

7.4 *SER-ME PROFESSOR* — LEILIANE

Leiliane ao apresentar sua autobiografia dá ênfase à sua infância. Remete-nos a conhecer a criança travessa e curiosa que foi.



Ilustração 15 – Leiliane fantasiada para a recepção dos alunos no primeiro dia de aula.

Quando eu era muito pequena, entre meus 5 a 6 anos, me lembro de uma senhora que morava na mesma rua que eu, ela me colocou o apelido de 'pinga fogo'. Eu era muito levada. Minha mãe concordava com o apelido e sempre me contava uma história de quando eu tinha uns 2 a 3 anos. Me dizia que eu tinha um gato e brincava muito com ele, mas eu acho que ele não gostava muito de minhas brincadeiras. Um dia ele não agüentou e me mordeu, minha mãe me contou que na hora eu olhei para ele e disse: — Você me mordeu, eu também vou te morder. E dei uma mordida no gatinho (coitado!) tão forte que ele fugiu pela janela lá de casa e nunca mais voltou. Minha mãe disse que ficou apavorada quando viu minha boca cheia de pêlos.

Uma brincadeira de crianças marca a vida de Leiliane, pois quase termina em tragédia e trouxe, como consequência, graves problemas estomacais e intestinais que se estenderam até a idade adulta:

Não posso esquecer de contar o que aconteceu comigo quanto tinha por volta de dois anos de idade, que me causou vários problemas no futuro. Eu quase morri. Certa vez fui brincar com minha única irmã, três anos mais velha que eu, e mais um coleguinha da idade dela no pátio de minha casa. Brincávamos de casinha. Até aí tudo bem, o problema é que fomos para a casa de meu tio, em frente a minha que estava reformando. Minha irmã pegou um pó cinza que era para fazer comidinha. Eu vi a panelinha cheia e perguntei a ela o que era, ela me respondeu que era açúcar. Eu, toda contente, acreditei e comi de verdade. Fui para casa chorando. Só meu pai estava em casa nesse momento e quando viu minha boca cheia de cimento, ficou desesperado, me deu muita água para que eu bebesse. Na verdade era para ele tentar forçar meu vômito, mas foi o desespero! A água ajudou a engolir mais o cimento. Fui internada com uma diarreia que não parava, só sangue. Em poucos dias eu, que era gordinha, sequei, emagreci tanto que, minha mãe disse que passou por mim no hospital e não me reconheceu. Pensou que eu iria morrer.

Leiliane começa a frequentar a escola aos quatro anos de idade, numa escolinha particular no bairro onde morava e, aos sete anos, foi transferida para uma escola pública. Aí, vivenciou uma experiência de humilhação e rebaixamento cognitivo por apresentar dificuldades de leitura.

Minha mãe foi até chamada pela professora, que a informou que eu era muito '*fraca*' nos estudos e precisava de um reforço. Aquilo me deu uma vergonha. Minha mãe, mais uma vez sabiamente, seguiu o conselho da professora. Tirou-me daquela escola e me colocou em outra, particular, na qual a minha nova professora não me constrangeu e ela mesma me deu o reforço que eu precisava.

No âmbito familiar, Leiliane vive também uma situação que a marca, negativamente, como leitora, quando seu pai a desqualifica ao compará-la com o filho de um vizinho que tinha habilidades de leitura superiores às suas.

Certa vez, a professora trabalhou tanto com um mesmo texto, que eu o lia de traz para frente e de frente para traz, com rapidez sem soletrar. Novamente eu me encontrava confiante de que eu já sabia ler. Então cheguei em casa e fiquei esperando o meu pai para contar a novidade a ele. Quando ele chegou disse a ele que eu já sabia ler, ele me parabenizou e pediu para que eu lesse alguma coisa para ele. Tinha uma revista perto e eu tentei lê-la, mas gaguejava muito. Ele então me falou que eu ainda não tinha aprendido nada e que o filho

do amigo dele, mais novo que eu, lia tudo, até jornal, como se fosse um adulto. Eu fiquei tão triste que a pior coisa para mim na escola era ler em voz alta. Esse trauma seguiu comigo até a faculdade.

O principal incentivo para a superação do trauma da leitura foi a preocupação com a aprendizagem dos alunos, uma vez que tinha receio de que sua representação da leitura como algo doloroso e sofrido influenciasse-os negativamente. O prazer, associado à leitura de estórias infantis para a filha de cinco anos, a ajudou a ressignificar a leitura, que passou a ser algo que exigia certa atenção e disciplina. Agora, a leitura passara a ser algo muito gratificante.

Na quinta série Leiliane viveu uma experiência traumatizante, provocada pelo equívoco de uma professora autoritária que usava a avaliação como território de poder, assumindo como pressuposto a impossibilidade de que os alunos tirassem a nota máxima em suas avaliações. Leia-se, a seguir, o seu relato.

Lembro-me que, quando estava na 5ª série, fiz uma prova de ciências e acertei todas as questões. Só que esta professora tinha a crença de que nenhum aluno merecia tirar a nota máxima, 10 (dez). Que só o professor merece '10'. Fiquei muito chateada com essa situação e minha mãe foi a escola tentar resolver com a professora, mas não adiantou nada, fiquei com nota 9,0. Sempre fui uma aluna que tirava boas notas, apesar de conversar bastante na aula porém esse episódio foi desanimador.

Dando continuidade ao relato de sua história estudantil, Leiliane traz como marcante o fato de ter tido oportunidade de aprender música, de ter sido sensibilizada para a expressão musical. A música, assim como toda a arte, é capaz de fecundar o solo para o pensamento. Werle (2005, p. 12), ao debruçar-se sobre o pensamento heideggeriano, identifica a importância da poesia de Hölderlin para o diálogo que Heidegger estabelece entre Poesia e Filosofia. Heidegger toma a poesia, não por interesse literário ou estético, mas como uma necessidade do pensamento. Infelizmente, Leiliane não teve oportunidade de dar continuidade às suas aprendizagens musicais.

Na 6ª série me encantei muito com os estudos de música na Escola Estadual Góes Calmon. Aprendi a tocar flauta doce. Fizemos várias apresentações na própria escola, para os pais, professores e a comunidade. Também fomos para outros lugares, como a Secretaria de Educação do Estado. Pena que só tinha aulas de música para os alunos até a 6ª série. Assim que passei para a 7ª terminaram minhas aulas de música. Meus pais procuraram em vários locais onde tinha escola de música para me colocar, mas, todos eram muito caros e o

instrumento também. Então acabou meu sonho de musicista. Ficava tocando em casa. Contudo, na medida em que o tempo ia passando, fui deixando, até não tocar mais nada.

Tornar-se professora foi uma possibilidade que emergiu, pela primeira vez, por influência de uma professora de História, da oitava série, que Leiliane teve. Bastante rigorosa e preocupada com a aprendizagem, ela se diferenciava dos demais professores. Sua personalidade contribuiu para que Leiliane se dedicasse muito aos estudos da disciplina e, conseqüentemente, obtivesse notas excelentes nas avaliações. A admiração pela professora a motivou a tentar o vestibular para o Curso de História.

Comecei a prestar vestibular nas universidades públicas. Perdi três anos seguidos, mas não desistia. Até que passei na UNEB, em 4º lugar, no Curso de Pedagogia. O que me deixou muito feliz, porém o meu sonho, que era fazer História, teve fim. Quando fiquei sabendo que fui reprovada em História na UFBA, resolvi cursar Pedagogia, para no final do ano poder prestar outro vestibular para História. Contudo, no decorrer do curso, fui me interessando por Pedagogia. Com as discussões a cerca do que era Educação a minha vontade de saber mais sobre o assunto aumentou. Logo no primeiro semestre, a turma apresentaria um seminário sobre um educador importante. O meu grupo escolheu falar sobre Paulo Freire, incentivado por nosso colega Adilson. Ler Paulo Freire foi um dos pontos decisivos para que eu desistisse de tentar prestar um novo vestibular para o curso de História. Quando li alguns textos dele, me encantei pelas suas idéias de libertação do ser através de uma educação crítica, que proporcionasse ao educando uma cidadania plena.

Leiliane vivencia durante sua graduação em Pedagogia as dificuldades que todo aluno trabalhador enfrenta: cansaço, escassez de tempo para se dedicar às atividades acadêmicas, sentimento de impotência em relação às demandas intelectuais. Entretanto, essas dificuldades são superadas, com muito esforço, e pelo sentido de libertação que Leiliane deu à formação acadêmica. O sentido de libertação de uma condição que reduzia suas possibilidades de ser mais a fez ultrapassar as dificuldades diárias que, muitas vezes, levam o aluno trabalhador a desistir dos estudos.

