjetividade. As subjetividades de um ou outro tipo vivem, assim, de maneira diferente, a auto-representação na cultura. Para umas, a fragmentação é apenas uma consequência do próprio modo de registro. Para outras, o impulso de totalização é tão poderoso que os processos de diferenciação se convertem num drama da subjetividade. [...] As individualidades fortes estetizam a existência (STEIN, 2004(b), p. 282).

Os professores — que são sujeitos deste estudo —colocam-se na profissão a partir de uma subjetividade forte. Não estão em busca de receituários que lhes ofereça garantias de estabilidades artificiais, estão, pois, conscientes da complexidade da docência. Desestabilizar sentidos logicamente organizados, estetizar as experiências, são questões que também estão, mais uma vez, postas na categoria *cuidado* de Heidegger, e que se referem às diferentes formas de relação com o mundo, com as coisas, com as pessoas, e no caso aqui em tela, com a profissão.

4.5 A FORMAÇÃO EM GASTON PINEAU

Pineau utiliza três prefixos *auto-*, *eco-* e *hetero-* para designar diferentes tipos de formação, justificando o emprego dos prefixos como uma exigência do movimento transdisciplinar, na tentativa de tratamento da multicausalidade dos fenômenos.

Inspirando-se em Rousseau (1712-1778), que no início do seu livro *Emílio* defende os três mestres fundamentais que atuam na Educação — A PRÓPRIA PESSOA, OS OUTROS e AS COISAS —, Pineau constrói sua teoria tripolar da formação. Estes três pólos apontam para diferentes percepções da realidade, que se tornam possíveis a partir da emergência de uma consciência sistêmica. Penso que os três conceitos formativos propostos por Pineau compõem níveis articulados de consciência do ser da formação, conforme visão heideggeriana.

Articulando os pensamentos de Rousseau e Heidegger, Pineau traz para o debate a COMPREENSÃO DA TEMPORALIDADE como um dado imprescindível para a consciência.

Em seu livro *Temporalidades na formação* Pineau problematiza a relação entre temporalidade e formação, ao indagar sobre a qualidade dos tempos formativos, que ele designa como *cronosformação*, e, dessa forma conceitua os tempos formadores:

Mais do que dados ou constructos institucionais, os tempos formadores parecem ser conquistas intervindo continuamente com tempos que não o são, contratempos que deformam ou adaptam ou, ao contrário, abrem entretempos de onde pode irromper uma temporalidade pessoal, uma história, uma cronogênese (PINEAU, 2004, p. 14).

Pineau usa a expressão habitar o tempo — no sentido de que não é suficiente ganhar mais tempo, controlar, quantitativamente, o tempo, mas, dar um sentido ao tempo tornando-o pessoal. Tomar o tempo humano como um fenômeno de formação permanente diferencia o tempo cronométrico do tempo vivo. O tempo é sentido e vivenciado em múltiplas temporalidades, a partir de diferentes sincronizadores como a noite e o dia, e, por sua vez, o cotidiano é sentido e vivenciado com três movimentos: personalização, socialização e ecologização. Pineau, ainda que, conceitualmente, apresente essa linha demarcatória das diferentes formações — AUTO — HETERO — e ECO — as considera igualmente vivas no fluxo de temporalidade, não se devendo excluir nenhuma, portanto,

em detrimento das demais. Isso não significa, contudo, que em alguns momentos não se possa fixar alguma delas como centro de perspectiva, em síntese dialética com as demais, o que dá o caráter da complexidade de interação entre os sincronizadores e os movimentos. Alguém cuja formação seja inédita a ponto de tornar-se estranha e incompreensível para os outros reflete uma desconexão do pólo da autoformação com os demais. Por outro lado, no pólo oposto, uma formação sem traços de singularidade e de percepção pessoal reflete um predomínio da heteroformação.

A relação complexa entre autonomia e dependência é uma idéia central do novo paradigma de *antropoformação* — FORMAÇÃO DO HUMANO — proposto por Pineau. No horizonte hermenêutico desse paradigma, a concepção de *autoformação* surgiu antes dos demais, uma vez que, num contexto inicial de desvalorização das singularidades, teve a função de catalisar as pesquisas preocupadas com a autonomia dos protagonistas. Entretanto, as singularidades só são singularidades em contraste e em referência com a regularidade, a auto-formação relaciona-se dialeticamente com a heteroformação, que se refere ao pólo social da formação, a historicidade de todo processo formativo.

Minhas primeiras pesquisas dirigiram-se a estes dois pólos – pessoal e social- que se mostram mais particularmente densos: o primeiro, a noite; o segundo, o dia. A noite é um espaço/tempo mais livre socialmente do que o dia, enquadrado pelos usos do tempo muitas vezes impostos. Assim, parece-me que a noite, devido às situações de solidão e de intimidade que oferece, é o espaço/tempo privilegiado da autoformação. E o dia, pelas relações sociais impostas que apresenta, é o da heteroformação. Esta superposição de dois tempos, dois movimentos é heurística. Ela proporciona a descoberta de um terceiro pólo, origem de um terceiro movimento que destrói esta superposição material simples demais, a ecoformação (PINEAU, 2003, p.158).

O terceiro pólo, designado como ecoformação, é a dimensão muda e difusa do meio ambiente material, procurando dar destaque para a reciprocidade da formação do meio ambiente. Pineau compara o cruzamento entre os três movimentos da formação — AUTO — HETERO — e ECO — com as etapas da vida: — JUVENTUDE, — IDADE ADULTA e — VELHICE. Os três movimentos estariam presentes em cada idade, mas, estando, predominantemente, influenciada por um deles.

Na juventude a responsabilidade da formação recai, prioritariamente, sobre os

adultos, sobre os educadores e sobre os pais, ou quem assumir este papel. Nessa etapa da vida se está sob o regime dominante da heteroformação formal. Na idade adulta o indivíduo deve assumir o protagonismo de sua própria formação, sob pena de tornar-se alienado. Dando sustentação aos indivíduos nessa fase os profissionais da formação assumiriam o papel de apoiadores, mas dependentes das necessidades e dos objetivos dos protagonistas. Por fim, na velhice é o momento de tomar consciência da necessidade de termos cuidado da vida, do planeta, dos fluxos vitais como sistemas abertos.

Penso que Pineau, ao destacar os movimentos e tempos formativos, ao propor que a formação seja interpretada a partir das temporalidades como seus novos sincronizadores, lança para uma abertura na qual a relação entre tempo e formação compõe uma diversidade de processos complexos que questionam as representações uniformes e regulares de formação. Propõe, dessa forma, um novo sentido para a formação permanente e para a formação ao longo da vida, como adiante explicitado:

A formação ao longo da vida é então o produto de transações complexas entre pólos materiais, sociais e orgânicos, alternando momentos formais, racionais, nítidos, distintos, com momentos experienciais, sensíveis, mas opacos, confusos. Estas transações formativas são permanentes, significando que elas se desenrolam tanto a cada instante como ao longo da vida (PINEAU, 2004, p.162).

Para Pineau (2004, p. 183), a educação permanente na verdade não seria permanente, mas alternante, uma vez que os períodos de formação se alternam com os períodos de trabalho. Existe uma combinatória não linear entre períodos formativos e laborais, que se combinam e se organizam para se formar de outra maneira. Pineau classifica a alternância em três categorias. A primeira é a forma mais comum, mais usual de alternância educativa, que é a dos cursos noturnos ou estágios, com fraca interação com as atividades do dia, embora sejam programados na seqüência do dia de trabalho. A alternância noturna recorta e burocratiza em busca de uma organização universal, que, é caracterizada pela heteroformação. A segunda é a alternância associativa, que embora possa surgir nos cursos noturnos, é precedida por encontros anteriores que permitem interações entre educadores e alunos e promovem a emergência de unidades de tempo mais longos do que horas aula. A última, considerada a mais educativa, é designada como alternância copulativa, na qual atividades e estudo podem se co-penetrar intimamente, em

consonância com a forma de organização da pessoa. Nesta alternância, a hegemonia não está mais na unidade de tempo administrativo e burocrático, mas na autoformação. A autoformação requer, pelo que foi dito, uma conquista do tempo.

— O que seria conquistar o tempo?

O maior desafio do formador é conquistar o tempo das pessoas, enquanto o do sujeito interessado na autoformação é conquistar o próprio tempo. Pineau considera que a conquista do tempo pode ser alcançada por uma prática que pode ser vista como um sincronizador pessoal, um marcador de tempo próprio, a prática das histórias de vida,

Permitindo que os sujeitos recolham e dêem forma a seus diferentes pedaços de vida, semeados e dispersos ao longo dos anos, tempos e contratempos, a história de vida faz com que construam um tempo próprio, que lhes dê uma consistência temporal específica, uma duração, uma história (PINEAU, 2004, p. 193).

Gaston Pineau reconhece-se inspirado em Michel Foucault ao assumir a história de vida, postulando o que chama de *genealogia das artes da existência*, um marco histórico para a epistemologia ocidental que não foi devidamente explorada após a morte de Foucault. Disposto a aprofundar a genealogia da arte da existência, em sua concepção de uma epistême autobiográfica, Pineau toma de empréstimo a concepção foucaultiana da ARTE DE EXISTIR como práticas refletidas e voluntárias de transformação de si mesmo. Uma prática simultaneamente social, cultural e singular, comprometida em tomar a si mesmo como um trabalho consciente, ou seja, uma prática de si e sobre si.

As pessoas em formação não fazem sua história de vida para fazer literatura e menos ainda num sentido disciplinar. Produzem sua história de vida, diretamente, para viver. Elas tentam, portanto, criar sentido a partir de sua experiência para fazer ou refazer sua vida – ganhá-la, tentando compreendê-la um pouco. Não apenas no sentido cognitivo do termo, mas inicialmente conativo quase operatório de apreender, de pôr em conjunto, em sentido, em forma de elementos, acontecimentos, pedaços de outra maneira dispersos, fragmentados (PINEAU, 2004, p. 198).

É interessante observar como o processo de formação da memória está, simultaneamente situado numa dimensão coletiva e singular. No momento em que um narrador traz suas memórias, pode invocar lembranças das próprias vivências que haviam sido esquecidas e que necessitavam de uma evocação para emergir. A memória dos outros pode invocar pedaços perdidos da gente, memórias que estavam subconscientes e que, a

partir da alteridade, podem ser invocadas novamente. Contudo, essa recuperação, essa invocação que recupera o instante vivido, que traz ao presente o passado, não é uma evocação que precise ser vivida com nostalgia, porque o nostálgico permanece no passado. O instante do passado recuperado como memória no presente adquire um sentido em relação às condições do presente. Creio que a relação entre passado e presente está mais próxima da co-fluência do que da influência. A co-fluência remete ao andar juntos, ao compartilhar sentidos. A criação de si, como prática formativa, está no fluxo passado/presente/futuro, não no refluxo presente/passado, que veria este último com eterno instante nostálgico. E creio que isto se dá, porque, a vontade em si, e especificamente, a vontade de criação de si, — assim como de qualquer outra coisa—, está no presente. Nós somos nossos próprios porta-vozes a partir dos sentidos que construímos no presente, com as lembranças do passado e as perspectivas de futuro. Pineau se expressa nessa direção ao afirmar que as histórias de vida estão na abertura do ser, já que não partem da perspectiva de um sujeito construído, que já não teria mais nada a transformar, a construir, ficando limitado a narrar, contar o que foi e como foi, para se reproduzir como pronto. Aproximando-se de Honoré, Pineau vê a formação não como uma atividade temporária, mas ONTOLOGICAMENTE como uma função permanente da evolução humana. Pensar a formação a partir de uma base ontológica parece ser o que articula o pensamento de Honoré, Heidegger e Pineau.

5 FORMAÇÃO HUMANA NA CONTEMPORANEIDADE

PARA SER GRANDE sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim, em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

*Fernando Pessoa*³⁸

Sinto-me, sem dúvida, no centro de meu mundo. Eu sou e estou no meu mundo, no meu instante. Cada um de nós encontra-se no centro de um mundo único, paisagem de arquipélagos formados por ilhas de consciência e inconsciência. Entretanto esse olhar é uma questão de escala. Até onde meu olhar alcança e é alcançado? O que está por traz das minhas pálpebras ganha sentido em relação ao que está na realidade. O meu mundo afeta e é afetado pelo mundo dos outros, pela complexidade do mundo político, social, cultural, assim como pelas sensibilidades e insensibilidades que criamos como sujeitos, grupos, tribos, comunidades e humanidade.

Não que eu acredite ter a História um sentido metafísico, ligado a uma temporalidade linear, com nexos lógicos internos aos próprios acontecimentos. A lógica da

³⁸ PESSOA, Fernando. **FERNANDO PESSOA** / OBRA POÉTICA. [v. único] 5. reimp. 1. ed. PARA SER GRANDE. [414] In: **Odes de Ricardo Reis**. [14-02-1933] [Sel. Org. e notas: *Maria Aliete Galhoz*] Rio de Janeiro: Aguilar, 1987 p. 223.

narrativa é uma lógica hermenêutica, dessa forma, compartilha seu estar sendo na linguagem. É a partir de um sentido hermenêutico que me pus, neste trabalho, a contar minha história, narrar a minha vida — assim como é possível que cada um narre a sua, da sua família, da sua comunidade. Mas como se entrelaçam a História de cada um, a História local e a História Universal? E qual é o sentido dessas historicidades? Como graduada em História, quando penso em história de vida e formação, não posso deixar de inquietar-me com estas questões.

Para Bodei (2001, p. 15), os fundadores da historiografia ocidental, Heródoto e Tucídides, conceberam os acontecimentos históricos como sendo aqueles de que fomos testemunhas oculares, portanto, emergentes das dimensões que hoje definimos como locais. Tucídides, ao se referir a fatos distantes no tempo, trata-os no campo da arqueologia. Foi Políbio, no século II a.C. que teorizou sobre a convergência das histórias particulares numa história universal.³⁹ Um dado muito importante ressalta na biografia de Políbio, que o orienta para a percepção de acontecimentos universais. Soldado grego que lutou contra a dominação romana, foi feito prisioneiro de guerra e viu várias cidades sucumbirem ao expansionismo romano como conseqüência de suas pretensões imperiais. Para esse historiador grego a História universal torna-se possível graças ao surgimento de uma centralização do domínio político.

Anteriormente a estes fatos os acontecimentos das várias partes do mundo eram, por assim dizer, isolados uns dos outros, postos que entre eles os fatos eram independentes quanto aos planos, as conseqüências, aos palcos de atuação (BODEI, 2001, p. 17).

Recorri a esta digressão para colocar a reflexão sobre as propostas atuais de formação do professor que, apesar de evocarem pautas de singularização e reconhecimento dos sujeitos e de suas histórias pessoais, têm concepções antagônicas sobre os objetivos da formação humana. No cenário atual também se percebem interesses econômicos e políticos com pretensões universais, que enxergam na Educação, assim como na formação, um campo importante para consecução de seus objetivos.

Em um pólo estão propostas formativas de construção de si, dos movimentos autobiográficos, comprometidos com uma base ontológica do ser professor. Denominei

³⁹ Conforme o historiador Remo Bodei (2001, p. 17), cronologicamente, a expressão Filosofia da História aparece pela primeira vez em 1765 com a publicação do livro de Voltaire *Filosofia da História*.

essas práticas formativas de ESPECTADORES DE SI. No pólo oposto, estão as práticas de reprodução propostas por modelos burocráticos de formação, que colocam os sujeitos numa postura que chamei de VOYERES DE SI. Essas duas práticas encontram-se num campo de visão contraditório: espectador e voyer.