Tive que encontrar um emprego rápido para custear xérox, transporte, alimentação e outros custos que um acadêmico tem. Comecei a trabalhar na C&A Modas, algo que viabilizou a minha permanência financeira na Faculdade, porém diminuiu, consideravelmente, o meu tempo para estudo. Acordava cedo para ir ao trabalho. Saía do trabalho e ia direto para a UNEB. Saía da universidade, pegava dois transportes e chegava em minha casa, na periferia, por volta das onze horas. Quando terminava de tomar

banho e comer já eram doze, e eu estava exausta fisicamente e mentalmente. Pois bem! Vivi essa rotina, praticamente, por dois anos. Mais da metade de meu curso, sorte que peguei umas duas greves. Nelas, eu tentava me atualizar, mas, sinceramente, não dava. Perdi muitas coisas na Academia, muitos cursos extras, muitos seminários, congressos etc.

Um acontecimento inesperado impacta a vida de Leiliane, ela engravida durante a Graduação.

Em 2003, eu engravidei, algo que complicou mais um pouquinho meu percurso. Só que eu sou perseverante. Fui para a Faculdade até eu completar nove meses. Aí, mais uma vez uma greve me salvou. Foram cinco meses de paralisação. O período coincidiu com o nascimento de minha filha e se estendeu até os quatro meses dela, permitindo que eu não precisasse trancar o curso. Quase eu desisto. Eu me vi sem forças para continuar, tive muitos problemas pessoais com o pai de minha filha durante minha gestação. Tive problemas no trabalho também, porque eu não podia ficar em pé o tempo todo que passava mal, mas a empresa não me trocou para um setor que eu pudesse ficar sentada. Meus pais me apoiaram e me incentivaram para que eu não abandonasse a faculdade.

Com a retomada das atividades acadêmicas, pelo encerramento da greve dos docentes da UNEB, Leiliane, agora tendo sob sua responsabilidade os cuidados de sua filha, percebe a impossibilidade de dedicar-se, minimamente à Faculdade se optar por manter o trabalho. Demite-se. Auxiliada pelos pais nos cuidados com a filha, ela consegue iniciar um estágio na área educacional, uma vez que está decidida a não trabalhar mais fora da área.

Consegui dois estágios. Um pela manhã, com Educação de Jovens e Adultos, pelo Programa SESI Educação do Trabalhador e outro pela FAPES, em uma Escola Municipal ao lado de minha casa. Foi ótimo! No SESI trabalhei em uma sala multi-seriada. Tinha que alfabetizar alguns alunos e outros já se encontravam em estágios avançados em relação à leitura e à escrita. Foi um desafio muito grande ter que dar conta dessa turma. Porém, não quis fazer algo sem qualidade. Queria, realmente, que os conhecimentos que aqueles alunos adquirissem os ajudassem na sua vida cotidiana e os proporcionasse um aumento de sua participação cidadã. Tentei seguir os passos que Paulo Freire havia me instigado desde o primeiro semestre da Faculdade. Na escola municipal, encontrei uma realidade muito diferente a do SESI. Era uma escola completamente carente de recursos, abandonada pelos poderes públicos, com crianças extremamente carentes e muito agitadas. Eu fiquei assustada no começo com a bagunça e a indisciplina dos alunos deixava-me insegura, com vontade de sair dali correndo para a minha casa. Eu corria era para pedir ajuda à Diretora. Mas, depois fui percebendo que essa atitude incentivava

mais ainda a bagunça. Comecei a tentar dar o meu jeito. Quando um bagunçava demais, eu usava um tom autoritário, às vezes, até gritava. Só que na Faculdade, eu critiquei muito práticas desse tipo. Mas ali, eu não conseguia ainda enxergar outra maneira de sair de situações difíceis com alguns deles. Eu não virei ali uma professora carrasca, comecei a ter mais amizade com eles a conhecê-los e a me conhecer enquanto educadora. Passei a fazer muitas brincadeiras com eles. Organizei vários aniversários, mensalmente; trazia bolo e era a maior festa. Nessa época me senti muito mais realizada, profissionalmente, do que antes, aí foi que meu curso de graduação começou a fazer sentido.



Ilustração 16– Leiliane em um dos estágios docentes Aulas no AJA – Alfabetização de Jovens e Adultos.

Leiliane, nas experiências que adquiriu com os estágios, sente-se mais próxima da realidade com a qual se depara o futuro professor. Ressalta, principalmente, a experiência que teve ao assumir um público bastante heterogêneo e com diversos níveis de aprendizagem de escrita e de leitura.



Ilustração 17– Alunos de Leiliane do EJA – Educação de Jovens e Adultos, no Programa SESI Educação do Trabalhador.

Atualmente Leiliane está trabalhando na Escola Municipal Machado de Assis, na qual ingressou mediante Concurso Público. Considera, pelas dificuldades encontradas, um desafio muito grande ser uma professora comprometida com a formação de pessoas que possam conduzir suas existências de forma própria e autêntica. Entretanto, considera esta formação o grande desafio que o educador enfrenta em sua própria condição de ser professor.

7.5 *SER-ME PROFESSOR* — MAGALI

Assim como para Geórgia, a leitura aparece na biografia de Magali como um elemento importante, no entanto, sua experiência com a leitura começa com certa resistência.

Desde pequena tive incentivo de meus pais para o estudo, principalmente, de meu pai. Ele sempre acreditou que o melhor caminho para que qualquer pessoa galgasse espaços importantes na vida era através dos estudos. Por isso, sempre que podia, ocupava-se nos ensinando as atividades da escola, entre outras coisas. Minha mãe também ajudava, mas meu pai exigia mais. O irônico é que apesar da exigência dele eu não tinha o costume de ler livros, revistas, jornais etc., apesar de ler muito bem. Isso me causou um grande problema quando cheguei ao 2º grau (atual ensino médio), para cursar magistério, já que precisava ler vários textos, de diversas disciplinas e não desejava. Contudo, devo ressaltar o fato de minha família ser pobre e de que o dinheiro era para pagar as despesas da casa e não sobrava para compra desses instrumentos de leitura. Além, é claro, da maioria das famílias pobres não terem o hábito da leitura.

As recordações do pai como batalhador e trabalhador vinculam-se a uma identidade de classe. O pai de Magali traz a percepção de que os estudos são um meio de ascensão social, e dedica-se para que os filhos, segundo sua visão, possam vir a ter melhores oportunidades na vida daquelas que ele teve.

Lembro que, na quarta série (atual 5º ano) do ensino fundamental, meu pai me ensinou todos os conteúdos dos livros de Português e de Matemática, antes mesmo que a professora trabalhasse em sala, para que quando ela desse os assuntos eu já soubesse. E não é que deu certo!... Na sala eu era a única que já sabia praticamente todos os assuntos e tirava as melhores notas. E isso me fez sentir muito bem. Porém, essa atitude de meu pai me custou muitas horas de sono, pois ele só podia me ensinar quando chegava do trabalho e isso era muito tarde para uma criança. Ainda me lembro de quantas vezes abaixava a cabeça, sobre a mesa, dormindo, próxima ao prato dele, que se encontrava emborcado, esperando-o para o jantar. Durante esse processo de ensino-aprendizagem com meu pai tomei boas palmadas e bons gritos. Ele não admitia que eu errasse qualquer questão. Meu pai não tinha paciência para ensinar aos filhos, mas ensinava. Hoje o compreendo. Queria uma vida melhor para a gente, mas o cansaço, o trabalho impedia que ele se dedicasse mais, já que era o único mantenedor da casa. Dos meus dez anos em diante ele acumulou dois empregos, o que o impossibilitou de continuar com as aulas, fazendo com que somente minha mãe se ocupasse de nossos estudos.

A frustração com a própria vida e a preocupação com o futuro dos filhos, tende a levar os pais a uma pressão constante, que pode extrapolar o incentivo e cair numa cobrança excessiva. Às vezes, a criança tem dificuldades reais e intransponíveis que fazem com que ela não corresponda às expectativas dos pais.

Os sentimentos de Magali em relação ao incentivo do pai demonstram essa percepção. Ao mesmo tempo em que reconhece que a crença do pai em sua capacidade foi um elemento muito importante para uma visão positiva de si mesma — para a construção de uma positiva auto-estima —, sente o peso da cobrança de ter que corresponder sempre às altas expectativas que elabora para si mesma, o que, frequentemente, a levam a desistir de projetos, por medo de vir a fracassar. A mera hipótese de não vir a obter êxito a paralisa em sua ações, causando-lhe sofrimento antecipado.

Em relação ao fato de meu pai me fazer acreditar que era muito inteligente e que sabia muitas coisas me trouxe benefícios (como elevação da auto-estima em alguns momentos), mas também me trouxe muitos problemas. Por exemplo, eu tinha o maior medo quando ele, ou qualquer outra pessoa, colocava meus conhecimentos em xeque. Tinha o pavor de errar e ser tida como burra. Ainda hoje, apesar de saber que, realmente, não sei tudo e que isso é, plenamente, normal, sinto receio em encarar alguns trabalhos e não me sair bem, e passar por incompetente. Quando eu me proponho a fazer algo é porque acho que tenho, minimamente, condição de dar conta, mesmo que no processo eu descubra que não tinha essa condição. Mas eu preciso iniciar o trabalho tendo um pouco de confiança em mim para dar conta do mesmo, se não, não inicio.

Magali cursa o Magistério e dele guarda boas experiências. Relata que fez vestibular para Letras na UFBA, mas não passou. A experiência da reprovação na UFBA foi muito difícil, pois era um desejo antigo ser aluna de uma Universidade Federal. Quando sua irmã mais nova foi aprovada na UFBA para o Curso de Sociologia, Magali experimenta sentimentos de alegria, pela conquista da irmã, e de frustração por não ter conseguido o seu ingresso.

Formada em Magistério, Magali trabalha como alfabetizadora durante três anos e seis meses em uma Escola da Igreja Católica na Paróquia São Lucas Evangelista, na Comunidade de São José, no bairro Marechal Rondon, onde residia. Suas recordações dessa experiência são marcantes, pois enfrenta a dura realidade do descaso com a Educação Pública e com toda ordem de carências materiais e emocionais de crianças e jovens oriundas das classes populares.

Um dos problemas mais sérios que enfrentou, naquela época, foi o fato de que as turmas eram formadas por alunos cuja idade variava dos seis aos dezessete anos. Sentia-se despreparada para enfrentar a dura realidade com a qual se confronta um professor, principalmente, porque se sentia, profundamente, implicada com a vida dos seus alunos e comprometida com as suas aprendizagens. Identificava-se com eles e reconhecia que a escola — com todos seus problemas e dificuldades —, ainda era a tábua flutuante na qual os seus alunos poderiam se agarrar, já que estavam à deriva, vivendo a realidade imposta por uma sociedade individualista e excludente. Magali relata situações que vão esculpindo a sua sensibilidade docente, à custa de muitas lágrimas e confrontos.

Tive em muitos momentos na sala de aula que lidar com meninos agredindo o outro verbal e fisicamente com murros e objetos comuns que se tornavam armas nas mãos deles, como lápis, cadeiras etc., porque não conseguiam manter um diálogo entre si e nem comigo. De uma forma geral, o grupo era agressivo porque vinham de uma comunidade pobre, sem perspectiva, e violenta. Esse era o público com que trabalhava. O objetivo da igreja era dar oportunidades às meninas e meninos que se encontravam nessas condições de pobreza e de falta de oportunidades, para que eles pudessem ter uma condição melhor e continuar os estudos em outras escolas, já que a maioria nunca tinham ido à mesma.

Vejo na biografia de Magali, colocando o foco no *ser professor*, algo que considero fundamental para o constituir-se professor, que é sua predisposição em *cuidar* dos alunos, *cuidar* da aprendizagem dos seus alunos, importar-se com eles, com o que lhes acontece. Aqui, no relato de Magali, emerge um traço fundamental para o ser professor que é a sensibilidade ética.

O que eu mais gostava era de visitar meus alunos em suas casas. Quando eles faltavam mais de dois dias e ninguém ia avisar o motivo, íamos, eu e minha colega de trabalho, em suas casas verificar o motivo da ausência. E era nessas visitas que conhecíamos de perto a realidade de nossos alunos. Que realidade sofrida! Mas muitos superaram as dificuldades e conseguiram se alfabetizar e continuar os estudos. Até hoje tenho contato com alguns deles. E foi num desses contatos que descobri há pouco tempo que um dos meus alunos que mais me marcou, tinha falecido há alguns anos de epilepsia. Fiquei tão arrasada. Ele me tirou muito do sério quando foi meu aluno, mas isso o fez muito especial na minha vida. Morreu tão jovem, no máximo aos 17 anos.



Ilustração 18 – Magali em sua residência.

Quando entra no curso de Pedagogia da UNEB Magali já atuava como professora, e a realidade da sala de aula parecia-lhe, muitas vezes, distante das teorizações acadêmicas. Uma experiência negativa a marcou, profundamente, quando assumiu, no bairro de Sussuarana, o posto de professora.

No primeiro dia de aula foi um terror. Os alunos me boicotaram desde a hora que pisei na sala. Eles não foram avisados que teriam outra professora. Eu que tive que dar a notícia. Foi uma tarde difícil, muito difícil, jamais vou esquecer. Eles esconderam as chaves do armário e eu não podia pegar nenhum material. Começaram a me dizer diversos desaforos, a gritar na sala, a me xingar etc. Para finalizar a tarde a diretora teve que intervir e foi agredida com diversas mordidas por um aluno descontrolado. Percebi que não ia ser nada fácil lidar com aquela turma. Fiquei com medo.

Realmente, a impressão, intuída por Magali, confirmou-se. Ela relata que, nessa ocasião, já havia cursado mais da metade da Faculdade de Pedagogia. Entretanto, os conhecimentos e teorias acadêmicas não lhe serviram para compreender e atuar, positivamente, sobre a situação vivida. Sentia-se, profundamente, derrotada ao admitir a impossibilidade de permanecer como professora da turma, o que à levou — após muito

desgaste emocional —, a pedir demissão. A sala de aula vira um cenário aterrorizante para Magali. O que mais lhe incomoda, entretanto, é não encontrar uma escuta sensível dentro do curso que lhe ajude a superar a traumática experiência docente. Decidida a ausentar-se da sala de aula, precisando de recursos financeiros, aceita um emprego em uma empresa de *tele marketing*. Conforme suas palavras,

Foi um período de muita aprendizagem e tristeza. Também chorei muito. A diferença do choro é que nas escolas eu chorava porque queria que meus alunos aprendessem, saíssem daquela condição e porque eu acreditava e gostava daquilo que fazia, enquanto na Contax, eu chorava porque era tratada como “coisa”, “número”, era desrespeitada como ser humano, salvo em algumas exceções.

Após a conclusão do Curso de Pedagogia na UNEB, Magali trabalha como Orientadora Pedagógica no Programa Alfabetização de Jovens e Adultos — AJA Bahia — Brasil Alfabetizado. Esse Programa era Coordenado pela Professora Fátima Urpia que convidara alguns de seus ex-alunos para participar da Seleção para Orientador Pedagógico.



Ilustração 19 – Magali atuando no processo seletivo do Consórcio Social da Juventude Rural: Aliança com jovens.

Um dado importante a salientar é que dos membros do Grupo Focal quatro deles vivenciaram, coletivamente, a participação nesses programas governamentais e compartilharam experiências singulares de ingresso na profissão: Geórgia, Magali, Narciso

e Rodrigo, todos eles ex-colegas na Graduação em Pedagogia.

Nessa experiência, Magali reencontra-se, profissionalmente. Começa a superar o trauma de sala de aula, ao conhecer e apaixonar-se pela alfabetização de jovens e adultos. Simultaneamente ao AJA, Magali trabalha no PROJOVEM — Programa do Governo Federal administrado pela Prefeitura de Salvador —, atuando como Qualificadora Profissional.



Ilustração 20 – Geórgia e Magali com a Equipe de Coordenação do Consórcio Social da Juventude Rural: Aliança com jovens.

Em 2007, Magali é convidada para trabalhar como Alfabetizadora na Penitenciária Lemos de Brito. Aceita o desafio. Vivencia uma experiência única no espaço penitenciário, um espaço rigidamente controlado e com regras próprias.

Foi uma experiência indescritível, me senti muito valorizada e senti que podia fazer a diferença na vida daquelas pessoas, e elas, na minha história.

Tendo sido aprovada em concurso público, trabalha na Escola Municipal Virgínia Reis Tude, na Cidade de Camaçari, como professora nível I – 20h. Magali refere-se a essa experiência como

A experiência não é muito diferente das outras escolas em que já passei, com exceção do fato de ser pública e as demais eram ligadas a Igreja Católica ou à comunidade. Trabalho com alfabetização (segundo a LDB e as novas diretrizes, 1º ano do ensino fundamental) com meninas e meninos de entre 6 a 7 anos de idade. Tenho 28 alunos matriculados, sendo que apenas 24 frequentam.

Desses têm uns dois que precisam de acompanhamento com Psicólogo, pois são, extremamente, inquietos e agressivos. Fui agredida com um murro, por um deles, além de ser xingada, várias vezes, por diversos nomes feios, pelo outro. A diferença com essa experiência é que tenho consciência da minha limitação e que vou desenvolver meu trabalho, na medida em que for possível, da melhor maneira que posso. A escola não oferece as estruturas física, psicológica, esportiva, pedagógica e material que qualquer profissional espera. Nesse sentido, não sou eu quem vai mudar as coisas; tampouco, essa estrutura perversa que trata a escola como depósito e as crianças como objetos que devem ser guardados por um período. Para mim, isso é mais uma etapa de minha vida que tenho que passar. Não sei se conseguirei cumprir minha meta, pois a cada dia tenho mais certeza de que já passei dessa fase e estou em outro momento profissional que não é mais ser professora de crianças. Hoje, o meu desejo é continuar na área de educação de jovens e adultos, mais especificamente, pretendo atuar como formadora, coordenadora, supervisora, pesquisadora etc. Me identifiquei muito com a educação de jovens e adultos e pretendo voltar para o EJA.