O espectador de si busca, na introspecção, conectar-se com seus desejos e sentimentos. Ele é, ao mesmo tempo, um construtor de si, convocando-se a si próprio na busca dos sentidos. O voyer é um intruso, invisível, não dialoga, quer o prazer e o poder da transgressão. Ele caminha para o vazio, para o sem sentido, enquanto que o espectador de si caminha para uma ética da responsabilidade a partir da busca dos sentidos para si. O espectador de si quer uma viagem formativa, quer a dinâmica da vida se fazendo enquanto que o voyer de si quer a imobilidade de seu olhar técnico. A técnica, — materializada em lentes potentes—, ao mesmo tempo em que aproximam a visão do voyer o distanciam da relação com o outro e consigo próprio.

Penso que no cenário atual confrontam-se diferentes concepções de formação humana fundadas, em última instância, em concepções filosóficas divergentes. A questão da formação docente precisa ser enfrentada no diálogo com tal diversidade epistêmica.

5.1 AS DIFERENTES ESCALAS NO OLHAR SOBRE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: — o local e o global

É necessário, para tentar compreender as dinâmicas das questões local/global, atentar para mudanças importantes em nosso contexto atual. Ainda que o movimento da integração política e econômica mundial tenha se iniciado com fluxos bilaterais no cenário da guerra fria, é a partir dos anos 60, — e de forma intensificada nos anos 1980 —, que a economia mundial se estrutura em termos de grandes blocos, integrando grupos de países que objetivam ampliar suas economias através de associações.

O esboço inicial do atual cenário geopolítico dos blocos econômicos teve como marco inicial o tratado de Roma, assinado em 1957, que criou a Comunidade Européia (CE). A partir daí constituíram-se variadas entidades econômicas regionais, sendo as mais influentes a APEC (Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico), a ASEAN (Associação das Nações do Sudeste Asiático), O Mercosul (Mercado Comum do Sul), o NAFTA

(Acordo de Livre Comércio da América do Norte) e a União Européia. De forma breve pode-se dizer que a função dessas entidades supranacionais é dotar-se de capacidade para influenciar na direção, no conteúdo e nos efeitos das dinâmicas da globalização.

No bojo dessas questões é preciso dar atenção para os movimentos de reprodução social, nos quais a configuração entre as forças local/global toma diferentes sentidos⁴⁰.

Na sociedade contemporânea há uma pluralidade de formas de poder que estruturam, por sua vez, diversas possibilidades de futuro. As estruturas podem ser definidas como *sedimentações provisórias de linha de ação eficazmente reiteradas* (Santos, 2000, p. 262). Assim, se pode interpretar os blocos regionais como estruturas provisórias que buscam direcionar os sistemas para determinadas direções. No entanto, de acordo com a perspectiva da fenomenologia hermenêutica, é na ação, na relação que podemos determinar os sentidos construídos no âmbito de cada contexto, evitando generalizações apressadas. É com esse sentido fenomenológico e hermenêutico que Boaventura Santos (2000) entende as dinâmicas estruturantes/estruturado:

Para usar uma metáfora física, diria que as estruturas são momentos ou marcos sólidos na corrente fluída da prática, e que o seu grau de solidez só pode ser determinado em situações concretas, estando condenado a modificar-se à medida que as situações se desenrolam (SANTOS, 2000, p. 262).

Para entender as dinâmicas educativas e formativas na complexidade do cenário atual, foquei no debate entre dois principais modelos teóricos. O primeiro insere-se no paradigma da hegemonia da globalização — no sentido da interpretação de que essa realidade é inevitável e resta somente ir adaptando-se de forma passiva ao processo que é determinado por entidades hegemônicas ao redor do qual orbitam as economias periféricas. No segundo está à idéia do poder do espaço local: os interesses locais conseguem se organizar e negociar a forma e as condições de integração ao espaço global, numa dinâmica de luta por espaços de poder.

Nos discursos dos organismos internacionais, — que buscam construir

⁴⁰ Tomei aqui a formulação de Ladislav Dowbor, que diferencia quatro grandes áreas de reprodução social: a) as atividades produtivas; b) as infra-estruturas econômicas; c) a intermediação comercial e financeira; e d) as políticas sociais. Nesta última categoria insere-se a educação e a formação. Para um estudo mais aprofundado da reprodução social contemporânea ver o livro *A reprodução social. V. II*.

camadas sólidas para a articulação das economias europeias —, a educação é interpretada, por um lado, como o bote salva vidas de um mercado de trabalho exigente e fluído. Objetivando ampliar sua competitividade na economia global a União Europeia elegeu a EDUCAÇÃO e a FORMAÇÃO como campos estratégicos de ação, desenvolvendo um programa intitulado Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Este se apresentou com o seguinte objetivo:

O Programa destina-se a promover essencialmente os intercâmbios e a cooperação, assim como a mobilidade entre sistemas de ensino e formação, a nível europeu, no sentido de estes se estabelecerem enquanto referência mundial de qualidade⁴¹.

Em claro paradoxo com as manifestadas intenções cooperativistas no campo educacional e formativo, a União Europeia, ao mesmo tempo em que defende a pretensa mobilidade cognitiva, procura estabelecer barreiras físicas e fronteiras rígidas com as atuais políticas de contenção emigratória. Ficam as interrogações:

— Qual a natureza da integração proposta pela União Europeia?

— Qual o seu sentido?

Pelo que foi dito é necessário refletir sobre as atuais orientações internacionais e seu impacto no contexto local.

5.2 O PARADÍGMA DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA: — visão retrospectiva

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida — ALV⁴², do ponto de vista do senso comum, é uma obviedade. Sentimos que nossos conhecimentos foram sendo adquiridos ao longo de nossas experiências em espaços formais e informais. Expressões populares como *a arte de viver*, *aprender com a vida*, *a vida é um eterno aprendizado*, *se não se aprende é porque se está morto*, remetem a essa experiência de aprendizagem adquirida no percurso temporal da trajetória de vida de cada um, a partir da idéia de maturação. Entretanto, como paradigma educacional, o conceito tem uma construção mais recente.

⁴¹ Fonte: Portal da União Europeia

⁴² Utilizarei a partir deste momento a forma abreviada ALV para referir-me ao conceito de aprendizagem ao Longo da Vida.

Os documentos básicos que apresentam essa versão paradigmática aqui analisados são o *Relatório Delors*, *O Livro Branco sobre a Educação e a Formação* e o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*.⁴³ Tratam-se de documentos supranacionais que objetivam orientar, dar as pistas de um novo modelo de aprendizagem e formação.

Do ponto de vista conceitual o Relatório Delors esclarece que o conceito de ALV é tributário da idéia de educação permanente, agora repensada e ampliada⁴⁴. Entretanto, segundo Denis Kallen (1996), em um artigo intitulado *Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva*, ocorre um desvirtuamento do conceito de ALV em relação ao antigo conceito de Educação Permanente. Este foi elaborado de forma sistematizada na década de setenta, ligado ao movimento de educação de adultos em ambientes não escolares, como consequência da articulação de forças populares e sindicais que se organizaram na idealização e promoção de movimentos a favor da classe trabalhadora industrial. A principal intenção desses movimentos de educação permanente relacionava-se com necessidades culturais, sociais e políticas da classe trabalhadora, logo apresentam natureza completamente divergente dos objetivos atuais da chamada ALV que estão direcionados à instrumentalização e à qualificação para o trabalho.

É interessante notar que os três documentos partem de um princípio básico de que entramos num novo estágio de sociedade baseada no conhecimento, as chamadas *sociedades cognitivas*, nas quais existe uma transição de uma economia baseada na indústria para uma economia baseada no conhecimento e na informação. Bernhard Buck (2001) afirma que as transformações que estamos vivendo são profundas, no sentido de que a sociedade está passando a valorizar mais o conhecimento técnico, — aquele que serve de apoio à capacidade de atuação —, do que o conhecimento científico tradicional. Não basta ter conhecimento, é necessário saber aplicá-lo, atualizá-lo, gerenciá-lo. Nesse contexto emerge o conceito de *competência*, definido como:

[...] competência significa a capacidade individual para atuar em situações incertas e complexas num determinado contexto. A

⁴³ Estes documentos foram elaborados pela comissão européia: *O Livro Branco sobre a Educação e a formação* e o *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* estão disponíveis no site: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/index_pt.htm.

O Relatório DELORS foi editado no Brasil com o título: *Educação: um tesouro a descobrir*.

⁴⁴ Ver *Educação: um tesouro a descobrir*, 2006, p.18.

competência tem de ser manifestada pelo desempenho, que é resultado da prática profissional (BUCK, 2001, p. 24).

Percebemos nesse discurso uma dinâmica imposta pela modernização empresarial, que está explicitada no *Livro Branco Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva*. Ele propõe orientações para a ação apontando, dentre outros, os seguintes objetivos:

- Fomentar a aquisição de novos conhecimentos, instituindo um dispositivo europeu de creditação das competências técnicas e profissionais que poderia assumir a forma de cartões pessoais de competências que permitiriam uma avaliação instantânea das qualificações de cada um ao longo da vida;
- Aproximar a escola e a empresa pelo desenvolvimento da aprendizagem sob todas as suas formas: abertura da educação ao mundo do trabalho, participação da empresa no esforço de formação.

Na mesma linha de argumentação crítica sobre a concepção empresarial, presente no Livro Branco, Alan d'Iribarne (1996, p. 25) chama a atenção para as formulações de um determinismo tecnológico que busca impor regulamentações hegemônicas a partir da ameaça da não integração as novas dinâmicas da *sociedade do conhecimento*. Para ele a regulação dos efeitos econômicos e sociais das Novas Tecnologias da Informação — NTCI— irão, pois, depender, estritamente, das formas institucionais e sociais que cada entidade coletiva é capaz de criar.

O principal argumento que perpassa os três documentos citados é o de que a globalização é um processo único e determinista, que existe uma equivalência entre o progresso científico, técnico e econômico, esvaziando a esfera política como *locus* de atuação coletiva. Todos os documentos aqui analisados partem de um pressuposto, de um mantra: — vivemos num período de globalização e de descentralização. É interessante, neste sentido, retomar uma hipótese provocativa apresentada por Pierre Salama. Este economista francês, professor na Universidade Paris XIII, nos chama a atenção para o tencionamento entre centralização/descentralização presente na dinâmica sócio-econômica atual. A grande mobilidade e integração que se constata hoje é a do capital financeiro, e que se dá justamente com a centralização do capital produtivo em escala mundial.

Um dos argumentos básicos do paradigma de ALV é a formação para a empregabilidade. O conhecimento e o domínio de competências teriam a função de assegurar sempre novas adaptações às exigências do trabalho, o que levaria as pessoas a manterem seus níveis de rendimento. Salama contradiz esse argumento, afirmando que cada vez mais se remunera o capital financeiro, se desvaloriza o trabalho e se incentiva, de quebra, a estressante ideologia competitiva da lógica empresarial. O texto a seguir é expressivo neste sentido:

O princípio fulcral da aprendizagem ao longo da vida que qualquer sistema educativo deverá interiorizar é o de que o formando individual está no centro dos interesses e deve ser levado em devida consideração.

[...]

Não obstante, várias tentativas têm sido feitas desde algum tempo no sentido de desenvolver uma nova abordagem de Educação Profissional em que o formando é mais encarado como um empreendedor: alguém que tem uma idéia põe em prática essa idéia de forma independente e tenta concretizá-la com sucesso. Contrastando com o conceito tradicional de Educação Profissional, o conceito de aprendizagem ao longo da vida assenta no potencial individual do formando. O objetivo principal da aprendizagem ao longo da vida consiste em permitir que o formando mobilize e aplique o seu potencial de modo a conseguir implementar suas idéias (BUCK, 2001, p. 23).

O *Livro Branco sobre a Educação e a Formação* também traz um exemplo do modelo de integração criticado por Salama. O documento apresenta um diagnóstico sobre os complexos desafios impostos à economia europeia e propõe diretrizes de ação no sentido de promover a empregabilidade e a coesão social a partir de processos educativos/formativos. Apresenta como objetivo inicial

[...] contribuir com as políticas de educação e formação dos Estados-Membros para colocar a Europa na via da sociedade cognitiva, baseada na aquisição de conhecimentos, onde ensinar e aprender são um processo contínuo ao longo da vida.⁴⁵

Aqui aparece um dos dilemas fundamentais dos programas supranacionais: a contradição entre as possibilidades fenomenológicas das realidades vividas e a pretensão de previsão e direcionamento idealistas. Kunzel chama a atenção para o fato de que o

⁴⁵ De acordo com Anke Grotlischen, Professora Auxiliar de Aprendizagem ao Longo da Vida, no Instituto para Educação de Adultos, da Universidade de Bremen, a União Europeia se propôs o objetivo de tornar-se, até 2010, a economia, baseada no conhecimento, mais dinâmica e competitiva do mundo.

discurso oficial das agências de financiamento europeias falham em termos de conteúdo porque

[...] ignora, ou não consegue abordar o suporte da idéia que regula a atuação de uma aprendizagem apoiada na biografia. Na verdade, aprender com intenções educativas e numa perspectiva de dedicação ao longo da vida, representa um ato de criação subjetiva do mundo, que não pode ser imposto (KUNZEL, 1996, p. 94).

No *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida* aparece, mais uma vez, a contradição apontada por Kunzel:

A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. A década que se avizinha deverá assistir à execução prática desta visão. Todos os europeus deverão, sem exceção, se beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e econômicas e participarem ativamente na construção do futuro da Europa (MEMORANDO⁴⁶).

A idéia de uma ALV necessita o reconhecimento de que essa é uma forma de existência que vale a pena, o que requer que ela não se reduza à capacitação profissional. Portanto, do ponto de vista existencial e fenomenológico, ao mesmo tempo em que o paradigma empresarial da ALV conclama para uma formação instrumental e tecnicista, como meio de garantir a subsistência, acaba por reduzir a existência humana à dimensão econômica. A perspectiva empresarial na semântica da ALV, presente nos documentos aqui citados fica clara, conforme ilustra o seguinte trecho do memorando:

Os empregadores têm vindo a ser cada vez mais solicitados pelos seus trabalhadores no sentido da celebração de contratos a tempo parcial, não apenas por razões familiares, mas também para prosseguir a respectiva formação (MEMORANDO).

Aqui é importante esclarecer que a crítica feita da relação da formação com o mercado não é uma defesa de que a formação humana desconsidere a dimensão técnica do trabalho. A minha posição segue a linha teórica que não admite a unidimensionalidade, ou seja, reduzir o humano à dimensão econômica. Somos EROS, LUDUS, POESIS, além de ECONOMICUS. Não podemos ontologizar o mercado.

⁴⁶ COMISSÃO EUROPEIA. **Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida**. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000. Disponível em: www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf. Acesso em: 10 fev. 2006.

Pierre Salama (1995) oferece importante reflexão sobre a tendência da sociedade atual em naturalizar o mercado, a partir da mediação de tudo pela sua referência: a moeda. O mercado é naturalizado quando atribuímos a ele reflexos e reações próprias do comportamento humano: o mercado enerva-se, desconfia ou aumenta sua confiança, agita-se ou acalma-se, integra ou exclui. Hoje se fala de um mercado *ansioso* por inteligências. Fala-se em inteligência emocional, inteligência empresarial, inteligência competitiva, inteligência artificial, inteligências múltiplas, etc. Prega-se, ainda, a necessidade dessas inteligências serem operativas no sentido de gerarem competências e da necessidade de se dar visibilidade com a criação de documentos como os *catálogos nacionais de competências*⁴⁷. Entretanto, não devemos esquecer que o que definimos como *mercado* é uma abstração que hoje se complexificou muito, distanciando-se da definição clássica de relação entre oferta e procura. Não podemos mais falar de *mercado* no singular. Existem vários mercados: o mercado financeiro, o mercado de capitais, o mercado de mão-de-obra, mercado de consumo, mercado de negócios, o mercado negro etc.