A fala de Magali revela o ser-ai do professor — como ser no-mundo-com — em que uma estrutura fundamental é a *presença* dos alunos. O seu depoimento me fez pensar na distinção que Heidegger faz entre o '*ser-com*' e o '*ser-junto*'. Baseada na interpretação de Inwood (2002) de que Heidegger diferencia relações com pessoas e com coisas pela utilização das diferentes preposições *mit* (com) e *bei* (junto) refleti sobre a relação professor e aluno.

O Dasein é com os *outros* e junto às *coisas*. Penso que um elemento fundante da estrutura do ser-aí professor é o '*ser-com*' os alunos, que implica um encontro, uma compreensão. Para Inwood (2002 e 2004), o '*ser-junto*' às coisas possui um significado bastante restrito que é o de estar próximo, estar perto. Penso que na estrutura do *ser-ai* professor não basta ser-junto. Na minha interpretação, os sentimentos de insatisfação expressados por Magali em seu fazer docente podem ser compreendidos, pelo viés, aqui exposto, como manifestação de um encontro que não se deu entre alunos e professora. É compreensível que um professor agredido e ofendido pelos alunos, desrespeitado em relação às condições mínimas de trabalho, sinta-se desmotivado. Entretanto, Magali encontra na educação de jovens e adultos incentivo para permanecer em sua itinerância docente.

7.6 *SER-ME PROFESSOR* — NARCISO

Narciso vive uma situação profissional semelhante à de Alberto, buscando conciliar o trabalho na empresa Caraíba Metais com a atividade pedagógica. Tendo entrado para o mercado de trabalho muito cedo está concluindo o tempo mínimo de atividade laboral para poder se aposentar. Seu projeto é poder dedicar-se, integralmente, à Educação, após a aposentadoria por tempo de serviço.



Ilustração 21 – Narciso ministra Curso de Formação de Alfabetizadores.

No início da adolescência viveu o trauma da perda do pai, quando estava com 14 anos e cursando a oitava série do Ensino Fundamental. Foi a primeira vez que Narciso experimentou um sentimento de intensa impotência diante da vida.

Atencioso com a família buscava o melhor para nós. Em um dia de novembro de 1976 ele saiu um pouco mais cedo para ir ao trabalho, porque precisava passar no banco para retirar dinheiro para a festa de 15 anos de minha irmã. Porém, mais tarde, veio a notícia de que ele teria sido atropelado. Um caminhão descontrolado o pegou num ponto de ônibus. Foram 15 dias de agonia até que veio a fatídica notícia de sua morte.

A morte de pessoas próximas nos faz experienciar o sentido de finitude de que fala Heidegger. São pequenas finitudes que nos atingem, como os rituais cotidianos que

marcavam nossa relação com o ser que se foi: — a voz que nos despertava, o encontro na mesa do café da manhã, a conversa no percurso até a escola, tudo isso não existirá mais, para nós, da forma como se dava com essa pessoa. Assim, para ilustrar o sentimento relatado por Narciso, remeto à sensibilidade de Sokolowski.

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. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 55)

Narciso relata que a morte do pai lhe revelou a mãe como uma mulher forte e determinada que ele desconhecia. Ela vê-se na condição de provedora de três crianças, sem contar com pensão ou indenização pela morte do marido:

Mais uma vez estávamos em situação difícil, pois, como meu pai havia sido contratado há pouco tempo nesta empresa a indenização na ocasião do acidente fatal foi irrisória. Iniciava-se naquele momento um processo longo e humilhante contra a empresa proprietária do caminhão que causou o acidente. Minha mãe é uma mulher simples, ignorante das letras, mas muito perspicaz. Era uma enciclopédia de cantigas e histórias populares. Não concluiu o ensino básico, tendo cursado apenas o primeiro ano primário. Como seus irmãos moravam longe (metade no Recôncavo baiano e a outra em São Paulo) de repente se viu só com três filhos para criar. Minha mãe arregaçou as mangas e partiu para uma luta que só o amor aos filhos justifica: aprendeu a costurar, fazer artesanato e arte culinária. Não nos permitia trabalhar. Sua preocupação era que estudássemos. Orientava-nos, apoiava, cobrava e exigia que fizéssemos o melhor na escola. Dizia que a única coisa, de verdade, que ela podia fazer por nós era nos dar a oportunidade de estudar.

Mesmo com o esforço e dedicação da mãe foi inevitável que os filhos começassem a trabalhar relativamente cedo. Narciso tem uma irmã e um irmão. É o filho do meio. Um elemento marcante de sua juventude está relacionado com o contexto político do país que vivia sob uma ditadura.

Minha adolescência e juventude foram vividas na década da fase mais dura da ditadura militar, com perseguições políticas, prisão de estudantes e censura, esses fatos foram cruciais para a minha formação moral e política.

Sua primeira experiência de ensino ocorreu ainda como estudante, em atividade de monitoria, que foi voluntária, não tendo recebido remuneração. Contudo, foi a partir desta vivência que Narciso sentiu que *tem jeito* para ensinar.

Estudando química no Colégio Central da Bahia — CENTRAL, minha primeira experiência como educador se deu quando estava no 3º ano. O professor de química me convidou para ser monitor em uma turma da noite que precisava de reforço. Gostei da experiência. Foi uma aprendizagem importante. Comecei a trabalhar como analista químico no Centro de Pesquisa e Desenvolvimento — CEPED.

O exercício da monitoria pode ser um momento importante de revelação da docência. Possibilita um contato mais próximo com o professor supervisor da atividade e com os colegas, embora em patamares diferentes, uma vez que o monitor não é o professor, mas tem, como uma das suas contribuições, a tarefa de auxiliá-lo em suas atividades didáticas. A narrativa que Narciso apresenta da experiência que teve com a atividade de monitoria tem um sentido de aprendizagem. Este sentido torna-se importante porque o monitor sente que não está só, ele sente-se amparado pelo professor-supervisor.

A segunda experiência de ensino de Narciso foi como professor de Informática, no curso *Byte*. Seu interesse pela informática o levou a dedicar-se com afinco à aprendizagem da nova linguagem e do uso do computador. O avanço na aprendizagem foi rápido e consistente, o que gerou o convite para preencher uma vaga, como professor. Durante quatro anos dedicou-se ao ensino de Informática naquele curso.



Ilustração 22 – Narciso em reunião do Grupo Focal -UNEB.

Narciso toma do pai — como exemplo de vida —, a valorização do estudo e da leitura. Por necessidade de ampliar as oportunidades profissionais — porque não teve oportunidade de estudar na infância e na juventude —, seu pai retomara os estudos na idade adulta.

Meu pai era empregado na companhia de correios e telégrafos, que na época se chamava *Westerm*. Era um bom emprego e, com a vida simples que sempre levávamos, tínhamos um padrão confortável. Quando esta fechou sendo substituída pelos Correios Brasileiros, ainda na década de 60, ele foi trabalhar como representante comercial. Lembro-me ainda dos produtos que ele vendia, pois os levava para casa para estudá-los. Foi uma época difícil para a família. O interessante é que apesar de sua destreza com números e com a palavra ele não tinha completado a formação escolar. Tinha freqüentado somente os primeiros anos de estudo. Quando o segundo Pólo Petroquímico do Brasil estava para se instalar no Brasil, a Bahia foi contemplada e este se instalou na cidade de Camaçari. Surgiu então a oportunidade de melhorar de vida em um emprego estável e bem remunerado. Porém, faltava-lhe o estudo, uma exigência para ocupar qualquer um das vagas oferecidas era o ensino médio completo. Meu pai então fez o conhecido supletivo e, em pouquíssimo tempo, concluiu o 1º e 2º graus. Dedicou-se com afinco aos estudos, pois, só os primeiros colocados seriam contratados, e ele, com família, não poderia perder a oportunidade. Ele obteve aprovação no concurso com ótima classificação.

Também atribui ao pai o papel de incentivador para que se tornasse um bom leitor. Sente-se privilegiado por ter sido educado por um homem que não se resignou com as limitações a que estão destinados os excluídos da educação formal, não aceitou o subemprego e lutou para oferecer uma vida mais digna aos filhos.

Meu pai era um homem que gostava muito de ler. Sempre estava acompanhado de um livro de bolso, e a qualquer momento que tinha disponível ele se entregava a leitura. Alguns desses livros herdei com carinho, assim como a paixão e o zelo pelos livros e pela leitura.

O hábito da leitura, adquirido com o pai, contribuiu para que Narciso se aproximasse de poetas, filósofos e romancistas, o que o fez desejar cursar a universidade. Inquieto, dedica-se à leitura com prazer e descobre-se fascinado pelas Ciências Humanas. Não desvaloriza a formação técnica, mas a vê incompleta. Realiza-se ao ser aprovado para o curso de Pedagogia da UNEB. Ao concluí-lo esforçou-se para conciliar seu trabalho como técnico na empresa Caraíba Metais com as atividades pedagógicas:

Ao me formar, fui convidado pela Prof.^a Fátima Urpia, uma das Coordenadoras do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos — NEJA ligado à UNEB, para integrar um grupo o qual trabalharia como orientador pedagógico. Pude então colocar em prática o que havia aprendido em sala de aula e estágio. Conheci de perto a dureza de ser professor em nossa estrutura de ensino atual. Dessa experiência surgiu, ainda no NEJA, a oportunidade de viajar ao interior para trabalhar com formação de professores. Esses trabalhos no NEJA são por etapa, e dessas quatro etapas realizadas só não trabalhei na primeira, porque ainda não havia me formado. Até hoje estou ligado umbilicalmente ao Núcleo.

Narciso, atualmente, procura participar profissionalmente de projetos pedagógicos enquanto aguarda ansiosamente a conclusão de seu processo de aposentadoria para dedicar-se integralmente à profissão de pedagogo.



Ilustração 23 – Painel Fotográfico – Alunos do Programa Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA.



**Ilustração 24 – Atividade pedagógica de letramento.
Estudantes do Acampamento dos Sem-Teto.**



Ilustração 25 – Painel Fotográfico: Estudantes do Acampamento dos Sem-Teto. Narciso atuou no Projeto como Coordenador Pedagógico.



Ilustração 26 – Painel Fotográfico. Estudantes do Acampamento dos Sem-Teto. Narciso atuou nesse Projeto como Coordenador Pedagógico.

7.7 SER-ME PROFESSOR — RODRIGO

Rodrigo inicia seu relato autobiográfico refletindo sobre o seu sentido.

Dar significado a uma existência é, sempre, uma tarefa difícil, ora pelos vazios da infância, onde reina a não-memória, ora pela complexa trama de sentidos que emergem da vida adulta sem obedecer a uma cronologia, que parece necessária na hora do contar uma história, portanto muito do que se lerá é verdade, mas uma verdade negociada entre o vazio e a complexidade do existir.

Nasce em Salvador em 1979. Aos três meses de idade muda-se para cidade de Jacobina para morar com a avó materna, pois sua mãe necessitava dedicar-se, integralmente, ao trabalho, uma vez que era a única provedora da família. O pai de Rodrigo foi uma figura ausente em sua educação, o que o leva a afirmar que

[...] a figura paterna poderia, em boa parte da minha vida, ganhar a legenda '*desconhecido*'.

A avó e a tia materna foram as pessoas mais presentes durante a primeira infância de Rodrigo. A tia, estudante de Magistério, foi quem o ensinou a ler e a escrever, usando, '*como incentivo*', uma colher-de-pau, que cumpria a função de palmatória. Rodrigo conta como viveu o processo:

Fui alfabetizado muito cedo, antes mesmo de chegar à escola. Aos três anos já sabia ler; aos quatro escrevia. O aprendizado precoce das letras se deu por necessidade, já que não queria mais apanhar. Uma tia era a responsável pelo ensino das minhas primeiras letras. Reconsidero: eu era sua cobaia em experimentos pouco ortodoxos de ensino da lecto-escrita. Ela acreditava no método '*colher-de-pau*', que consistia em atividades diárias assistidas pelo supracitado talher que, ao menor vacilo, era prontamente arremessado contra as minhas mãos. Em sua '*concepção educativa*' não havia espaço para o erro nem para problematizações, eu deveria saber as respostas para as perguntas, pois para ela, era inconcebível que uma pessoa sabendo falar não soubesse ler e escrever, atividades naturalmente complementares aos olhos da irmã de minha mãe. Dessa maneira, aprendi rapidamente a ler e, aos quatro anos, lia perfeitamente (sem titubear) qualquer coisa que passasse pelos meus olhos, hábito que cultivo com paixão. Esta precocidade no campo da leitura e escrita determinaram todo o meu relacionamento com o espaço escolar desde então.

A aplicação da palmatória, no método jesuítico de ensino, objetivava imprimir

na criança temor e subserviência à autoridade. Como ex-professora de Rodrigo posso garantir que se este era o objetivo da sua tia, ela não obteve sucesso, pois Rodrigo tem uma personalidade cujo traço principal é um forte sentido de autonomia e uma resistência em submeter-se a relações autoritárias. Vejo em Rodrigo um leitor no sentido nietzschiano. Segundo Larrosa (2005, p. 13) o leitor nietzschiano é aquele que se interroga sobre a qualidade da própria leitura. O encantamento com os livros nasce em criança. Rodrigo nos remete a uma vivência significativa e formativa como leitor:

Lembro do dia, sem poder precisar a data, em que minha mãe trouxe para mim *O Rouxinol e o Imperador* (ou *O Rouxinol do Imperador*) de *Hans Christian Andersen*. Um livro azul, ornamentado por detalhes em dourado, com desenhos muito bonitos, que contava a história de um monarca encantado pelo som de um pássaro e que, sob sua influência vivia sempre alegre, até que, num astuto jogo de interesses de sua sogra, vê-se privado do verdadeiro Rouxinol, este tendo sido substituído por um outro, mecânico. O Imperador definha, quase morre, o que não acontece graças ao reaparecimento do pássaro, que acreditava não ser mais amado pelo seu dono, e que, por isso, não voltara antes. Esta história me fez descobrir o mundo que se escondia para além das serras de Jacobina. Toda uma sorte de culturas que ultrapassavam a vivência do menininho do interior. Foi como uma mordida de cobra, mas que, ao invés do veneno, inoculou-me a curiosidade.

Rodrigo vai desenvolvendo uma consciência de si, numa perspectiva heideggeriana, assumindo-se como projeto na abertura para o acontecimento de experiências pouco convencionais para uma criança da sua idade.

Por volta dos dez anos, comecei a desenvolver um certo encantamento pela imagem do intelectual, para ser mais preciso, fui seduzido pela representação do sujeito que dialoga com/no mundo, imprimindo significados, fazendo-os parte da sua constituição enquanto ser. Àquela época, desenvolvi uma ambição, ser reconhecido da mesma forma que este sujeito por mim admirado, pela produção de conhecimento. No início da adolescência encontrei o espaço constitutivo de meus interesses intelectuais mais duradouros: o Instituto Cultural Brasil–Alemanha (ICBA). Fiz deste espaço à verdadeira sala de aula. Todas as minhas tardes, após o esquivar-se do colégio, eram passadas no ICBA, à espera de mais um número da *Deutschland, Humboldt* ou *Kulturchronik*; assistindo a vídeos sobre o holocausto; filmes de Win Wenders ou Herzog; ouvindo Wagner ou Jazz teutônico. Mas, principalmente, discutindo com o grupo de amigos, ao qual se agregavam todos aqueles que não tocavam tambor, não achavam a menor graça balançar púbis em público nem achavam o ensaio do Olodum a melhor representação de sua identidade, ou seja, os excluídos dos estereótipos da 'baianidade'.

Essa fala de Rodrigo revela traços de sua personalidade, muitas vezes interpretada como insolente por resistir a ser representado de forma estereotipada. Sua estrutura prévia de compreensão está marcada pela experiência existencial de ser-no-mundo filho de mãe solteira.

Sou um soteropolitano-jacobinense, sujeito do entre-lugar, filho de mãe solteira e nascido em 1979, estas condições são o substrato de todas as escolhas e revela-se aqui tanto no dito quanto no não-dito.



Ilustração 27 – Rodrigo em reunião do Grupo Focal na UNEB.

Aos dezesseis anos Rodrigo vive uma experiência marcante de abandono escolar. A escola é, inúmeras vezes, incapaz de acolher estudantes como Rodrigo, mostrando-se pouco sensível e até mesmo incomodada com alunos críticos e contestadores.

Tinha dezesseis anos quando resolvi privilegiar a experiência mais significativa, abandonei a escola. Passei a ler mais e parecia que cada leitura nova afastava-me um pouquinho dessa instituição. Porém, muito rapidamente, a desistência foi reconsiderada, melhor, reavaliada diante da impossibilidade de trabalhar: descobri que não existiam salários dignos para pessoas com baixa escolaridade. Voltei e fui jogado no ensino de suplência, pois acreditavam que minha defasagem idade/série era por demais ofensiva para ser

compartilhada com os garotos da educação básica regular. Fui estudar, ou melhor, titular-me com os adultos.

Após concluir os estudos secundários em 1999, Rodrigo presta vestibular para os cursos de Psicologia e História. Entretanto, o horário de trabalho era incompatível com o horário oferecido pelas instituições universitárias. Esse é, sem dúvida, um dos mecanismos de seletividade pois, ao não oferecer cursos noturnos, acaba por dificultar ou às vezes, impossibilitar o acesso de estudantes-trabalhadores a um curso superior.