O mercado transformou-se em um lugar semiótico, lugar em que se cruzam desejos, expectativas de sentido e projeções, onde as emoções são transformadas em mercadorias, já que se consomem junto com os produtos/símbolos. Dowbor (1999) chama a atenção para o fato de que hoje o mercado impacta de forma diferenciada diversos setores econômicos e sociais constituindo-se num amplo mecanismo de regulação. Esse mecanismo de regulação, a partir dos anos 1990, passou a atuar, fortemente, no campo da Educação. E sua vigência desenvolve-se pela via da tentativa de dirigir e regular as características humanas como a criatividade, a inteligência, a curiosidade convertendo-as em valor monetário, em moeda. Nesse sentido temos na regulação do *mercado educacional* a preocupação com alguns efeitos potencialmente anti-competitivos para futura integração no mercado de trabalho. Os estudantes devem ter cuidado com seus percursos individuais de educação para não reduzir seu *poder de negociação* nesse

⁴⁷ Segundo o Conselho Europeu, o Quadro Europeu de Qualificações consiste numa forma sistemática de classificação das qualificações com base nos resultados da aprendizagem, isto é, com base nos conhecimentos adquiridos e naquilo que as pessoas sabem fazer com esses conhecimentos e não no lugar de obtenção dos diplomas. O referido quadro estabelecerá equivalências entre as qualificações obtidas nos vários países e uma referência comum europeia. O Conselho de Ministros europeus aprovou uma Resolução que cria o Sistema Nacional de Qualificações. No âmbito do Sistema Nacional de Qualificações são criados o Quadro Nacional de Qualificações, que define níveis de qualificação, integrando os diferentes subsistemas de qualificação nacionais, e o Catálogo Nacional de Qualificações. Criou ainda a Caderneta Individual das Competências.

mercado. É responsabilidade individual escolher as melhores oportunidades de aprendizagem. Nessa abordagem a categoria *competência* é lançada à categoria explicativa das possibilidades de inclusão/exclusão.

Nesse campo discursivo, o *marketing* educacional ganha destaque especial. Numa sociedade da imagem o *marketing* é importantíssimo e já se chegou a proclamar que é mais importante o *marketing* pessoal do que o saber pessoal. Você hoje deve saber vender-se. O *marketing* surgiu com as *marcas*, com a produção em grande escala. O patrimônio de uma empresa, hoje, dizem os administradores de empresas, não é mais o parque físico, as máquinas, mas a sua imagem, ou seja, A MARCA.

Por essa lógica, o mercado regula também a educação. O argumento básico do *marketing* é de que a confiança adquirida por um produto traz o benefício da simplificação, principalmente, numa realidade em que o tempo é dinheiro. As marcas simplificam o processo de escolha ao pesquisar as necessidades dos consumidores e oferecer produtos que atendam, com qualidade mercadológica, tais necessidades, principalmente em contextos flexíveis. Para vender conhecimentos rápidos aparece a figura do *facilitador*. Inclusive, a tão abusivamente propalada necessidade de adaptação a contextos cada vez mais flexíveis e incertos, leva a que se coloque em causa, nesses documentos, o diploma como base de certificação. Em seu lugar se propõe algo também globalizado como um *quadro geral de qualificação*. Mais uma proposta que surge como solução global com tendência prescritiva. Exemplo ilustrativo é esta referência de Burkart Sellin, retirada da *Revista Européia de Formação Profissional*, que trouxe uma Edição Especial reservada para as discussões sobre o Quadro Europeu de Qualificação:

Questões como a de saber de que forma os postulados e propostas do QEQ (Quadro Europeu de Qualificação), razoavelmente vagos e genéricos, podem ser transpostos com eficácia para a realidade dos Estados-Membros, sem suscitar novas contradições e antagonismos no plano europeu ou sem que aumente a incompatibilidade dos sistemas, são suscitadas no contexto da proposta do QEQ e das reações dos Estados-Membros (SELLIN, 2008, p. 5).

A intencionalidade, que transparece no programa ALV elaborado no âmbito da União Européia, é a de saber para poder trabalhar. O interesse não está posto em constituir o trabalho como um dos espaços formativos. Pretender que a educação consiga evitar contradições e antagonismos, significa concebê-la numa perspectiva idealista, pragmatista

e centralizadora.

O Quadro Europeu de Qualificações — QEQ é um documento elaborado pela Comissão Européia. Objetiva propor um quadro de referência comum que permita correspondência entre os sistemas de qualificações dos países membros, funcionando como um dispositivo de conversão das qualificações, tornando-as mais claras, objetivando permitir a permuta entre diferentes países e sistemas europeus. Teve início em 2004, e sua principal preocupação foi promover a mobilidade dos cidadãos entre os países a fim de facilitar sua inserção em qualquer mercado de trabalho. A recomendação entrou em vigor em Abril de 2008 e foi estabelecido o ano de 2010 para que os países membros adaptem os respectivos sistemas nacionais ao quadro geral de qualificação proposto pela União Européia. O QEQ está estruturado em oito níveis de referência, cobrindo desde os níveis básicos de educação até os níveis mais complexos. A *Revista Européia de Formação Profissional* dedicou o seu n. 42/43 ao tema do QEQ. Vários artigos desse número temático referem-se às expectativas suscitadas pelo QEQ relacionando-o com a necessidade da ALV. Trago como ilustrativa a posição de Burkart Sellin:

A aprendizagem ao longo da vida adquire cada vez maior importância numa Europa marcada por mudanças tecnológicas e econômicas vertiginosas e pelo envelhecimento e obsolescência. Para manter e reforçar a competitividade e a coesão social, é necessário que os cidadãos europeus atualizem continuamente os seus conhecimentos, aptidões e competências, de modo a conseguir e manter um posto de trabalho ou profissão estável, com potencial de crescimento e viver uma vida social e culturalmente satisfatória. Não raras vezes a aprendizagem ao longo da vida é dificultada por falta de comunicação e de cooperação entre os diferentes fornecedores de formação e as instituições competentes de formação geral e profissional (SELLIN, 2008, p. 6).

O QEQ para a ALV pretende, no âmbito dos oito níveis de referência, indicar o que os formados em determinado nível de qualificação dominam, independentemente do contexto ou da forma com que o conhecimento foi adquirido. O que assume importância não é o conteúdo da formação, mas os resultados práticos e sua adequação às dinâmicas do mercado de trabalho. Percebe-se a ênfase que o programa de formação ao longo da vida europeu dá à lógica empresarial, incentivando o surgimento de um mercado de trabalho europeu que necessita adaptações rápidas aos novos tipos de trabalho que venham a surgir:

À semelhança da mobilidade geográfica, a mobilidade profissional é ainda insuficiente também, como prova um estudo

realizado em 2006 no âmbito do Eurobarómetro, por ocasião do Ano Europeu da Mobilidade dos Trabalhadores. Só 20 % dos trabalhadores alemães, austríacos e gregos estão dispostos a mudar de profissão ao longo da sua vida laboral, enquanto os trabalhadores escandinavos (dinamarqueses e suecos), checos e eslovacos mostram maior disponibilidade, com cerca de 60 %. Já os trabalhadores franceses, com 50 % de disponibilidade, situam-se acima dos 40 % de média dos países comunitários. É indispensável imprimir uma dinâmica de mudança na forma como se encara a profissão e a mobilidade, uma mudança que, felizmente, as jovens gerações parecem estar cada vez mais dispostas a aceitar. O mais recente estudo da Shell sobre a juventude na Alemanha demonstrou que a maior parte dos jovens está disponível para a mobilidade, desde que se verifiquem os pressupostos de aquisição de conhecimentos com qualidade (SELLIN, 2008, p. 15).

Objetivando construir um nível global de influência, a Comissão Europeia descreve o quadro europeu de qualificação como um metaquadro, definindo-o como um instrumento que permite — por sua mediação —, relação entre quadros de qualificações locais. Desse modo, os diversos quadros de qualificações locais poderiam relacionar-se uns com os outros, a fim de possibilitar a transferência e acumulação de créditos intercambiáveis, independentemente do contexto geográfico e do tipo de educação de que proveio: formal ou informal. Concordo com as críticas feitas a esse modelo de formação que fundamenta as propostas da União Europeia para a formação e que tem influenciado diversos sistemas educacionais pelo mundo, incluindo o Brasil.

Lima (2007) oferece críticas pertinentes em relação ao programa europeu de educação ao longo da vida. Hoje, na Europa está ocorrendo um intenso debate nos meios acadêmicos sobre a ALV e o QEQ. Para dar visibilidade ao seu ponto de vista, Licínio inverte os termos da oração e em vez de falar de EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA, fala em VIDA AO LONGO DA FORMAÇÃO. Sua intenção é destacar como o modelo europeu restringe a formação a um tipo de gestão de recursos humanos, distanciando-se de um ideal de formação que parta da complexidade da vida em suas diversas dimensões: estética, ética, intelectual, econômica, social, etc. Lima (2007, p. 7) encontra no brilhante poema de João Cabral de Melo Neto os sentidos que critica na concepção de formação da ALV. Não resisto a tentação de compartilhar um fragmento deste vasto poema.

O Sim contra o Sim⁴⁸

João Cabral de Melo Neto

*Miró sentia a mão direita
demasiado sábia
e que de saber tanto
já não podia inventar nada.*

*Quis então que desaprendesse
o muito que aprendera,
a fim de reencontrar
a linha ainda fresca da esquerda.*

*Pois que ela não pôde, ele pôs-se
a desenhar com esta
até que, se operando,
no braço direito ele a enxerta.*

*A esquerda (se não se é canhoto)
é mão sem habilidade:
reaprende a cada linha,
cada instante, a recomeçar-se.*

Sem cair num dualismo simplista, que resultaria de uma leitura puramente racional do poema acima, já que a poesia pretende ampliar os horizontes de sentido a partir da sensibilidade humana, Licínio Lima critica a narrativa da ALV justamente por ter limitado sua concepção de formação a uma única dimensão, isto é, às necessidades do mercado de trabalho, construindo uma perspectiva economicista e empresarial.

Transcender a antinomia entre a mão direita e a esquerda, pensar numa formação ambidestra é o que se propõe o autor em sua crítica. Ao ler um poema se tem a possibilidade de buscar novos sentidos. Em vez de nos limitarmos às possibilidades da

⁴⁸ MELO NETO, João Cabral de. *O sim contra sim*. 3. ed. In: **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1975.

mão esquerda ou da direita, podemos desafiá-las, já que, do mesmo modo, seria unilateral uma postura que desconsiderasse as possibilidades da mão direita.

Para ir além, o corpo não faz uso das destrezas das mãos, ele é essas mãos, ele não faz uso da linguagem, ele é linguagem. A crítica que João Cabral de Melo Neto faz á dureza da mão direita e a necessidade de buscar a liberdade da mão esquerda está na fragmentação operada por uma concepção tecnocrática, que pretende tudo operar, padronizar, institucionalizar — que já sabe *a priori* o que se deve buscar. Na imagem que Cabral reconstrói de Miró, a mão esquerda representa uma luta contra as pretensões metodológicas redutoras. Não há dúvida de que a formação exige um pensamento complexo, por ter que confrontar-se com problemas das mais diversas ordens: questões econômicas, questões de emprego e trabalho, questões estéticas e éticas, questões políticas e sociais. Como já foi dito aqui, uma ALV não pode ser imposta como uma questão técnica, regulada por um quadro geral de qualificação, a não ser que se atribua à aprendizagem o sentido de TREINAMENTO. Concordo com Licínio Lima ao conceber o fluxo da vida produzindo ressonâncias nas aprendizagens.

Faz-se contraditório um programa que pretenda, ao mesmo, formar para a unidimensionalidade do mercado e o desejo existencial de produzir-se como ser-sendo-com-os-outros, como abertura para o novo, porque é sempre o mercado que conduz o caminho, funcionando como um holofote, a produzir simultaneamente claridade setorial numa cegueira existencial. Vejamos como o autor se expressa:

Reconhece-se, em todo caso, que um certo grau de adaptação é inerente a qualquer projeto de educação ao longo da vida, desde logo quando esse projeto confere centralidade à vida dos adultos, à sua leitura do mundo, às suas aprendizagens experienciais ou até do tipo tentativa-erro. Mas isto implica também reconhecer a substantividade da vida ao longo da educação e das aprendizagens permanentes dos indivíduos, e não o curso da vida reduzido a uma interminável sucessão de formações e de aprendizagens úteis e eficazes, segundo apenas uma determinada racionalidade de tipo econômico e gerencial, perseguindo em tal contexto, acima de quaisquer outros valores e interesses, o alcance da solução *ótima*, a busca do menor meio, um sistema que amestra os seres humanos para o trabalho, mesmo quando o sistema há muito deixou de precisar de seu trabalho (LIMA, 2007, p. 10).

As dinâmicas vividas na existencialidade de cada um colocam situações em que não só as aprendizagens são importantes, mas também, as desaprendizagens. É

necessário que o foco da intencionalidade formativa se movimente entre aprendizagens e desaprendizagens. Creio que a desaprendizagem, no sentido da desconstrução heideggeriana, é um ato existencial muito complexo, talvez tão complexo como a aprendizagem. Penso na experiência da desaprendizagem como um acontecimento revelador. Segundo Heidegger o ser-aí pertence à autenticidade e a inautenticidade, o ser-aí é, ao mesmo tempo, fechamento e abertura.

Como afirma Stein, '*Heidegger capta o ser-aí na sua ambivalência fundamental e nela compreende toda a ambivalência de sua relação ontológica com os entes intramundanos*'. (STEIN, 2001, p. 29). A verdade e sua relação com a não-verdade, a aprendizagem e sua relação com a desaprendizagem, estão, desse modo, no campo de possibilidades do vir a ser. As crenças não podem ser eternas quando o ser-aí está aberto para o horizonte de suas próprias interrogações.

Para mim — formar na perspectiva da construção de existencialidade autônomas— significa, portanto, opor-se ao movimento homogeneizador da cultura capitalista que pretende, no dizer de Vandana Shiva (2003), implementar uma *monocultura da mente*.

A principal ameaça à vida em meio à diversidade deriva do hábito de pensar em termos de monoculturas, o que chamei de 'monoculturas da mente'. As monoculturas da mente fazem a diversidade desaparecer da percepção e, conseqüentemente, do mundo. O desaparecimento da diversidade corresponde ao desaparecimento das alternativas.[...] (SHIVA, 2003, p. 15).

No meu entender, as políticas de formação, elaboradas no âmbito da União Européia, pretendem o empobrecimento do *ser-aí* como conseqüência da redução de suas possibilidades, ao limitá-lo a um instrumento que se adapte às necessidades de um mercado de trabalho monocultural e alienante. Para além das proclamações de liberdade e flexibilidade para o trabalho, o que o paradigma da ALV tem, efetivamente, buscado é a maximização de lucros.

6 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A IMPROBIDADE PROFISSIONAL
e a ineficiência
são talvez as características
distintivas de nossa época.
O antigo artesão tinha de fazer trabalho;
o atual operário tem de fazer
uma máquina trabalhar.

*Fernando Pessoa*⁴⁹

Para compreender as condições históricas em que se estabeleceu o processo de formação de professores no Brasil é preciso, inicialmente, situá-lo no cenário da expulsão dos padres jesuítas, ocorrida em 1759 por iniciativa do Marques de Pombal, Primeiro Ministro de Portugal.