Rodrigo é aprovado no vestibular da UNEB em 2002, para o curso noturno de Pedagogia, no campus I, em Salvador. Inicia-se uma fase instigante de abertura e ocupação, diferente da experiência com a escola como perda de si, que o leva a abandoná-la como espaço significativo. Referindo-se ao ambiente acadêmico Rodrigo revela que

[...] foi, neste ambiente, que aprimorei o discurso, problematizado em sala de aula, num amplo diálogo com professores e colegas, mas, sobretudo, fora da sala, em projetos, grupos de estudo e discussões mantidas nos corredores e mesas do Campus.

A vivência da/na Faculdade de Pedagogia abre novos horizontes de percepção, tomando aqui a idéia heideggeriana de horizonte como ponto privilegiado de onde se observam determinados fenômenos. Rodrigo em sua experiência acadêmica participa de Grupos de Estudo e de Pesquisa, como Bolsista de Iniciação Científica. Nesta condição, participou do *Projeto Alfabetização e Tecnologias da Informação: a natureza da formação e ação docente de professoras(es) alfabetizadoras(es) em ambientes informatizados de séries iniciais do ensino fundamental*, sob orientação da professora Lucinete Chaves.

Penso que buscando ampliar os sentidos de sua formação, Rodrigo insere-se em um grupo de formação de leitores literários, intitulado *Rodapalavra*. Na sua entrevista, esclarece que

Minha inserção neste grupo se deu ainda durante o meu curso de graduação, no ano de 2004, quando a convite da professora Verbena Maria Rocha Cordeiro aceitei a empreitada de participar de um grupo de leitores num ambiente de pouca acolhida à literatura: o curso de pedagogia. A idéia estranha a princípio-haja vista que no curso de graduação em Pedagogia não havia até então nenhuma inserção curricular ou extracurricular que contemplasse a leitura

literária ou literatura.

O grupo Rodapalavra configurou-se como um espaço de encontro formativo, que, nas palavras de Rodrigo,

O Rodapalavra, espaço de reflexões e produção sobre leitura, revelou-se para mim como a verdadeira universidade. Um local de discussões, problematizações e experiências estéticas socialmente referenciadas pelas trajetórias dos sujeitos e polifonia de múltiplas leituras. Considero momento determinante em minha formação, já que tal experiência foi conciliadora de meu percurso de leitor com minha vivência acadêmica. Foi a primeira vez que me senti acolhido por uma instituição de ensino, o primeiro momento em que o estudante encontrou-se com o sujeito.

Assumindo o desafio da construção de sua autonomia intelectual, desenvolve monografia sobre tema complexo, naquele momento da Graduação. A intitula *Um estudo sobre o conceito de rizoma em Gilles Deleuze e Félix Guattari*.

Fui Professora de Metodologia de Rodrigo na fase de elaboração do seu Projeto de Pesquisa. O dado principal — que desejo destacar neste momento —, foi a sua firmeza na decisão formativa e pessoal, que sustentou a viabilidade de seu tema e garantiu a sua capacidade intelectual de realizar a investigação proposta. Apesar de seu projeto ter sido criticado por alguns professores, levou-o a termo com sucesso.

Graduado em Pedagogia, Rodrigo inicia um Curso de Especialização. Nesse ínterim, é aprovado para o Mestrado da UNEB, o que o impediu de concluir a Especialização.

Ingressei no Mestrado em Estudo de Linguagens em 2006, onde desenvolvi o trabalho 'Leitores do Rodapalavra: representando percursos', sob a sensível orientação da Professora Dr^a. Verbena Maria Rocha Cordeiro, que procurou estabelecer como sujeitos advindos de um projeto de formação de leitor representam seus percursos constitutivos como leitores literários. Este também foi um trabalho de reconciliação, já que unia minha trajetória como leitor literário, minhas questões acerca da Filosofia e, além disso, estudava o grupo do qual participei durante a Graduação.

No ano de 2006, concomitantemente à sua participação no Grupo Focal desta pesquisa, Rodrigo trabalha para o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da UNEB. Sua experiência profissional inclui ainda:

Fui Coordenador Pedagógico, durante a segunda e a terceira etapas, do programa Aja Bahia/ Brasil Alfabetizado, realizando a

formação continuada de alfabetizadores e orientadores pedagógicos bem como acompanhamento técnico-administrativo do programa em mais de trinta Municípios do estado da Bahia. No momento, continuo como colaborador, desenvolvendo documentos técnicos, diagnósticos e relatórios de programas institucionais vinculados ao NEJA, além de formações de professores ligados à Rede Estadual de Ensino e atuantes no segmento da educação de jovens e adultos.



Ilustração 28 – Aula inaugural do Projeto Consórcio Social da Juventude Rural: Aliança com jovens.

Atualmente, Rodrigo é professor no Centro Universitário Jorge Amado. Sua carreira profissional deu um salto, pois apenas quatro anos após a Graduação já é docente atuante no Ensino Superior, estando a ministrar as disciplinas *Oficina de Leitura e Escrita* e *Trabalho de Conclusão de Curso*. A seguir, Rodrigo fala sobre os seus processos identitários.

Este espaço, o da docência universitária, tem se revelado um desafio, no sentido de significar tempos de aprendizagem, pois trabalho, quase sempre, no deslocamento, provocando estranhamentos, a instabilidade da leitura, o incômodo da escrita para além do modelo redacional quase-mecânico. Por fim,

encontro-me, novamente, no entre-lugar, minha condição *sine qua non*, produzindo sentidos, buscando temas que signifiquem minha experiência profissional e, ultrapassando-os, quando possível para a construção de novos entrelaçamentos com os anseios do sujeito.

Destaca-se, na biografia de Rodrigo, uma busca pelo sentido do ser-sendo na abertura projetiva. Ele procura realizar-se como profissional, como leitor, como homem, como ser consciente de sua finitude. Experimentou, recentemente, um novo horizonte existencial com o nascimento do primeiro filho, o menino Thor.

Inspirada em Heidegger, penso que a nova vida que chega é sempre uma outra possibilidade de compreensão do mundo. O novo ser que se mostra produz deslocamentos e desconstruções que possibilitam — ao se cuidar de filhos —, que se esteja cuidando também de si mesmo. Um cuidado no sentido heideggeriano, de sentir-se vivo e responsável por suas escolhas.

Concluo, neste momento, a apresentação dos protagonistas desta pesquisa que, generosamente, se propuseram a compartilhar suas angustias, suas preocupações, suas crenças, e seus projetos de vida na convicção de que a abertura promovida por encontros pulsantes e dialogados são pontes necessárias para a melhoria da profissão.

Ao refletir juntos sobre o contexto de suas atuações durante os primeiros anos de prática pedagógica, sobre os desafios e obstáculos enfrentados, diferentes formas de ser professor passaram a ser desvelados, apontando para a facticidade do fazer humano na construção da realidade educacional.

Uma marca importante que, na minha interpretação, está presente na história de cada um é a capacidade de ampliar e hibridizar as fronteiras de seu mundo, abrindo-se para a vida e assumindo os riscos de suas escolhas. Convivendo com eles, como pesquisadora e, principalmente, como professora, admiro o compromisso demonstrado com a profissão escolhida: ser PROFESSOR.

Trata-se de subjetividades inconformadas com o desrespeito — advindo de muitos lugares — com o ser e ser-me professor. São e estão orgulhosos de/com a sua profissão. A indignação os motiva a contemplar o mundo da Educação — num cenário escolar de extrema carência —, de uma maneira ativa. Para Geórgia, Leiliane, Joilza, Magali, Alberto, Rodrigo e Narciso ofereço a

Celebração da subjetividade

*Eduardo Galeano*⁵⁶

Eu já estava há um bom tempo escrevendo Memória do Fogo, e quanto mais escrevia mais fundo ia nas histórias que contava. Começava a ser cada vez mais difícil distinguir o passado do presente: o que tinha sido estava sendo, e estava sendo à minha volta, e escrever era minha maneira de bater e abraçar. Supõe-se, porém, que os livros de história não são subjetivos.

Comentei isso tudo com o coronel Urtecho: neste livro que estou escrevendo, pelo avesso e pelo direito, na luz ou na contra luz, olhando do jeito que for, surgem à primeira vista minhas raivas e meus amores.

E nas margens do rio San Juan, o velho poeta me disse que não se deve dar a menor importância aos fanáticos da objetividade:

— Não se preocupe — me disse —, é assim que deve ser. Os que fazem da subjetividade uma religião mentem. Eles não querem ser objetivos, mentira: querem ser objetos, para salvar-se da dor humana.

⁵⁶ GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1997.



Ilustração 29 – Pátio do espaço onde funciona o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos – AJA. Antigo Matadouro Municipal de Candeias, conhecido hoje como 'LIXÃO'.

8 COMPREENDENDO O *SER-ME* PROFESSOR

— em busca das heurísticas formativas

*A gramática, definindo o uso, faz divisões legítimas e falsas.
Divide, por exemplo, os verbos transitivos
em transitivos e intransitivos;
porém o homem de saber dizer tem muitas vezes que converter
um verbo transitivo em intransitivo para fotografar o que sente,
e não para, como o comum dos animais homens, o ver às escuras.*

*Se quiser dizer que existo, direi — SOU.
Se quiser dizer que existo como alma separada
direi — SOU EU.*

*Mas se quiser dizer que existo como entidade que a si mesma se dirige
e forma, que exerce junto de si mesma a função divina de se criar,
como hei de empregar o verbo *SER* senão convertendo-o,
subitamente, em transitivo? E então, triunfalmente,
antigramaticalmente supremo,
direi — SOU-ME.*

*Terei dito uma filosofia em duas palavras pequenas.
Que preferível não é isto a não dizer nada em quarenta frases?
Que mais se pode exigir da filosofia e da dicção?*

*Fernando Pessoa*⁵⁷

Neste capítulo trago as experiências dos sujeitos que, intencionalmente, se puseram a caminho de sua própria formação, após terem-se formado no curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Propõem-se, coletivamente,

⁵⁷ PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*; composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na Cidade de Lisboa. [Org. de Richard Zenith] São Paulo: Cia das Letras, 1999. p. 207.

traduzir neste grupo focal, o impacto de sua formação inicial durante os primeiros anos de docência após a graduação. O foco está em refletir sobre o trabalho docente e a sua relação com a identidade do professor e o sentido da profissão. Sendo assim pontuei a questão das ações de formação, ou seja, visei abordar o sujeito da formação como aquele que experimenta, como aquele que vive, conscientemente, o impacto da própria formação quando significada pela experiência como implicação.

Pensando no tornar-se professor e no impacto da profissão sobre o *ser-aí*, vislumbrei, na ontologia existencial de Martin Heidegger, a possibilidade de compreensão do fenômeno do que é o *ser-professor* na vida dos sujeitos dessa pesquisa. Neste sentido, parto para a descrição dos que se autorizaram a dizer, antigramaticalmente, conforme ensina Fernando Pessoa, burlando a concordância, *SOU-ME* professor. Assim, minha compreensão e interpretação do existir dos sete professores, pela faceta da entrada na profissão, e do sentido do fazer docente em relação aos seus projetos de vida, terá na linguagem, acessada por meio das manifestações no grupo focal e das entrevistas, seu ponto primordial, visto que é na linguagem que o ser se mostra em um modo próprio, ou impróprio, de ser. Deste modo, elaborei duas categorias estruturantes da subjetividade do grupo, que chamei de 'unidade ontológica' dos *seres-aí* pesquisados: a primeira 'o professor como ser-diante-de-si' e a segunda, 'acontecimento do afeto'; e, quatro categorias que focam a existencialidade: a) 'identidade do professor'; b) 'currículo de formação'; c) 'atravessamentos ontológicos da prática docente'; d) 'entrada na profissão: jogo jogado/jogo jogante'.

A categoria *o professor como ser-diante-de-si* inclui as manifestações sobre os momentos de tomadas de decisão, fundamentais no exercício da profissão, que é a característica fundamental do grupo. A segunda, chamada *acontecimento do afeto*, refere-se ao se constituir pedagogo pelo afeto.

Nesta parte inicial do capítulo, trabalharei as duas primeiras categorias. Entendo que, para apurar o sentido existencial que as categorias têm a pretensão de condensar, é preciso apresentar, mais uma vez, cenas da vida desses professores a fim de que o leitor possa se aproximar da confluência dos sentidos por eles elaborados e das dinâmicas de suas *vidas-no-mundo-com*.

A partir de uma abordagem fenomenológica hermenêutica, aproximo-me da idéia de que o acesso primário ao mundo não é, prioritariamente, teórico. Ele acontece do

momento em que o *ser-aí* elabora uma forma, ou seja,

[...] o ser-aí, no seio do projeto lançado [geworfener Entwurf] elabora formas. Interpretar é, assim a expressão daquilo que se situa no nível do que é possível de ser captado pelo ser aí (WERLE, 2005, p. 31).

Interpretar está no processo de formação, faz emergir a disposição para a compreensão de si e do mundo, de poder ver algo como algo. Uma característica que aproxima os seres aí pesquisados é a vivência de uma infância com experiências profundas que os levou à maturidade precoce, e que os faz superar as próprias fragilidades.

Interrogo-me, neste momento, sobre a forma mais adequada de apresentação dos dados para garantir a expressividade de determinadas experiências vividas pelos sujeitos. Inspirei-me em Adlai Detoni e Rosa Monteiro Paulo (2000), fenomenólogos que propuseram a organização dos dados de pesquisa em cenas.

Os pesquisadores fenomenólogos que trabalham em Educação no Brasil têm buscado as unidades de discurso mais significativas à sua interrogação em ‘palavras ou frases’ que funcionam como significadores existenciais. Isto é, significações são buscadas em frases revelatórias da compreensão do mundo-vida pelos sujeitos.

Na tipicidade de nossa pesquisa, tivemos dificuldade de fazer o encontro do ideográfico com essa dimensão de unidade, dada a complexidade dos significados atribuídos pelas crianças — sujeitos de nossa pesquisa — que vêm sempre num conjunto contemporâneo de falas, reticências, pausas, gestos, entre outros modos expressivos. Isto nos exigiu um recorte mais amplo nas unidades de discurso. A esse recorte vimos assemelhar-se a marcação espaço-temporal da dramaturgia, expressa sintaticamente por cenas. Assim, para as nossas análises, chamamos esses recortes de cenas significativas (DETONI e PAULO: 2000, p. 149-50).

Assim, aproprio-me da intuição das autoras que ressignificam a *cena* retirando-a de seu cenário original, o teatro, para a incorporar, por suas possibilidades expressivas, na metodologia fenomenológica. Partindo da analogia com as *cenas* da dramaturgia as autoras, entretanto, pontuam significativas diferenças das cenas no campo da produção teatral e cênica para o campo da pesquisa:

No entanto, necessitamos aqui delimitar o sentido do que esse termo possa dar em nosso pensamento metodológico. Nas pesquisas qualitativas de base fenomenológica nas quais se trabalha no pré-reflexivo, isto é, nas quais as manifestações são livres de predicções, os sujeitos não estão representando como atores que se guiam por indicações textuais; não há nela uma relação direta do que é expresso nos dados com alguma pergunta que seria a diretriz da interrogação do pesquisador (DETONI e PAULO, 2000, p. 151).

Amparando-me em *cenar significativas*, apresento passagens que, por sua profundidade expressiva, considero momentos charneira⁵⁸.

Cena 1 — ALBERTO

O menino se arruma para ir ao trabalho com a mãe. Ela é empregada doméstica, casada com um pedreiro. Ambos têm pouca instrução e uma dura labuta para a sobrevivência. Ele entra na casa. É uma casa muito diferente da sua, com livros, muitos livros. O pessoal lhe parece legal, acolhe o filho da empresa, permite que ele brinque com os meninos da casa. Passa a acompanhar a mãe com certa frequência, o suficiente para criar alguma intimidade (até o ponto que as diferenças sociais permitem). A curiosidade o faz chegar à biblioteca. São muitos, muitos livros à disposição. Livros de todos os gêneros. Tantos livros que ele jamais imaginava caber numa só casa. Aproxima-se da estante e pega um livro. Nesse momento um novo mundo abre-se para ele. Nascia naquela biblioteca uma das paixões de sua vida: a leitura. A vontade de se aproximar daquele universo é enorme. Ele passa a ler muito, levar livros para casa. Sensibiliza-se com os autores que conhece, aprende a dialogar com eles num processo formativo que aguça seu senso crítico. E o tempo passa. Agora Alberto já é um homem. Um sentimento que sempre o acompanhou nesse processo é poder mudar, como essa família mudou, a sorte de outros excluídos.

Cena 2 — GEÓRGIA

Escrever um bilhete para a mãe. Um bilhete para dizer do amor que sentia por ela. De repente as palavras estavam

⁵⁸ Sigo Josso que define *charneira* como:

Momentos ou acontecimentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um '*divisor de águas*', poderíamos dizer. Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida. (JOSSO, 2004, p. 64)

trocadas, as letras tinham lhe pregado uma peça, a impressão era de que o alfabeto tinha adquirido vida própria, pois tinha certeza de que havia pensado a palavra corretamente, mas ao escrever... frustração, e a felicidade ia se desvanecendo frente à angústia ao perceber que a mãe ficava desconfortável ao ler tantas palavras escritas incorretamente. Via a preocupação e certa cobrança na fisionomia da mãe. Como podia ser tão burra? Não queria ser causadora de desgosto para a mãe. Geórgia, assim como sua mãe e suas professoras, custaram a saber que o nome disso era dislexia. Um distúrbio da leitura e da escrita. Distúrbio que foi controlado com muito esforço e muita leitura. Mais tarde Geórgia viveu o papel de professora de criança disléxica. A universidade não a preparou para esse enfrentamento. Foi sua condição de disléxica que favoreceu reconhecer a dislexia em sua aluna, que já estava sendo apontada como displicente e desinteressada.