Na historiografia da Educação Brasileira é quase um consenso admitir que, embora elitista e conservadora, a educação jesuítica nos seus 210 anos, constituiu um sistema organizado e influente, que marcou e marca a educação brasileira até hoje. Os inacianos, liderados pelo padre Manoel da Nóbrega — primeiro Provincial da Companhia de Jesus no Brasil —, fundaram e administraram as primeiras *casas de ler e escrever*

⁴⁹ PESSOA, Fernando. **FERNANDO PESSOA** / OBRAS EM PROSA. [v. único] 5. reimp. 1. ed. [CARACTERÍSTICAS DE NOSSA ÉPOCA] *Improbidade profissional*. [dat.]. In: **Idéias Estéticas**. p. 499. [Org., Int. e notas: *Cleonice Berardinelli*] Rio de Janeiro: Aguilar, 1986.

por todo território brasileiro. Essas casas, mantidas pela mendicância, constituíram-se nas primeiras experiências pedagógicas em terras brasileiras.

Eram casinhas pobres e faziam às vezes de igreja, como era aquela em que o próprio Nóbrega morava, pois os padres 'diziam missa' ali mesmo, tal como escreveu ele em carta de setembro de 1557, ao padre Miguel de Torres, mostrando detalhadamente como estava organizada uma das casas de *bê-á-bá*, inclusive suas condições bem objetivas, como a informação que dormiam todos 'assaz apertados' e o 'chão' não era o bastante para que ficassem 'agasalhados' (BITTAR e FERREIRA JUNIOR, 2007, p. 40).

Segundo as interpretações de Bittar e Ferreira Junior (2007), a substituição gradual das '*casas de bê-á-bá*' por colégios — o que ocorreu no período compreendido entre 1570 e 1599 — foi motivada por uma discordância interna entre os jesuítas em relação às fontes para manutenção da educação na Colônia Portuguesa. Durante vinte e nove anos os dois modelos de instrução coexistiram.

As '*casas de bê-á-bá*' eram mantidas, exclusivamente, por doações e por mendicância. Quanto aos colégios, a Companhia de Jesus — por meio de seu representante colonial, padre Manuel da Nóbrega —, liberou-os para possuírem bens materiais, inclusive escravos, desde que esses bens fossem destinados ao sustento dos escolares. Paralelamente a esse fator, houve diminuição da população indígena, motivada por diversos fatores, como doenças causadas pelo contato com o europeu, escravidão e aculturação. Conseqüentemente, a função de catequizar aos índios vai sendo substituída, paulatinamente, pela educação da elite colonial. Em 1584, havia na Bahia um colégio, em Salvador, e duas casas de *bê-á-bá*, em Ilhéus e Porto Seguro. O Colégio da Bahia, segundo pesquisa de Bittar e Ferreira Júnior (2007), tinha a sua base material de sustentação garantida por meio da dotação régia de '*três mil ducados*', e pela manutenção do trabalho escravo de negros e índios.

No contexto do Brasil Colônia não havia a preocupação especial com a formação do docente, já que a lógica dominante, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, era a de que ensinar é uma missão baseada, principalmente, na vocação, o que não fomentava uma real preocupação com a formação. Essa situação se altera com a independência política do Brasil. A Lei da Escola de Primeiras Letras, que vigorou de 1827 a 1854, é apontada como o marco da preocupação explícita com a formação docente no cenário da Educação Brasileira,

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula, no artigo 4º, que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias (SAVIANI, 2006, p. 3).

Saviani (2005), Tanuri (2000), Romaneli (1987), Vianna (2004) afirmam que, com a promulgação do Ato Adicional à Constituição Brasileira, de 1834, se instituiu a descentralização, ficando o ensino elementar sob a alçada das Províncias, que deveriam se responsabilizar pela formação de seus professores. Romaneli (1987, p. 163) afirma que a primeira Escola Normal da América Latina foi criada no Brasil, em Niterói, no ano de 1830, seguindo-se, até 1881, a criação de Escolas Normais nas principais Províncias brasileiras. Segundo Viana (2004), as Escolas Normais provinciais não preparavam efetivamente o professor, retratando o descaso pela profissão docente naquela época:

Foram escolas muito formais, com dois anos de duração, que funcionaram de forma muito precária e irregular, atenderam pouquíssimos alunos, apenas rapazes, e trabalharam conteúdos que não incluíam questões teóricas e metodológicas próprias da função docente (VIANA, 2004, p. 28).

O modelo da escola normal, como *locus* de formação docente, desenvolve-se durante todo o período republicano, sendo que em 1949, segundo dados apresentados por Romaneli (1987), o país já conta com 549 escolas normais. Apesar da expansão dessas escolas, o número de professores formados permaneceu insuficiente, e o ensino nos Estados continuou, em grande parte, dependendo dos professores leigos.

As Escolas Normais, neste período, estavam sob a responsabilidade dos Estados, não havendo diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Essas diretrizes serão estabelecidas pela Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto Lei nº 8.530, de dois de janeiro de 1946. Por esse decreto se instituíram dois ciclos⁵⁰ de ensino e três tipos de estabelecimento de ensino normal: o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. Romaneli (1987) — a partir da análise da estrutura dos cursos e dos currículos da citada lei —, afirma que predominam, neles, as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional.

⁵⁰ No Capítulo II da citada Lei, definem-se os ciclos do ensino normal: Art. 2º. O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores primários, em três anos. Art. 3º. Compreenderá ainda o ensino normal, cursos de especialização para professores primários, e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Para Saviani (2006), o avanço que esta lei trouxe foi considerar que os Institutos de Educação abrem uma nova fase para a formação docente, criando as condições para que a educação seja vista como ensino e como pesquisa. Os Estados foram chamados, a partir daí, a reorganizar seus cursos de formação de professores, observando os termos da Lei Orgânica do Ensino Normal, extremamente centralizadora:

Assim, a chamada Lei Orgânica do Ensino Normal, além de subordinar os Estados a uma proposta centralizadora, eliminou a autonomia dos educadores, chegando a minúcias relativas a regime de estudo, conteúdos programáticos e até métodos e processos didáticos (CAVALCANTE, 1994, p. 38).

Na década de 1960 o evento mais importante para a educação em geral e para a formação de professores é a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A diversidade de interesses e das disputas ideológicas no campo da educação reflete-se no tempo de incubação da LDB, visto que, já desde 1948, o então Ministro da Educação Clemente Mariani constituiu uma comissão de educadores com o objetivo de propor um projeto de reforma da educação nacional. Finalmente, depois da disputa entre vários anteprojetos, foi publicada a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as diretrizes e bases da Educação no Brasil. Por essa Lei ocorre a substituição das escolas normais pela habilitação específica do Magistério, que, em seu título VII, capítulo IV, legisla sobre a Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio. O artigo 53 confirma o Ensino Normal como local de formação docente para o Ensino Básico e o artigo 59 determina que a formação docente para o Ensino Médio será feita nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Na avaliação de Cavalcante (1994, p. 41), o mérito dessa Lei foi trazer os princípios da autonomia escolar, estabelecendo um currículo para as Escolas Normais, formado por disciplinas obrigatórias, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, e complementares, escolhidas pelos sistemas de ensino estaduais. As unidades escolares ficavam livres para selecionar, dentre uma relação, regulamentada pelas Secretarias de Educação, disciplinas mais adequadas à sua realidade.

Entretanto, o golpe militar de 1964 trouxe nova configuração de forças para o cenário político brasileiro. Foi neste contexto que se gestou a nova LDB de 1971, e, que foram assinados diversos convênios com agências internacionais dos Estados Unidos —

que ficaram conhecidos como '*acordos MEC-USAID*'.

Esses acordos tinham como meta adequar o Sistema Educacional Brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico neoliberal, alinhado a um nacionalismo desenvolvimentista. Seu objetivo era a adequação da Educação Brasileira à estrutura de dominação internacional, imposta desde 1964. O resultado foi a implantação de um conjunto de decretos-leis e de leis conservadoras, que, em última análise, representaram um retrocesso às conquistas educacionais, como a Lei nº. 5.540, que legisla sobre o ensino superior; a Lei nº. 5.692 de 1971. Essa lei institui uma nova denominação para o Ensino Primário e Médio. O Ensino Primário passa a ser designado como Ensino de *Primeiro Grau* e o Ensino Médio, como ensino de *Segundo Grau*. Em relação à formação de professores a Lei nº. 5.692, no seu capítulo V: *Dos professores e especialistas* diz que:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Como se vê, o antigo Curso Normal foi substituído pela habilitação de segundo grau. Conforme aponta Saviani (2006), a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação como as outras. Cavalcante (1994) complementa:

Como se observa, a habilitação específica para o magistério está situada entre duas referências norteadoras: uma pautada no Parecer nº 45/72, que estabelece para a habilitação magistério a mesma concepção das outras habilitações, ou seja, a subordina ao preceito da profissionalização universal e compulsória; outra, fundada no parecer nº 3492/72, que lhe define o currículo mínimo. Ambos estão impregnados pelos preceitos veiculados pelo Parecer nº 853/71, que contém as bases da formulação geral da estrutura curricular do ensino de 1º e 2º graus no Brasil (CAVALCANTE, 1994, p.47).

A Lei nº. 7.044 de 1982 altera dispositivos da Lei nº. 5.692 de 1971,

principalmente, no que se refere à profissionalização compulsória, retirando a obrigatoriedade do Ensino Médio Profissionalizante. A partir dessa lei cresce o oferecimento de escolas privadas de Ensino Médio, já que elas não precisariam fazer investimentos em estrutura física, requeridas para a profissionalização, como laboratórios, oficinas e equipamentos.

Conforme aponta Cavalcanti, a fim de implementar as reformas trazidas pela legislação e de atacar os problemas com a formação de professores a Secretaria de Primeiro e Segundo Graus (SEPS) junto com a Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau (COES) promoveram um seminário que objetivava *'definir uma proposta de ação integrada do MEC para a formação de professores de 1º grau'* (CAVALCANTI, 1994, p. 56-7).

Como resultado desse evento houve o compromisso em renovar a Escola Normal/habilitação Magistério, por meio da implantação do projeto do Governo Federal intitulado Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Magistério (CEFAM), em 1983. Cavalcanti (1994) enumera os Estados que foram contemplados, em caráter inicial, pelo projeto: — Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia.

As primeiras ações do CEFAM foram dirigidas à reformulação curricular dos cursos de formação de professores, *'visando a redimensionar a habilitação magistério para que responda adequadamente às necessidades de ensino das séries iniciais da escola básica'* (CAVALCANTE, 1994, p. 60).

Dando prosseguimento às ações do projeto, foi implantado, em 1984, o subprojeto intitulado *'normalista'*. Esse subprojeto pretendia aproximar os futuros professores da comunidade, defendendo a importância da contextualização social do fenômeno educativo. A partir de 1985, o projeto CEFAM sofreu desarticulação e descontinuidade. A redemocratização brasileira, formalmente concluída em 1985, trouxe profundas mudanças na estrutura política do País. Os Secretários de Educação foram substituídos, e ocorrem cortes financeiros para o projeto, comprometendo-o. O CEFAM vai sendo extinto em vários estados brasileiros. Em São Paulo, foi extinto em 2003, tendo formado sua última turma em 2005.

Novo momento decisivo para a formação docente no Brasil foi o contexto da elaboração da LDB nº9394, de 1996 e a elaboração das *Diretrizes Curriculares*

Nacionais para a formação docente, instituídas pela Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Vários são os autores que analisaram esses documentos oficiais sob os mais diferentes ângulos. Demerval Saviani, Carlos Alberto Jamil Cury, Evangelista, focam sua análise na questão da formação docente e sua relação com interesses internacionais. Diniz Pereira, Donald Schon, Perrenoud focam a questão do professor como pesquisador. Minha intenção é abordar estes documentos a partir de uma preocupação hermenêutica. Busco apreender os possíveis sentidos trazidos por estes documentos, entendidos como *planos de sentido*.

6. 1 COMPETÊNCIAS. BUSCANDO CONSTRUIR UM SENTIDO HERMENÊUTICO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: — Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de Professores para Educação Básica e LDB nº9394/96

Conforme aponta Campos (2003), ocorre no cenário da formação de docentes no Brasil, nos anos 2000, uma mudança de rota no sentido da sua formação, o que se pode observar nos dispositivos discursivos, tomados como referência os documentos oficiais. É visível a passagem do modelo do PROFESSOR REFLEXIVO para o PROFESSOR COMPETENTE. Essa reforma na formação dos professores pretendeu garantir um outro sentido para a *profissionalidade* docente, minimizando a importância do professor como construtor de conhecimento para centrar-se na questão do professor como construtor de competências.

Numa bibliografia vasta e complexa, sinalizo algumas referências que têm balizado as interpretações da relação entre políticas de formação e produção de saberes docente. Análises dos documentos oficiais, no que diz respeito à reforma da formação docente brasileira, levaram Campos⁵¹ (2003, p. 86) a postular uma visível resignificação do conceito de *reflexividade* docente nos registros oficiais.

Se na versão preliminar – documentos de 1997 – se observa que os autores são mais fiéis aos supostos Schönianos da formação do profissional reflexivo, no documento de 1998 essas teorizações

⁵¹ Os documentos analisados por Campos foram: Referencial pedagógico-curricular para a formação inicial de professores para as séries iniciais do ensino fundamental (1997); Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior (2000); Resolução 02/2002 do CNE que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores.

encontram-se articuladas com os supostos do chamado 'modelo de competências'. Embora em ambos possam ser encontrados aspectos convergentes, como a busca da eficácia da ação e o suposto de que a ação é a fonte de constituição de competência profissional, há também divergências significativas, especialmente quando se consideram que o “modelo de competências, para além de um modelo curricular, é uma nova forma de regulação e gestão das qualificações profissionais (CAMPOS, 2003, p. 89).

Fustigada por Campos, busquei na Resolução CNE de 02/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, os conteúdos relativos ao *ser/tornar-se docente*. Do ponto de vista quantitativo, dos dezenove artigos que o compõe, somente seis não fazem referência ao termo *competência* e são justamente os artigos que tratam da regulação e implementação das diretrizes e não de sua concepção epistemológica. O termo *competência* aparece dezoito vezes, o termo *prática* aparece seis vezes, enquanto que termos como *reflexividade docente*, *saberes docentes* e *pensamento docente* não são contemplados nas diretrizes, o que pode ser compreendido como enunciação de um plano de sentidos. Do que foi dito é possível interpretar o fato de que tal concepção do professor, conceituado como sujeito de saber e capaz de reflexividade autônoma, é atravessada por fluxos de sentido que pretendem dirigir tecnicamente novas formas de ser professor. Na minha interpretação a idéia de *competência* é evocada mais como conteúdo, como instrumento metodológico do que como construção pessoal.

Do ponto de vista hermenêutico pode-se pensar na instauração da defesa da 'competência' na direção da pretensa formulação que atingiu uma *verdade* da identidade e da profissionalidade do professor. Ser professor, assim, significaria ser competente, buscar competência, mostrar sua competência nas diversas instâncias de avaliação, sendo que, o sentido da competência já está posto como perícia, como técnica. Isso se expressa claramente no Art. 3º – I do referido documento, que afirma *a competência como concepção nuclear na orientação do curso*.

Uma idéia importante, que é preciso considerar nessa concepção, é a de *personificação*, entendida a *experiência* como personificação. Pensando a partir desses pressupostos, posso afirmar que os debates sobre a formação docente, no âmbito do modelo das competências, têm privilegiado a pergunta sobre o significado da competência, em detrimento da pergunta pelo seu sentido. Penso que nos documentos oficiais o termo

competência está situado no sentido do termo perícia, sendo que maior perícia poderia significar aumento de trabalho técnico. Heidegger (2007, p. 19) já nos adverte para o fato de que a técnica moderna é uma exploração. Estou inclinada a pensar, como Heidegger, que o modelo das competências *dis-põe* do professor no sentido de uma exploração, na medida em que não se interessa pelos sentidos que ele constrói, mas pelo que pode produzir de resultados, tendo o máximo de rendimento possível em seu trabalho. É esse o sentido que atribuo ao termo *competências* nos documentos oficiais como LDB 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica.

A hermenêutica chama a atenção para a necessidade de ter cautela quanto ao uso dos conceitos. Deve-se sempre interrogar os conceitos, determinar que sentido eles têm para cada um. Já são muitos os professores que desconfiam do termo 'competência'. Aprender a desconfiar de conceitos rígidos e abusivos é um ensinamento deixado como herança por pensadores da Fenomenologia como Heidegger, Ricoer, Gadamer etc. Suspender, fazer a *époché* daquilo que se naturalizou. Assumir um conceito e ver suas conseqüências para a consciência e para a ação, na busca de estabelecer um horizonte de sentidos, possibilita uma abertura para o devir, onde a criação humana pode emergir.

Infelizmente hoje, como se pode confirmar passando os olhos por diferentes textos, acadêmicos ou não, o campo da educação foi inundado por uma onda da lógica gerencial, e termos como *gestão*, *produtividade*, *competência* invadiram seu campo semântico. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de formação docente para o Ensino Básico o termo *professor* foi diluído no termo *profissionais da educação*.

Platão, no *Fedro*, preocupa-se com o uso da palavra escrita. Não sendo a palavra escrita livre para escolher seu destinatário, pode sofrer muitos abusos, ser até mesmo violada, não tendo como defender-se. Aí está explícita sua concepção idealista, já que a palavra teria uma *essência* a ser respeitada. Comungo com a preocupação de Platão em relação ao abuso dos conceitos. Entretanto, enquanto a saída de Platão é em direção ao mundo das idéias, faço a opção, nos rastros da Fenomenologia Hermenêutica, pela relação dialógica num horizonte compartilhado de sentidos.

Do ponto de vista gerencial e mercadológico é quase uma heresia não querer ser competente. O ensino para competência virou um novo tipo de fundamentalismo.

Nesses termos, não seria de todo absurdo, fazendo um exercício de imaginação, ver a *competência* como uma nova seita, com seus gurus, santos e escrituras. Essas poderiam ser os textos e livros do gênero da auto-ajuda. É possível encontrar também verdadeiras hagiografias, com as biografias dos que “venceram na vida”, ultrapassaram condições de extremas dificuldades e construíram sozinhos grandes fortunas por suas competências (mercadológicas, evidentemente). Nesses discursos aquele que teria o papel de *ensinar* não é mais o professor, mas um *facilitador*. Aqui se percebe um esvaziamento do sentido do *conhecer*, que requer dedicação, perseverança, e até certo nível de sofrimento pela consciência da própria ignorância, e se acena com um saber instrumental e técnico, talvez uma receita qualquer que não seria incompatível com o ensino que pode oferecer um *facilitador*. Nos documentos oficiais, LDB e Diretrizes Curriculares percebe-se o sentido da acumulação: acumulação de competências, acumulação de conhecimento e saberes, assim como o sentido da lógica capitalista é o acúmulo de riquezas.

Para compreender o sentido da reforma na educação brasileira é necessário situá-la no panorama geral das reformas sociais exigidas pela atual fase de desenvolvimento do neoliberalismo que operou, na esfera local de cada país, ajustamentos específicos ao capitalismo financeiro em vários setores sociais, entre eles o educacional. Para a teoria neoliberal, o que está em crise não é o capitalismo, mas o Estado. A partir desse diagnóstico os economistas de plantão do Banco Mundial criam programas de reestruturação para reformar o Estado e diminuir sua atuação na sociedade. Para o neoliberalismo o mercado deverá ser o grande regulador da sociedade, incluindo as questões do Estado, para que ele se torne mais eficiente.

Nessa nova estrutura de conformação da hegemonia neoliberal as agências de financiamento internacional como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e União Européia, atuam como mediadoras e planejadoras das *políticas de desenvolvimento local*. É esse o contexto em que se travaram as relações de tencionamento entre os vários atores envolvidos na formulação das políticas educacionais que objetivaram adequar as economias periféricas aos seus interesses. A América Latina, sem ter vivido a experiência do *estado de bem estar social*, é atingida pelas duras políticas de destruição das conquistas do *estado keynesiano* nas economias européias, principalmente, na Inglaterra, com o governo Thatcher, nos Estados Unidos, com o governo

Ronald Reagan, na Alemanha, com Helmut Kohl, na Dinamarca, com o governo Paul Schuler.

Seguindo o diagnóstico de Perry Anderson (2008) do impacto das políticas neoliberais nos países pioneiros na aplicação de suas diretrizes, temos um futuro difícil na América Latina. Sua avaliação é que, economicamente, o modelo neoliberal fracassou, ainda que socialmente tenha atingido seu principal objetivo: implementar sociedades desiguais nas qual o Estado intervenha somente quando for de interesse do capital.

O desenvolvimento do projeto neoliberal necessita de amplo consenso social em torno de seu viés salvacionista. Ao analisar a globalização, Milton Santos (2001) afirma a sua propriedade de materializar a metafísica, através da ciência e da técnica na produção das coisas. Os traços típicos dessa nova metafísica é a crença inabalável na tecnologia e no mercado; na primeira, como fonte capaz de resolver todos os problemas sociais e no mercado como agente econômico regulador democrático. O mercado faz que paguemos as crenças que antecedem a produção das coisas. É o sobre-valor da mercadoria. Nesse sentido é que o autor fala do mercado como metafísica.

Penso que nessa nova metafísica neoliberal, no mercado, expande-se o caráter utilitário das coisas e desqualifica-se a questão política. Assim, compreende-se a defesa da *qualificação* dos professores via formação, patrocinada por agências fomentadoras da globalização, como o Banco Mundial. No processo de globalização, a educação é reduzida à capacitação técnica, e não à formação humanística e cultural. A educação é um bem, um investimento. Nesta perspectiva, ideologia e mercado se unificam na metafísica neoliberal. Milton Santos (2001) chamou essa hegemonia de *nova metafísica globalitarista*. Francis Fukuyama foi o autor que melhor ilustrou a metafísica apontada por Santos. Em seu emblemático livro, intitulado *O fim da história e o último homem*, esforça-se para convencer que o neoliberalismo e a democracia burguesa são as etapas finais da história da humanidade.

No Brasil o governo do presidente Fernando Collor (1989) representou o marco da implantação do projeto neoliberal, mostrando simpatizar com as teses de Fukuyama. Em seu governo iniciou-se um amplo processo de privatização e de desregulamentações. Seguindo a análise feita por Fiori (1995), no governo Collor não houve uma mudança de rota ou uma redefinição radical na política brasileira. No Brasil o

individualismo e o patrimonialismo da elite, incapazes de racionalizar o bem comum, num contexto de tensionamento de interesses contraditórios, concorreu para a privatização do Estado para atender suas necessidades. Na relação entre Estado, mercado e forças populares, as elites econômicas e política usufruem, privadamente, do Estado, mesmo nos momentos em que fizeram algumas concessões populistas.

A racionalidade capitalista que se apreende desses modelos, para além de sua retórica humanista, entende o desenvolvimento educacional como mero reflexo do desenvolvimento econômico, como já apontei na interpretação que fiz de dois documentos importantes para a educação brasileira: LDB 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da escola básica.

Sem negar as relações entre Economia e Educação e a necessidade do sistema educacional formar para o trabalho, não podemos reduzir a educação às necessidades do mercado. Neste sentido, a comunidade estudantil é reduzida a agente passiva e mera beneficiária de uma formação em que o controle está cada vez mais na esfera do mercado. O mercado tem sido interpretado como principal agente do desenvolvimento social, sendo que um dos principais valores de sua sustentação é o sentido mercantil dado ao termo *confiança*. Segundo Paul Singer, numa sociedade baseada na economia de mercado, a confiança entre os atores e instituições é essencial, as relações comerciais dependem dessa confiança. Os países subdesenvolvidos, economicamente, precisam convencer que sua economia e seu mercado são confiáveis para as economias internacionais, no sentido de multiplicar seus ganhos. A máquina capitalista deve estar bem azeitada para que tudo funcione previsivelmente: o mercado regulador fará com que todos busquem o que é mais rentável do ponto de vista financeiro. Ao mesmo tempo um dos valores avessos ao mercado é a SOLIDARIEDADE. Numa sociedade de livre mercado a solidariedade não é bem-vinda, pois ela está em contradição com a competitividade e a noção de maximização de lucros.

Nesse mundo neoclássico, que fundamenta as políticas econômicas ortodoxas, o futuro torna-se previsível, isto é, qualquer que seja a previsão que os atores façam (todos tendo as mesmas informações e sendo racionais só podem fazer previsões idênticas), ela se realizará. O que significa que cada ator pode confiar nos outros, pois o comportamento de todos sempre correspondem ao que deles se espera. Uma vez alcançado o equilíbrio, o funcionamento da economia gera uma acumulação de confiança, (em

inglês *confidence building*) que naturalmente ocasiona a reprodução do equilíbrio. Neste mundo de egoístas racionais não há lugar para a solidariedade. Basta que cada um aja de modo racional para maximizar seu bem-estar, conforme os recursos e as preferências de cada um [...] (Singer, 2003, p. 5).

Nessa lógica de mercado, mais importante do que o desenvolvimento humano é o desenvolvimento do capital. Para adequar essa lógica à esfera da educação surge um conceito expressivo ideologicamente, o conceito de educação como *quase mercado*. Ver a Educação como um *quase mercado*, como querem alguns programas de desenvolvimento movidos pela racionalidade neoliberal, está em contradição com uma visão ontológica da Educação. Porque, como nos lembrou Singer (2005), a SOLIDARIEDADE-SENTIMENTO origina a SOLIDARIEDADE-AÇÃO, e é a solidariedade-ação que tem significado político com potencialidades transformadoras. A objetivação da Educação como capacitação obstaculiza a capacidade de pensá-la e a disposição de buscá-la como crescimento individual e coletivo, com traços dialógicos capazes de ressignificar a compreensão das coisas a partir das experiências vividas.

Como é de praxe no neoliberalismo, os interesses dominantes imprimem um sentido utilitário e esvaziado à noção de experiência vivida. Segundo Walter Benjamin, viver uma experiência é dar sentido ao que nos acontece, ou seja, a experiência é um acontecimento que afeta, mobiliza, lança, nos aborda e espera ação.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 19).

É interessante que o sujeito da experiência, a existencialidade em que essa experiência acontece, como chama atenção Larrosa, se caracteriza não por sua atividade, mas por sua abertura, por sua entrega, por sua disponibilidade e afeto.

A experiência formativa não se limita ao cumprimento de um programa, a ter cumprido uma tarefa de forma rotineira. Por isso, podem-se acumular muitas horas, dias, anos de atividade sem ter necessariamente uma experiência no sentido interpretado por Jorge Larrosa e Walter Benjamin. É a partir destas referências que construí o sentido das propostas de profissionalização docente contidos na LDB 9394/96. Este documento, no que se refere à formação dos professores, traz importantes mudanças, que se pode observar

inclusive na constituição da identidade do professor, que após essa lei passa a ser denominado *profissional da educação*. No bojo dessas transformações o que está em jogo é uma política de sentido.

Parto do pressuposto fenomenológico de que as pessoas têm direito de viver num mundo que faça sentido para elas, devem lutar por políticas que enfraqueçam os espaços colonizados por interesses econômicos. Mas, ao mesmo tempo, temos que ter a lucidez de não substituir a colonização econômica por outro tipo de colonização, perigo que ronda constantemente quando se acredita em meta-narrativas que profetizam a possibilidade de um futuro sem drama, sem conflito, baseado numa democracia burocrática do consenso e da *vontade da maioria*, sem conteúdo algum.

Penso, inspirada pelas reflexões de Rancière (1996), que a política é um campo transbordante, em que o desentendimento refere-se a uma racionalidade que não se conforma com a redução que a política formal lhe destina, ou seja, de um consenso dominante. Esse é um dos problemas que o ser da política mostra ao pensamento filosófico. A política é uma questão de sensibilidade. Rancière constrói o conceito de 'desentendimento' para marcar uma situação existencial contrária à concepção da democracia como consenso:

A democracia e a igualdade não são sonhos. Não são metas a atingir. São potencialidades que só ganham realidade se são atualizadas aqui e agora. A democracia é, seguramente, um sonho se alguém espera que, a partir dos próprios textos que declaram homens e mulheres iguais em direito, a igualdade se torne realidade. Ela deixa de ser um sonho quando mulheres e homens provam sua igualdade, sua competência igual para se ocupar das coisas comuns. Em outras palavras, a democracia não é nunca assimilável a uma forma de governo nem a uma forma de sociedade. Todo governo é oligárquico. Ele tende sempre a privatizar, em seu proveito, a esfera dos negócios comuns. A democracia não se trata de uma promessa, e sim de uma realidade que existe através dos atos sempre precários que a constroem.⁵²

Tomo a LDB 9394/96, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores como um *Plano de Sentido*, no qual estão postas determinadas formas de subjetivação e de formatação do poder e de construção política. Em primeiro

⁵² Entrevista de Jacques Rancière dada á revista *Ciência e Cultura*. Cienc. Cult. v. 57 n. 4 São Paulo Oct./Dec. 2005. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252005000400011&script=sci_arttext]. Acesso em: 02 maio 2008.

lugar, por tratar-se de lei, busca uma forma específica de inscrição do ser professor no campo educacional. Como nos adverte Rancière, todo discurso político busca estabelecer consensos. É evidente que toda lei tem um destinatário social, e no caso que aqui nos interessa é o professor. Duas questões são apontadas como questões de fundo para uma possível compreensão do sentido de formação que se materializa na LDB atual. A primeira, localizada no Título VI art. 61 que trata dos fundamentos da profissionalidade docente postula a associação entre teoria e prática como elemento fundamental para a profissionalização docente. A segunda questão diz respeito ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Neste contexto se criam dispositivos de reconhecimento e validação da carga horária de trabalho sendo válida como complementação pedagógica para graduados que queiram atuar na educação básica. Autores como Evangelista e Shiroma (2003) têm criticado fortemente esses dispositivos. A seguir o pensamento das autoras:

[...] elevou-se a formação docente ao nível superior por meio da criação dos institutos superiores de Educação, mas propôs-se uma formação mais abreviada, inclusive pela extinção futura da formação em nível médio; centrou-se a formação na pesquisa, mas retiraram-na da universidade e se deu proeminência à pesquisa sobre a prática docente, com forte viés pragmático. Por isso o currículo volta-se às competências e habilidades que se tornaram, também, princípios orientadores da reforma da formação docente (EVANGELISTA e SHIROMA, 2003, p. 29-30).

Pereira (1999), Evangelista e Shiroma (2003), Campos (2003), Vianna (2004), têm refletido sobre as condições em que a formação docente tem sido feita no Brasil, sempre atrelada á concepções externas, principalmente européias. Essa situação reflete-se na produção acadêmica nacional. Evangelista e Shiroma (2003, p. 31) apresentam um levantamento feito nos trabalhos da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação — ANPED, entre 1995 e 2002, em que apontam a quase inexistência de interlocução com a produção da América Latina e a utilização de referências majoritariamente européia e norte-americana. Por esse caminho, a noção de *Educação ao Longo da Vida* é mais um PLANO DE SENTIDOS que se instala no campo educacional brasileiro vindo da Comunidade Européia.

**7 NÃO HÁ COMO CHEGAR Á DOCÊNCIA SEM LEVAR A
SI MESMO**

PARA SER GRANDE, sê inteiro:

nada teu exagera ou exclui,

Sê todo em cada coisa.

Põe quanto és no mínimo que fazes

Assim em cada lago a lua toda

brilha porque alta vive.

*Ricardo Reis*⁵³

Heterônimo de Fernando Pessoa

Partindo da fenomenologia existencial de Heidegger, posso compreender a inteireza de que fala Fernando Pessoa como uma estrutura de realização do ser no mundo. Ser, na inteireza, expressa a condição ontológica de abertura, das possibilidades de sentidos existenciais para o estar-lançado-no-mundo. Um mundo que não é nem anterior nem posterior ao Dasein, mas cria-se — é — na busca de sentidos para a existência, a partir dos fenômenos que se dão a ver.

⁵³ PESSOA, Fernando. **FERNANDO PESSOA / OBRA POÉTICA**. [v. único] 5. reimp. 1. ed. PARA SER GRANDE.[414] In: **Odes de Ricardo Reis**. [14-02-1933].[Sel. Org. e notas: *Maria Aliete Galhoz*] Rio de Janeiro: Aguilar, 1987. p. 223.

Um dos fenômenos que se mostram e que se realizam na existencialidade individual e coletiva é a educação, cujo sentido é preciso significar. Seguindo Heidegger, ao criticar a metafísica tradicional, concordo que seja preciso criar um sentido para a educação vivida humanamente, — na condição humana de realização e criação —, vindo a acrescentar, sempre, algo do mundo da vida no mundo-da-vida-educacional. É nesse sentido que apresento os sujeitos dessa pesquisa que, com suas experiências, redescobrem significados e sentidos da compreensão do mundo-da-vida-educacional.

Partir da esfera vivencial dos sujeitos que realizam o mundo-da-vida-educacional aponta para o fenômeno educacional como existencialidade de pessoas que o manifestam intencionalmente. Conforme afirma Heidegger, a existencialidade própria se abre para o mundo a partir de suas disposições, de seus estados de humor. Nos estados de humor a abertura da presença ocorre sintonizada com desejos e sentimentos, portanto a compreensão é sempre emocionada. O humor é a estrutura de concretude do lançar-se no mundo como disposição da presença, que mobiliza os sentimentos com os quais nos relacionamos com os fenômenos: crença, descrença, indiferença, interesse, etc. Isso não significa uma guinada heideggeriana para o irracionalismo. O filósofo afirma

Que uma pre-sença de fato possa, deva e tenha de se assenhorar do humor através do saber e da vontade pode, em certas possibilidades da existência, significar uma primazia da vontade e do conhecimento. Isso, porém, não deve levar à negação ontológica do humor enquanto modo de ser originário da pre-sença. Neste modo de ser, ela se abre para si mesma antes de qualquer conhecimento e vontade e para além de seus alcances de abertura (HEIDEGGER, 2005, p. 190).

A partir do que foi dito vou apresentar os professores como entes peculiares de existência no mundo-da-vida-educacional, tendo como horizonte a possibilidade da educação, suas formas peculiares de humor, no sentido heideggeriano, para a apreensão do fenômeno educativo. Busquei estruturar minha narrativa da apresentação desses professores pelo *ser afetado*, seguindo a concepção de experiência de Walter Benjamin. O que lhes afeta, aponta para o horizonte de suas experiências que é o que se pode nomear de essência: — a singularidade com que cada um percorre o caminho que decidiu escolher.

Aqui se faz necessário um breve esclarecimento metodológico. Optei por apresentar os professores colaboradores desta pesquisa como narradora de suas biografias. Visto que as biografias foram produzidas, especificamente, para os objetivos desta

investigação, elas possuem uma dimensão de diálogo com a intencionalidade da pesquisa, e, por extensão, comigo, autora deste trabalho.

- Quem são esses professores?
- Que sentidos elaboram em sua prática docente?
- Como vêem *algo como algo* no mundo vivido?
- Que elementos de suas biografias nos apontam suas pré-compreensões?

Com respeito e admiração pela história de vida dos professores, sujeitos desta pesquisa, compreendendo que estou diante de uma obra, entendida esta como a existencialidade manifestada de cada um, passo, então, às suas respectivas apresentações.



Ilustração 2 – Reunião do Grupo Focal na UNEB.
Da esquerda para a direita: Alberto, Liege, Magali,
Geórgia, Narciso e Caio (visitante).



Ilustração 3 – Reunião de confraternização do Grupo Focal.
Da esquerda para a direita: Rodrigo, Joilza, Leiliane, Monique (filha de Leiliane), Kafa (um amigo), Magali e Geórgia.



Ilustração 4 – Reunião do Grupo Focal na UNEB.
Da esquerda para a direita: Narciso, Alberto e Leiliane.

7.1 *SER-ME PROFESSOR* — ALBERTO

Uma pessoa espiritualizada, inteligente e amante da leitura. Esses são os traços marcantes da personalidade de Antonio Alberto, que de agora em diante passo a chamar apenas de Alberto. Não há como compreender os sentidos construídos por Alberto sem a informação de sua vinculação com a doutrina espírita⁵⁴. Escolher o Espiritismo como estrutura do ser ao por-se a caminho foi uma opção de vida para Alberto. A hermenêutica de Gadamer possibilita o entendimento de que o que o espiritismo pode dizer a Alberto depende das perguntas que ele é capaz de fazer, ou seja, a interpretação da doutrina espírita não é, mas está sendo-com. Portanto a interpretação do espiritismo que Alberto elabora, ao tomá-lo como abertura, é uma possibilidade ontológica de sentido com a qual sua vivência realmente opera. A doutrina e seu intérprete Alberto, encontram-se num movimento de fusão de horizontes. Embora ele não tenha relatado na escrita de sua autobiografia, nas conversas do grupo focal Alberto revelou como teve incentivo e acesso inicial à leitura.

A empregada doméstica de nome Célia deu à luz, aos onze dias do mês de dezembro, a um menino nascido de parto normal a que chamou de Antonio Alberto. Sua mãe era doméstica e, mais tarde, já crescidinho, nas ocasiões em que acompanhava a mãe, a patroa dela oferecia-lhe, quase sempre, livros que o estimularam a encantar-se com o mundo da leitura.

— Sem dar conta de mim, aparentemente por não ter *consciência de si*, portanto sem a intencionalidade de existir, passo a fazê-lo gradativamente mediante o processo de desenvolvimento-aprendizagem — conforme acentua Henri Wallon — até atingir a idade de identificar-me enquanto presença no mundo.

As primeiras experiências de Construção da Pessoa Completa ou da Individuação, passaram pelo viés da conquista da família (pais, irmãos, parentes), dos amigos, dos colegas da escola e comunidade, enfim da adaptação ao ambiente com o qual mantenho relação, ao tempo em que ansiava entrar em contato com outros nichos relacionais, visando ao enriquecimento como pessoa. A idéia de

⁵⁴ O Espiritismo, conforme interpretação de Antonio Alberto, é uma doutrina de tríplice aspecto: é uma Ciência experimental – cujo objeto de estudo é o espírito, dissecado nas reuniões experimentais de intercâmbio mediúnic e de estudo dos seus fundamentos alicerçados na imortalidade da alma, na pluralidade dos mundos, na pluralidade das existências e na lei de evolução; é filosofia, pois questiona de onde viemos o que somos e para onde vamos, além de refletir sobre as conseqüências morais que dimanam das relações entre os espíritos – almas desencarnadas – e os homens – almas encarnadas; é religião porque objetiva religar o homem à Inteligência suprema, a Causalidade primária de todas as coisas que ordena o universo segundo leis que por si só se explicam.

conquista aqui, está atrelada à busca de equilíbrio e bem-estar no meio-ambiente. O processo de interação social converge para o jogo da sobrevivência, sobretudo como sujeito ativo e aprendente, visando construir autonomia a partir das relações interpessoais.

Alberto sente que teve uma infância feliz. Põe na sua frente a criança que foi. Vasculha rastros da memória. Encontra os sentidos perdidos lá, na sua infância. Descobre, então, que esses sentidos tinham permanecido em seu íntimo, e não deixavam que ele esquecesse as suas origens.

— Na infância nos contagiámos com a sede de conhecer, com o inusitado que as vivências em clima de aventura nos propõem. Dando asas a imaginação, viajando, descobrindo nos planetas dos nossos sonhos as novidades, ao mesmo tempo em que construímos laços de amizade, necessidade ímpar do mundo afetivo. Como Exupéry, nos tornamos um *Pequeno Príncipe* pilotando a nave dos desejos rumo às conquistas que a realidade construída permite. Mas tudo com uma busca insaciável pela perfeição. Não basta voar ao encontro da realização, é preciso fazê-lo bem, como *Fernão Capelo Gaivota* (Richard Bach) se possível, ultrapassar os próprios limites.

Alberto toma-se como projeto de si, afetado pelo ser-com-os outros. Reage e contesta os ideais socialmente valorizados de vitória na vida tais como emprego estável, conquista patrimonial e reconhecimento social. Os sentidos de impessoalidade estão mais nítidos na condição de pobreza:

— [...] O padrão ideal, pois *ser aí*, em níveis de sobrevivência, em tais circunstâncias, principalmente para um sujeito negro, só era possível conforme o modelo universalizado no senso comum, para brancos, investir tudo na educação formal, com o máximo de esforço possível.

Para quem viveu experiências de privação numa sociedade em que o consumo tem um valor simbólico, fica o sentimento de injustiça e de determinação em superar uma possível determinação de classe. Alberto, consciente de que sua condição de pobre e negro, provavelmente, lhe reservasse toda sorte de indignidades — anunciadas no sub-emprego, no racismo, no preconceito social —, elege a educação formal como meio de reação a um destino que se anunciava. Assim, ele se expressa:

— [...] investi tudo na educação formal, com o máximo de esforço possível.

Alberto, nos últimos anos da ditadura militar, concluiu o seu ensino médio na Escola Técnica Federal da Bahia, obtendo o diploma de Técnico em Geologia. Critica a

formação técnica como formação unidimensional, mais comprometida com interesses políticos e econômicos do que com a formação integral dos estudantes:

— O ensino tecnicista, racional, ideológico, mecanizado com ênfase na transmissão de conhecimentos, de um saber fragmentado, sem reflexão crítica, que visa direcionar o comportamento humano aos fins sociais, limitando o desenvolvimento individual, pôs-me em contato com um modelo de professor que se apresentava como o elo entre a verdade científica e o aluno, desenvolvendo o programa de aula eficiente para atingir o resultado previamente planejado e esperado. O aluno entendido como recipiente de informações era condicionado a receber, aprender e fixar os conteúdos. A inexistência de discursos e debates, de afetividade e relações pessoais, eram a marca da relação professor-aluno. A observação da concepção de educação, da escola, de ensino, de didática, fez-me refletir sobre a idéia de prática pedagógica como algo que atendia aos interesses do sistema político-institucional. Ademais, os professores com os quais tive contato, não estavam a serviço da construção do conhecimento e sim da reprodução dos paradigmas concebidos nos quartéis do aparelho governamental; natural portanto, que a educação fosse arbitrária e ideológica.

O ingresso na escola aproximou ainda mais Alberto dos livros. Passou a ter acesso à bibliotecas, e nelas, descobriu-se um leitor. Encantou-se com literatura, filosofia e artes. Leitor de textos literários e filosóficos faz da leitura uma experiência estética com entusiasmo, que em grego significa '*ser habitado pelos deuses*'. Assim, produziu uma fusão de horizontes com Clarice Lispector, Cora Coralina e Fernando Sabino, entre outros. Seu pensar filosófico recebeu inspiração de Heráclito, Aristóteles, Kant, Schopenhauer, Freud e Jung. A experiência da leitura como prática formativa, em que se desvincilhou de uma leitura pragmática e instrumental vivenciada dentro dos muros da Escola Técnica, revelou-lhe as possibilidades de ser-sendo. E descobre, ontologicamente, um novo sentido para o ser professor.

— Tal experiência levou-me a cogitar da possibilidade de *vir-a-ser* professor para mudar o sistema.

A concretização do desejo de ser professor teve que ser adiado diante da necessidade concreta de entrar para o mercado de trabalho. Como técnico em Geologia Alberto é aprovado em um concurso público federal. Torna-se professor particular de matemática e física, dando banca de reforço. Alberto intui, a partir de sua experiência como professor de banca, que o ser professor pode ser mais do que foram seus professores. Submerso na cotidianidade de seu trabalho técnico e tendo constituído família, vê suas

escolhas condicionadas pelas exigências concretas da sobrevivência material, vivendo o que Heidegger chama de impessoalidade. A impessoalidade não deve ser compreendida de forma negativa, uma vez que é a forma habitual e primeira da existência humana. Remeto para Heidegger.

— De início a pre-sença é impessoal e, na maior parte das vezes, assim permanece. Quando a presença descobre o mundo e o aproxima de si, quando ela abre para si mesma seu próprio ser, este descobrimento de mundo e esta abertura da pre-sença se cumprem e realizam como uma eliminação das obstruções, encobrimentos, obscurecimentos, como um romper das deturpações em que a presença se tranca contra si mesma (HEIDEGGER, 2005, p. 182-3).

Entretanto, as questões relativas à aprendizagem permaneceram como inquietações e o remetem à abertura para a conquista de um saber próprio, onde a faculdade de Pedagogia emerge como espaço possível para essa busca.

— O problema da aprendizagem humana sempre me intrigou. Percebi que os novos paradigmas da educação apontam para a necessidade de adaptação da escola às múltiplas fontes de informação que veiculam os conhecimentos que se deve saber para preparar-se para a vida. Daí a importância de se favorecer a criação de contextos de ensino que, partindo dos níveis de desenvolvimento dos alunos, lhes apresente situações de aprendizagem carregadas de significado, de sentido e funcionalidade para a vida, ou seja, é imperativo criar uma ecologia cognitiva, dentro do ambiente escolar que estimule cada educando a encontrar a melhor forma de aprender. Essa necessidade de superação, de ampliação dos horizontes, de realização enquanto professor e sujeito aprendente – ou conforme Wallon, de construção da pessoa completa – impulsionou-me a decidir por ingressar na Academia, buscando graduar-me em pedagogia, visando dar sentido e legitimar um discurso já construído, bem como interagir com pessoas e situações que me permitissem ampliar as significações do ser professor, amadurecendo as concepções sobre a práxis pedagógica, forjada inicialmente a custa da observação de outrem e de uma débil experiência (já mencionada) como professor particular.

A interpretação de Alberto sobre o curso de Pedagogia está intimamente relacionada com o lócus fundamental em que o curso acontece e se dá, ou seja, a turma. Esta não significa somente o conjunto de estudantes matriculados que formam um coletivo, mas um estar-com-colegas na busca do conhecimento. Colegas percebidos como individualidades, cada um com uma visada própria desde as experiências vividas que estão interessados, comprometidos com tornarem-se professores com sentido. Essa interpretação de Alberto é compartilhada por todos que compõe o grupo focal. A experiência do tirocínio

foi apontada como outra vivência fundamental em seu percurso formativo.

— Pontuo como segunda experiência de exercício da práxis pedagógica, o tirocínio docente em séries iniciais e Práxis de ensino médio. O contato junto aos alunos das séries iniciais – EJA foi enriquecedor. Pude avaliar em que medida o ser professor é gratificante. Possibilitar o acesso ao conhecimento, refletir, planejar, realizar, construir junto com o outro, perceber limitações bilaterais dos indivíduos biopsicossociais envolvidos, utilizar técnicas facilitadoras, assumir cumplicidade no processo, dedicar-se ao aperfeiçoamento mediante avaliação constante da práxis, possibilitou o desabrochar de uma nova concepção do fazer pedagógico. Quando estava encerrando o estágio em séries iniciais na Escola Gersino Coelho, uma aluna disse-me:

— *Estou há quatro anos nessa escola e só agora aprendi a ler.*

— *Muito obrigado.*

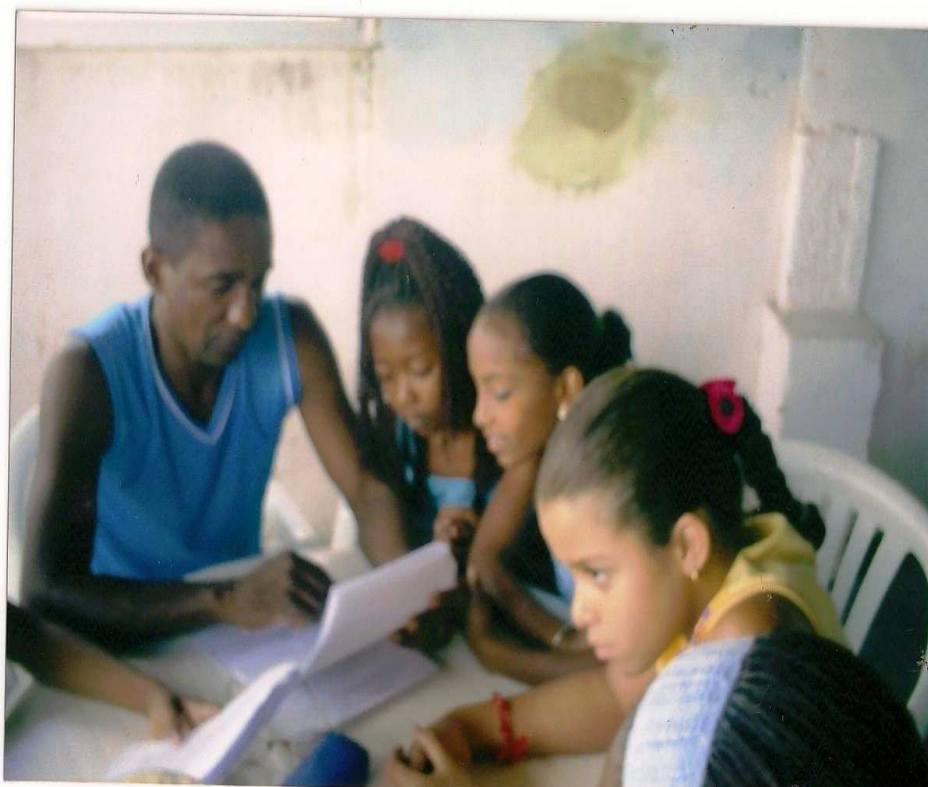


Ilustração 5 – Alberto lê e analisa a produção escrita de suas alunas.



Ilustração 6 – Alberto presenteia e abraça aluna em festa de final de ano na ONG - Instituição Espírita Deus na Natureza.

A terceira experiência relatada por Alberto como significativa para o ser professor foi a atividade de Coordenação e docência na ONG — Instituição Espírita Deus na Natureza. Paralelamente ao seu trabalho como técnico em Geologia, trabalha como voluntário nesta instituição, onde desenvolve um projeto de alfabetização infantil em classes de crianças na faixa etária de seis a doze anos. Atua, voluntariamente, como Coordenador Pedagógico com as seguintes atribuições elencadas por ele:

— [...] atribuições ligadas à estruturação dos Planos de Curso, Planos de Aula, supervisão das atividades das professoras assistindo periodicamente a prática docente que realizam, organização de encontros trimestrais para troca de experiências e aprimoramento individual no processo de ensino-aprendizagem buscando, com respeito às singularidades dos envolvidos e à alteridade, o desenvolvimento das habilidades e competências, que visam aperfeiçoar a práxis docente.

Viver a experiência do voluntariado é perceber algo como algo. Formar-se, profissionalmente, pode ser interpretado como a aquisição de uma habilidade, compreendendo-se a formação como algo estritamente técnico e unidimensional, que gera um produto a ser negociado e/ou vendido. Isto se expressa no ditado popular: — Nem relógio trabalha de graça, é preciso dar corda.

— Que sentido teria trabalhar como voluntário?

— Considerando que Alberto tem garantida sua subsistência com um emprego que lhe proporciona um nível de consumo de classe média, que motivos o levariam a trabalhar como Coordenador Pedagógico e Professor, voluntariamente?

A solidariedade. Este é um traço fundamental da subjetividade de Alberto, do seu sentido de ser-professor, que contrasta com a realidade de abandono da carreira ou de professores que — por vários motivos que não cabe aqui desenvolver —, estão em sala de aula sem nenhuma motivação, por completa falta de opção.

Assim, participar de atividades que vão além do dia-a-dia e de interesses imediatos me remetem a pensar o ser do voluntário como o ser do desejo, como aquele que tem necessidade de intervir, de sentir-se sujeito dos acontecimentos. Alberto toma para si, os problemas pedagógicos e projeta-se no enfrentamento pessoal dos mesmos.

São suas estas palavras:

Em 2008, o trabalho ampliou-se. O grupo aumentou e já conta com três pedagogas. Coordeno e leciono. No dia de sábado a atividade passou a ser realizada em tempo integral: das 08:00h às 17:00h, com três refeições. As crianças recebem uma educação integrada, combinando orientação moral cristã, alfabetização e reforço escolar.



Ilustração 7 – Alberto presenteia e abraça um aluno em festa da 5ª Caminhada Ecológica Espírita.



Ilustração 8 – Alberto presenteia e abraça aluna em festa da 5ª Caminhada Ecológica Espírita.

Trago, ainda, um importante esclarecimento postulado por Alberto:

Considero as informações *en passant* sobre o Espiritismo fundamentais para dissipar qualquer tipo de equívoco, comum na academia, sobre minha personalidade quase exposta, desconstruindo as idéias de fundamentalismo e aprisionamento da racionalidade, visto que ser espírita é estar aberto ao movimento do cosmos, é refletir sempre, é sentir com consciência, é tentar perceber o universo em suas infinitas dimensões e possibilidades, conforme aponta a teoria quântica. Para não me alongar registro um pensamento contido no corpo doutrinário como ensinamento do espírito Erasto:

— Quando sobre um postulado, a ciência tiver comprovado, inequivocamente, que a Doutrina Espírita está enganada, fique a doutrina com a ciência e reformule-se naquele ponto.

Alberto aguarda a aposentadoria para dedicar-se integralmente à Educação. Encerro esta apresentação com suas palavras sobre o ser professor que estão em sintonia com o título deste capítulo:

— O pessoal e o profissional estão em constante interação. Não há como separar.



Ilustração 9 – Comemoração de Natal no Instituto Espírita Deus na Natureza.



Ilustração 10 – Alberto presenteia um aluno na 5ª Caminhada Ecológica Espírita.

7.2 SER-ME PROFESSOR — GEÓRGIA

A abordagem hermenêutica dá visibilidade aos sentidos construídos nas interpretações que Geórgia elabora sobre si e sobre sua origem, onde me parece que a marca fundamental é a dimensão da força positiva da *confluência das diferenças*. O termo *confluência* aqui é usado no sentido de marcar a idéia de fluir com.

— Nasci em uma família meio estranha. Marcada por pequenas diferenças que, no todo, me destacavam. Neta de um inglês e uma negra pernambucana, pelo lado paterno e de um português e uma paraibana, pelo lado materno, filha de uma paraibana fortíssima de 1,5m e um pernambucano de 2m, nasci em Aracaju. Nome: Geórgia Néllie Clark. Pesada para um bebê; forte como a mulher que a vida me forjou. Sou a mais velha. Tenho uma irmã e dois irmãos. Nasci em 12 de fevereiro de 1973, na maternidade Santa Lúcia. Minha mãe contava que não sentiu nenhuma dor e o parto foi normal, feito pela enfermeira, pois não deu tempo pra ela esperar o médico.

Nascer sem dor. Chegar ao mundo da vida sem produzir dor é uma marca a considerar na subjetividade e na auto-representação, numa cultura religiosa ocidental onde a máxima religiosa é que a mulher, como castigo pela transgressão de Eva, deverá parir com dor. Inversão de códigos religiosos católicos marcados por um nascimento sem dor. O nascimento como um acontecimento em que a dor do parto foi poupada. Nos processos de subjetivação o afeto é um elemento muito importante do ponto de vista ontológico, ou seja, é preciso se aproximar do que o ente sente para compreender como ele constrói sentidos.

O desdobramento da interpretação dos afetos nos estóicos, bem como sua transmissão para a Idade Moderna, através da teologia patrística e escolástica, são bem conhecidos. No entanto, não se atenta para o fato de que a interpretação ontológica fundamental dos afetos, desde Aristóteles, não conseguiu dar nenhum passo significativo. Ao contrário, os afetos e sentimentos passaram a figurar tematicamente entre os fenômenos psíquicos para, ao lado da representação e da vontade, formar a terceira classe. Eles se rebaixaram a fenômenos subsidiários. É um mérito da pesquisa fenomenológica ter recriado uma visão mais livre desses fenômenos (HEIDEGGER, 2005, p. 193).

Heidegger postula a importância dos sentimentos ao dizer que o ser-no-mundo dá-se afetivamente, ou seja, estamos no mundo com um determinado estado de ânimo o qual dá sentido e significado as nossas experiências. A afetividade, junto com a fala e o entendimento, forma a estrutura existencial do Dasein. Geórgia destaca a importância da

sua relação com a mãe.

— Minha mãe foi a pessoa mais importante de minha vida. Ela era minha amiga, minha irmã, minha confidente, minha psicóloga, minha alma gêmea. Passávamos horas e horas conversando. Apesar dos meus irmãos serem e se sentirem extremamente amados por ela e não saberem nem sentirem o que vou dizer, eu fui a filha mais amada, a que ela mais desejou ter, o seu projeto de filha. Isso foi bom e ruim pra mim. Muitas exigências de perfeição, isso porque ela queria me preparar pra vida, achava que só assim eu seria feliz. Enganou-se muito, mas acho que sou muito do que ela desejou e planejou e sou muito feliz. Quando ela nos deixou, de forma repentina, na manhã de domingo, 05 de dezembro de 1999, eu assumi seu papel junto à família, cuidando do meu pai e dos meus irmãos.

A leitura para Geórgia tem um sentido de afeto e de cura. Sua formação como leitora a lança para um ser no mundo como cura de uma dificuldade, pois é um elemento fundamental na biografia de Geórgia o fato de ela possuir um nível baixo de dislexia. Heidegger apresenta um esclarecimento importante para compreender a ontologia existencial heideggeriana como cura (Sorge):

Todo ente é, independente de experiência, conhecimento e apreensão, através do que ele se abre, descobre e determina. O Ser, no entanto, apenas 'é' na compreensão dos entes a cujo ser pertence uma compreensão do Ser (HEIDEGGER, 2005, p. 246).

Como o ser percebe o algo como algo, Geórgia poderia ter percebido o algo da dislexia como defeito, castigo, limite, vergonha etc., contudo desvelou em seu ser o sentido da dislexia como algo a ser superado e — até mesmo, algo que lhe lançaria para novas possibilidades de ser — apesar dos limites ônticos que definem o dislético.

O desvelamento do sentido da dislexia como desafio orientou decisões na direção de uma condição de ser a ser conquistada, uma condição de ser-aí mais própria que vivencia nela mesma o que é o ser dislético na sua singularidade. Essa experiência a tornou uma leitora voraz. Percebendo que possuía dificuldade na escrita decidiu, ainda criança, dedicar-se à leitura, e foi por esse caminho que se apaixonou pela literatura. Em sua narrativa, resgata a importância da família na construção de si mesma como leitora.

Escreveu um texto, intitulado “*Com quantas histórias se faz um leitor?*”, que considero muito expressivo, e que remete ao universo familiar, onde a valorização da leitura está presente.

— Não faço idéia de quantas foram exatamente, contudo de algumas lembro com uma riqueza de detalhes inacreditável para a memória de uma criança que tinha dois, no máximo, três anos. O fato é que todos me contavam histórias. Meu pai, tudo quanto é tipo de histórias. Minha mãe, as histórias de sua vida. Meu tio, muitos e muitos contos. Meu avô paterno com as histórias de Lampião e os poemas de Augusto dos Anjos e Patativa do Assaré. Minha tia, umas histórias fraquinhas, sem imaginação. Minha avó, seus devaneios de juventude. Nasci em uma família de contadores de histórias. Contaram-me que meu avô materno costumava reunir, na frente da casa, após o jantar, moços e velhos das redondezas para contar suas histórias. Meu bisavô paterno, inglês que se apaixonou pelo sertão de Pernambuco e que eu gostaria muito de ter conhecido, é citado pelo jornalista João Vasconcelos, no jornal Diário de Pernambuco de três de junho de 1953 assim: "O velho ferroviário Charles Lancelot Clark, falecido há cerca de dois anos, levou consigo um acervo anedótico colhido pacientemente num longo tirocínio de mais de 40 anos, que é pena não tenha sido divulgado [...].

A vida escolar de Geórgia iniciou-se com dificuldades. Relata que:

— Infelizmente, meu primeiro ano escolar foi uma tragédia. Eu morava em um sítio, distante vinte quilômetros da cidade e meu pai nem sempre dispunha de tempo, na hora do almoço, para me levar à escola. Eu me *empetecava* toda com a saia de tergal plissada e meu pai chegava dizendo que não ia dar tempo. Como eu chorava! Entrava em desespero mesmo. Tinha pavor à possibilidade de continuar analfabeta. O resultado é que com tantas faltas eu não conseguia aprender. E tome-lhe choro. Minha mãe acabou me tirando da escola e ensinava-me as letras, mas da forma como ensinava nada fazia sentido para mim. Cheguei a pensar que não conseguiria. No ano seguinte, a fábrica onde meu pai trabalhava e que ficava em frente a nossa casa colocou transporte disponível para levar os filhos dos funcionários que residiam na vila à escola. Em um mês, eu já sabia ler. Tirei dez em tudo, o ano todo. Queria ler tudo, tampinha de garrafa, papel de bala, os livros adultos, tudo. Era preciso vigilância para que eu não lesse as correspondências dos outros.

Geórgia fala de sua vida escolar com satisfação, pontuando momentos de dificuldades que foram vencidos com muita dedicação. Vê-se como professora desde muito cedo, sentindo prazer em auxiliar os colegas com dificuldades. Conta que com apenas 13 anos já trabalhava como ajudante em classes de educação infantil ou oferecendo reforço escolar. Terminado o ensino fundamental fez o curso de magistério simultaneamente com a escola técnica Federal de Alagoas. A perspectiva de tornar-se professora sofreu resistência do pai. Geórgia confia que ela mesma, embora gostasse muito do que fazia, achava a docência um ofício menor, o que a levou a prestar vestibular para Direito, pois o pai vivia

afirmando que ela era muito inteligente para ser professora. Não tendo sido aprovada no semestre seguinte fez novamente vestibular para Comunicação Social com habilitação em publicidade e propaganda na Universidade Católica do Salvador, mas não chegou a concluir o curso.

Inicia sua carreira profissional, institucionalmente, no Município de Dias D'Ávila, cidade carente de professores licenciados, o que lhe permitiu ser contratada mesmo sem ser licenciada. Nesta condição, assume a disciplina de Língua Portuguesa no Colégio Santa Paula. Em 1998, deixa a escola na qual trabalhou por sete anos e foi para uma outra escola particular, no mesmo município, dando continuidade ao trabalho com Língua Portuguesa. Ao fim daquele ano, a escola faliu e veio a oportunidade de, em conjunto com alguns colegas, fundar uma escola que começou a funcionar em 1999. Embora não seja mais sócia, a escola existe até hoje e oferece todas as séries da educação infantil, ensino fundamental e médio.

No fim de 1999, Geórgia inscreve-se para o vestibular de pedagogia na UNEB, porém, dez dias antes da prova, sua mãe faleceu e, abalada, desistiu. Contudo volta a se inscrever no final de 2001, tendo sido aprovada em primeiro lugar para o Curso de Pedagogia. Geórgia identifica-se completamente com o curso, reconhece-se como professora e passa a experimentar uma nova percepção do ser professora a luz do currículo, conforme expressa na fala abaixo:

— É preciso admitir que, ao voltar para a Universidade, intencionava, apenas, validar com o título o conhecimento que adquirira em 11 anos de profissão, na época. Por isso mesmo, posso afirmar que a maior contribuição do curso de pedagogia para a minha formação tenha sido a percepção da complexidade do ato educativo e a compreensão da impossibilidade de construir um conhecimento que possa dar conta de forma definitiva dessa complexidade. Percebi que sabia alguma coisa, mas que era quase nada frente ao que necessitava saber.

O comentário de Geórgia sobre a importância da formação acadêmica, mesmo depois de onze anos trabalhando como professora nos faz pensar sobre a importância da formação, para resignificarmos e construirmos novos sentidos que são explorados no processo de formação. Ela conclui o curso de Pedagogia em 2005 e retoma sua práxis pedagógica de forma mais consciente e profunda.

— Entre 2006 e 2007, foram inúmeras as experiências

promovidas pelo fato de trabalhar acompanhando um programa de alfabetização de jovens e adultos em vários municípios do Estado da Bahia. Esse trabalho, além de me fazer rever constantemente minhas crenças e práticas pedagógicas, ampliou minha visão de mundo e minhas possibilidades de conviver com o diferente. Desvelar um mundo tão diferente da minha realidade, fez com que eu me apaixonasse ainda mais pela Educação. São inúmeros os limites de um programa dessa natureza, e, de modo algum, tive espaço para construir uma visão romântica dos mesmos. Contudo, o contato com esses jovens, adultos e idosos, sujeitos de direitos negados, mas também sujeitos de um protagonismo positivo, renovou minha consciência política e social e a minha certeza do impacto benéfico e necessário da educação na vida. Novos sentidos se constituíram nessa interlocução para que eu continuasse a escolher ser professora.

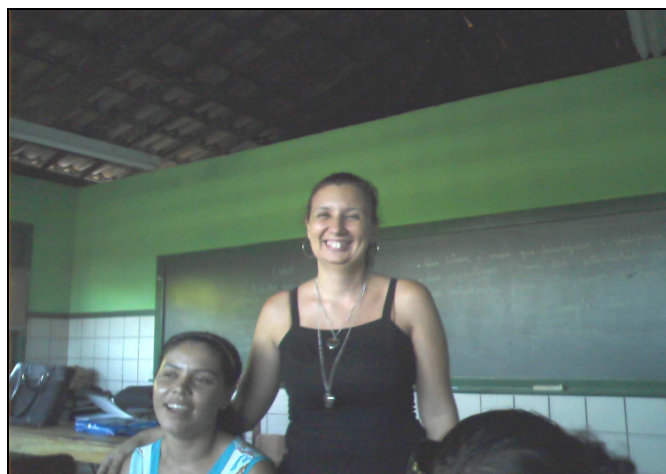


Ilustração 11 – Geórgia na formação de Coordenadores e Professores Alfabetizadores do Programa Todos pela Alfabetização – TOPA.

Encerro a apresentação de Geórgia com uma bela releitura que ela fez de um poema de Cecília Meireles intitulado *Ou isto ou aquilo*⁵⁵.

Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol,

Ou se tem sol e não se tem chuva !

Ou se calça a luva e não se põe o anel

Ou se põe o anel e não se calça a luva !

⁵⁵ MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

**Cecília, querida amiga, permita-me discordar.
 Costumo por o anel depois de a luva calçar.**

GEÓRGIA

*Quem sobe nos ares não fica no chão,
 Quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa estar
 ao mesmo tempo em dois lugares !*

**Adoro chuva com sol e devo lhe confessar
 que tenho a cabeça nos ares
 Sem os pés do chão soltar.
 Posso estar em dois lugares quando tecnologia usar**

GEÓRGIA

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
 Ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 E vivo escolhendo o dia inteiro !*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,
 se saio correndo ou fico tranqüilo.*

*Mas não consegui entender ainda qual é melhor :
 se é isto ou aquilo.*

**Agora é isto e aquilo e tudo mais que há,
 Por isso corro tranqüilo e brindo ao estudar.
 Polilógica, polilética, é regra somar.
 É isto e aquilo, aqui e acolá,
 E ainda todo o resto que se puder criar.
 É isto e aquilo, é isto e aquilo e é pra já,
 É isto e aquilo, é isto e aquilo e ainda assim faltará.**

GEÓRGIA

7.3 SER-ME PROFESSOR — JOILZA

Joilza encontra-se, hoje, realizada na profissão docente, uma vez que obteve aprovação em concurso para professora municipal, atuando na área de educação infantil, o que sempre foi o seu desejo. Cuidar do outro, foi uma experiência vivenciada por ela, desde cedo, na relação com a irmã. Descobre-se no mundo como cuidadora (Sorge) quando percebe um acontecimento da vida da irmã que poderia impedi-la de ser, a surdez, como um prognóstico de dependência. Inconformada em reconhecê-la como ser tolhido em suas possibilidades por conta de uma deficiência física, Joilza percebe a alteridade no seu ser-no-mundo-com-a irmã. Esse encontro acaba sendo um encontro consigo mesma.

Por algum tempo achei que tivesse sido precoce, mas na verdade fui bastante estimulada para ajudar minha irmã, que é surda, a se desenvolver mais rápido. Toda minha infância e adolescência foram marcadas por três fatos que, graças a Deus, me tornaram quem sou: a surdez da minha irmã onde eu estava sempre disponível para a ajudar, o alcoolismo de meu pai e a orientação de minha mãe direcionada pelos caprichos do meu pai.



Ilustração 12 – Finalização do Projeto Todos contra a Dengue.

A surdez da irmã a fez cedo conviver com dificuldades e limitações que uma deficiência pode acarretar. Joilza, incentivada pelos pais, toma para si a tarefa de ensinar a irmã a ler e escrever. Decide que o fato de sua irmã ser privada de audição não significa que esteja condenada a outros tipos de privação. Heidegger chama a atenção para o fato de que uma das características fundamentais do Dasein é a abertura de sentido na relação com outros modos-de-ser. O modo-de-ser –da irmã surda é elaborado como desafio para Joilza, um desafio pedagógico.

Passei parte da minha infância compartilhando momentos com

minha irmã, meus pais achavam que eu a estava ensinando, também, mas fui eu quem mais aprendi. Tornei-me mais humana, compreendo e aceito a diferença, me preocupo com o outro e não desanimo diante das dificuldades, ela me ensinou a ser assim. As trocas de experiências que tive oportunidade de viver com minha irmã foram um dos motivos que também direcionaram minhas escolhas acadêmicas. Resolvi fazer pedagogia para entender o mundo de aprendizado a minha volta e contribuir para sua transformação. Minha irmã foi também meu objeto de estudos em minha monografia e até hoje compartilho o que aprendemos em palestras e em alguns momentos ela mesma conta as nossas histórias. Ela foi e será meus braços na educação do meu filho, ela é a madrinha e com certeza a segunda mãe do meu filho. Eu fui designada para ensiná-la a ler e escrever, ouvir o mundo para ela e traduzir. Acho que fiz bem a minha parte, hoje ela é formada e se tornou autônoma e independente. Uma pessoa normal que apenas não ouve. E por escolha das voltas do mundo, depois de mim foi ela quem esteve presente na educação do meu filho. Não posso falar de mim sem falar dela.

Joilza expressa a experiência hermenêutica dela e da irmã, buscando traduzir a compreensão do mundo que viviam, a partir das respectivas condições existenciais, tentando, assim, aventurarem-se pelo mundo uma da outra, de mãos dadas, ora conduzindo, ora sendo conduzida. Ao acolher os amigos surdos de sua irmã, Joilza sentia-se participante do universo de pessoas que experienciam uma forma singular de estarem no mundo, que partilham condições de subjetivação que ela mesma — por mais que buscasse aproximar-se dessa forma de existir — jamais poderia experienciar. Joilza descobriu-se um elemento importante para a aproximação entre os mundos vivenciados por ouvintes e não ouvintes, e esse fato fundamentou a formação de uma personalidade tolerante com o próximo e acolhedora de diferenças.

A experiência do estar-sendo-com a condição existencial da irmã revela-se influente nas decisões que Joilza toma em sua vida profissional e acadêmica. Elabora um projeto de pesquisa que enfoca como sujeitos do estudo os jovens surdos freqüentadores habituais da Estação de ônibus da Lapa.

Mais uma experiência marcante na biografia de Joilza é o seu sentimento de impotência em relação ao alcoolismo do pai. Penso que ainda que de uma forma intuitiva Joilza percebe que o pai faz escolhas que o impedem de ser mais, limitado pelo vício que marca sua vida, assim como a da família, com experiências negativas. Essa marca favorece a identificação de Joilza com alunos que têm o alcoolismo no ambiente familiar.

Desde os oito anos tenho lembranças das vergonhas que passei com meu pai. Ele tinha comportamentos inadequados no trabalho, ele agredia a minha mãe verbalmente e por várias vezes tentou bater nela, mas minha mãe nunca permitiu e depois de adultas nós – filhas – não permitíamos. Ele agredia a mim e minhas irmãs verbalmente e às vezes apanhávamos desnecessariamente. Passei muita vergonha com meu pai, ele tentou agarrar amigas, clientes e talvez até estranhas.

Como era de se esperar, as experiências vivenciadas por Joilza no ambiente familiar refletiram-se, negativamente, na sua vida escolar, o que a levou a construir determinada imagem de aluna:

[...] nunca fui uma aluna de notas maravilhosas e tinha grande necessidade de falar na escola e às vezes não respeitava o momento da aula.

Seu percurso estudantil é marcado por reprovações:

Do ginásio em diante foi uma barra, perdi a sétima série. Estudava no Colégio Estadual Duque de Caxias na sexta série e logo depois fui para o Colégio Instituto Nossa Senhora da Assunção fazer sétima e oitava séries, foi uma transição difícil. Depois perdi o primeiro ano do segundo grau duas vezes.

Apesar das dificuldades Joilza é aprovada no Exame Seletivo para ingressar na Escola Técnica Federal da Bahia, aprovação que contribuiu para a elevação de sua auto-estima. Contudo, não se identifica com o curso e abandona a Escola Técnica, ingressando no Colégio Estadual Álvaro Silva, onde, por fim, concluiu o Magistério.

Procurei um emprego na área de educação uma vez que me formei em magistério, queria ser professora. Não tinha experiência, mas consegui uma vaga de faz tudo: secretária, digitadora, auxiliar de coordenação, babá, tesoureira etc. em uma escola que me pagava meio salário por turno. Mesmo com meio salário eu pagava meio cursinho, por que consegui uma bolsa de estudos.

Algo novo, mas não inesperado, acontece com Joilza: — engravida. O nascimento do filho dá um novo sentido à sua vida, principalmente porque ela o assumiu sozinha, contando só com o apoio dos seus pais. Nesse período, a responsabilidade de tornar-se provedora do filho absorve, integralmente, seu tempo impondo uma carga de trabalho bastante extensa. O desejo de cursar uma faculdade teve que ser adiado. Quando o filho de Joilza completa três anos ela realiza o sonho de entrar na universidade, sendo aprovada para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia.

Minha faculdade foi um grande passo, assim como foi um momento de muito crescimento. Minhas irmãs e pais estavam orgulhos de mim agora eu não era mais mãe solteira, era universitária e trabalhava em uma escola particular. Era um orgulho dizer aos amigos dele (do pai) que eu havia passado na UNEB.

As conquistas de Joilza a fortalecem e criam condições favoráveis para que ela supere sentimentos de desvalorização ligados ao estigma de aluna repetente, mãe solteira e filha de alcoólatra.

Foi complicado. Ainda no nosso século sofri o preconceito por ser mãe solteira, no círculo social em que vivo, na igreja, etc.

Na fala de Joilza percebe-se a existencialidade do Dasein expressando um ser-no-mundo-com desde uma cotidianidade marcada pelo impessoal. Joilza fala do sentimento de angústia ao sentir-se pressionada a comportar-se de acordo com as expectativas dos outros, que, muitas vezes, a reduzem à condição de mãe solteira e sem marido. Remeto, como forma de compreensão das experiências aqui relatadas por Joilza, à formulação heideggeriana do conceito de impessoalidade:

Neste espaçamento constitutivo do ser-com reside, porém, o fato de a pre-sença, enquanto convivência cotidiana, estar sob a tutela dos outros. Não é ela própria que é, os outros lhe tomam o ser. O arbítrio dos outros dispõe sobre as possibilidades cotidianas de ser da presença.

[...].

O impessoal pertence aos outros e consolida seu poder (HEIDEGGER, 2005, p. 179).

Penso que Joilza sai do impessoal e busca a autenticidade do seu ser quando faz a pergunta pelo sentido das experiências que viveu como mãe solteira, como ex-mulher e como filha de alcoólatra, e toma a decisão de as ressignificar, transformando-as em combustão para novas lutas. A conclusão do curso de Pedagogia foi um marco importante em sua vida, e lhe trouxe oportunidade de experimentar, segundo suas palavras 'novos sabores da vida', uma vez que a Graduação em Pedagogia a conduz a novas possibilidades, ao ampliar seus ângulos de visão.

A experiência da Faculdade me fez amar mais ainda o meu filho, por que me fez entender muitas coisas e querer muitas coisas. Fez-me mesmo discordando de algumas atitudes de meus pais, entendê-los.

Joilza dá continuidade aos seus estudos fazendo uma Especialização em

Educação Inclusiva na UNEB, tendo-a concluído em 2008. Foi aprovada em Concurso Público Municipal, em 2007, para o cargo de Professora do Ensino Fundamental.

Hoje, trabalho na Prefeitura, como Professora, há quase três anos. Estou amando e aprendendo muito. Às vezes, me sinto impotente, e outras, me sinto um ser humano, quase invencível. Trabalho com uma diversidade e por isso, também, muito rica de situações educativas e humanas. Amo o meu trabalho.



Ilustração 13 – Apresentação de capoeira da Turma do matutino, em 2008.

Dentre as experiências profissionais Joilza destaca como marcante do ponto de vista formativo um trabalho de alfabetizadora com grupos de alunos surdos, o que lhe deu oportunidade de escrever um trabalho apresentado no 3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária – Sustentabilidade: criando tecnologias, inovando resultados, ocorrido em outubro de 2006 na Universidade Federal de Santa Catarina. Apesar das dificuldades enfrentadas na prática da docência Joilza reafirma sua vontade de ser professora, e reafirma-se aberta para esse projeto Segundo a analítica heideggeriana, a compreensão como existencial remete ao projeto. Galeffi (2001), baseado em Heidegger nos aponta um

sentido de compreensão como:

A compreensão é um âmbito possuidor da estrutura existencial de projeto. Até aqui seguimos Heidegger. A compreensão, então, se torna o próprio acontecimento do que é dotado da estrutura da presença. A compreensão é o âmbito projetivo da presença, o lugar de sua destinação e da sua significância. Pela compreensão, o ser da presença projeta-se como mundo em suas próprias possibilidades (GALEFFI, 2001, p. 249).

Penso poder operar com essa ferramenta teórica da compreensão como abertura para o projeto, para interpretar o sentido que Joilza constrói para o seu futuro:

Tenho grandes projetos, pretendo trabalhar ainda na área de educação especial no mestrado com meu antigo projeto, contribuir socialmente com os jovens surdos da LAPA. Quero trazer contribuições para comunidade surda. Pretendo aprender com fluência LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).



Ilustração 14 – Joilza e a professora Bárbara – jogando capoeira com os alunos.

Joilza demarca como momentos de impessoalidade o tempo em que vivia na casa do pai, sob o seu jugo. Na conquista de autonomia, a condição de professora tem um papel fundamental e o ser-professora a lança em direção a uma existencialidade própria.