***Cena 3* — JOILZA**

Joilza chega da escola. Está cursando o ensino médio na escola técnica. Entra na porta da frente da casa e encontra o cenário habitual: o pai alcoolizado. Nesses momentos ele costuma ser agressivo e desrespeitoso, é melhor não contrariá-lo. Entretanto existe a possibilidade de que as agressões e xingamentos se iniciem sem motivação alguma. Ela sente um profundo cansaço existencial, e o mundo por um instante se reduz aquela sala e se torna sem sentido e sem esperança. Na mesa da cozinha quilos de batatas aguardando para serem descascadas, cortadas e fritas. A venda de batatas fritas é de onde o pai tira parte da renda familiar. Já é tarde e os deveres da escola vão ter que aguardar. Lá pelas tantas os dedos começam a doerem, os olhos ficam pesados, o sono chega quase incontrolável, mas ainda tem o dever para fazer. O sono e o cansaço vencem, é quando acorda no meio da madrugada

debruçada sobre as embalagens das batatas. Mais uma vez vai ter que ir para escola sem o dever feito e suportar a expressão de reprovação da professora. Entretanto, decide que jamais abandonará os estudos.

***Cena 4* — LEILIANE**

Quando o pai decidiu abandonar a família, o fez motivado por dívidas assumidas que não teve mais condições de pagar. Não deixou nenhum bilhete, não deu nenhum telefonema, nenhuma pista durante dias, semanas, meses. Simplesmente sumiu. Estaria ele jogado em algum lugar, sem consciência? Estaria doente? Estaria morto? Teria morrido em um assalto? Atropelado? Para que haja decepção é preciso que haja crença no outro. Leiliane não podia acreditar que seu pai havia fugido. Fugido? Não! Mas os credores começaram a aparecer. Indagavam sobre o paradeiro do devedor. Onde está seu pai? Ele me deve tanto!... Para não alimentar a raiva e a decepção foi necessário humanizá-lo, reconhecer suas fraquezas, escutar sua forma de ver as coisas. Mas a vida mudou. O espaço da responsabilidade doméstica precisava ser assumido por alguém, e Leiliane assume esse papel.

***Cena 5* — MAGALI**

A aula corria regularmente, conforme havia planejado. Era uma turma da escola comunitária ligada à Paróquia São Lucas Evangelista. No interior da sala as crianças, entre empurrões e xingamentos, desenvolviam as atividades propostas pela professora. Uma das crianças se destaca pela sua passividade. Não se mexe. Não faz nada. Magali, com um traço de irritação, se dirige a ela perguntando: — Porque você não está fazendo sua atividade? Seus colegas já estão quase terminando e você nem começou? A menina, aos prantos, olha nos olhos da professora e diz: — eu sinto fome, eu estou com fome! Magali

sente-se desarmada. Sente-se então invadida por muitos sentimentos: impotência, raiva, e amor..., amor por aquela criança, por aquele ser de muitas possibilidades, de infinitas possibilidades que são reduzidas pelo jogo perverso da exclusão. Como fingir que está tudo bem e dar a aula planejada? Como fechar os olhos para a fome de uma criança? O que fazer? Magali lembra-se de que existia uma pequena quantia de dinheiro, proveniente da taxa simbólica cobrada aos pais no ato da matrícula e a usa para providenciar um lanche para a menina. Solicita a um colega da menina que lhe faça o favor de ir até a padaria para providenciar o alimento. Nesse episódio tem-se a aula fundamental da vida de Magali — e das crianças. Ela parou com os conteúdos tradicionais pensados para aquele encontro, mas a vida, a crueza da vida, invadiu a existência daquelas pessoas. O conteúdo que emergiu nesse momento foi a solidariedade e o cuidado do outro. Foi uma aula e tanto para todas aquelas crianças. A aprendizagem de que não se pode fechar os olhos para determinadas coisas da vida. Ela não podia deixar de assistir aquela aluna e os demais presenciaram a ação de uma professora que se importa.

***Cena 6* — NARCISO**

Narciso está com 14 anos. É dia do aniversário da irmã. A família está com o espírito comemorativo, aguardando, ansiosa o retorno do pai, à noite, para que, reunidos, pudessem comemorar com a aniversariante. Foi em novembro de 1976. O atraso, inicialmente, fora atribuído ao trânsito. À medida que os minutos, as horas passavam, entretanto, crescia a apreensão e o sentimento de que havia algo errado. O telefone toca. Do outro lado da linha alguém do hospital informa sobre o acidente. Mais um absurdo fruto da irresponsabilidade de alguns motoristas no nosso trânsito esquizofrênico. Um caminhão descontrolado havia invadido o passeio na parada de

ônibus e atropelado seu pai. Durante quinze dias a família alimentou esperanças de que o estado de saúde do pai melhorasse e ele pudesse regressar para casa e retomarem a vida. Mas a notícia que veio foi avassaladora. O pai havia morrido. Com 14 anos Narciso experimentou uma transformação profunda em sua dinâmica de vida. A mãe, dona de casa, viu-se obrigada a encontrar um trabalho para manter os filhos. Ele também começa a trabalhar para ajudar a mãe. E sua adolescência é atropelada pelas responsabilidades de um homem adulto.

***Cena 7* — RODRIGO**

Desde muito cedo o menino era pura inquietação e cresceu com a marca da transgressão. A transgressão por si era estimulante. Filho único de pais que não estavam disponíveis para criá-lo. Foi criado pela avó materna em Jacobina até os sete anos, quando vai morar com a mãe em Salvador. A mudança foi abrupta. A ausência da mãe o obriga a uma autonomia inimaginável para uma criança de sete anos: cuida de si próprio. Abandonou a escola. Questionou a Universidade, na verdade resistiu à ela. Não achava confiável um sistema que coloca José Sarney na Academia Brasileira de Letras. Cede á exigência de ter um diploma acadêmico e entra na Universidade. Vê-se agora no papel de mestre. Conclui o mestrado. Torna-se professor de nível superior.

Sete cenas de uma mesma história interessada na vida de professores, história interessada na itinerância de como o ser torna-se o que é. O ser professor como um ser sensível ao mundo da realidade. Para além das diferenças que se reconhece nas histórias de cada um, as cenas aqui apresentadas apontam para um impulso para tomar a vida como sua responsabilidade. Sete personagens que se encontrarão, futuramente, no curso de Pedagogia da Uneb.

Foram sete vidas que se encontraram. Foram sete desejos de pensar a profissão.

Os sete fôlegos do gato em cada um; fôlego para querer ser professor num momento em que a profissão encontra-se social e politicamente desvalorizada, fôlego para seguir adiante ante tantas dificuldades, fôlego para respeitar os seus alunos e respeitar-se, fôlego para querer refletir sobre o saber docente, fôlego para ler e escrever, fôlego para reivindicar melhores condições de trabalho e de salário e fôlego para ter mais fôlego. Foram muitos os convites, muitos formandos contatados, mas esses são os sete que embarcaram comigo na empreitada desta pesquisa, motivados pela urgência de uma reflexão coletiva sobre o sentido da profissão de professor. Elaborei, como principais forças organizadoras da atuação profissional desse grupo, as categorias *O professor como ser-diante-de-si* e *Acontecimento do afeto*. Passo a seguir a descrevê-las a partir das tramas existenciais dos atores da pesquisa.

8.1 O PROFESSOR COMO SER-DIANTE-DE SI

A possibilidade de a experiência me dizer algo. Dizer a mim, Pedagogo há pouco tempo formado, que passo pelo portal onde a racionalidade técnica parece ocupar muitos espaços. Um dizer que não se limita à palavra, transcendendo-a, às vezes calando-a e expressando-se num longo silêncio questionador. E surge a questão: o que fazer agora? Como dar conta de tanta coisa? Esta categoria foi pensada como uma tópica, buscando heurísticas, ou seja, os princípios, os fundamentos 'sem fundo' para a tomada de decisão desses professores. Inspirei-me, para procurar tais heurísticas, na leitura que Werle faz do ato poético como um ato de decisão, ao buscar compreender a importância da poesia no pensamento de Heidegger.

[...] O ato poético surge, assim, como uma tomada de decisão, relativa a um novo início histórico: '*poetizar*' — em latim *dictare* — significa assentar, ditar pra que algo seja assentado. Dizer algo que antes ainda não havia sido dito (WERLE, 2005, p. 84).

Ousaria acrescentar que se torna imprescindível, nas heurísticas desses atores, o dizer algo para si, o *dizer-me* minha decisão. Dizer-me, no sentido que é um falar consigo mesmo, um falar arrazoado, intencional e em busca de uma construção da autonomia na profissão. As heurísticas norteadoras dos processos reflexivos e, portanto, dos atos formativos (tomando o conceito de atos de formação de Bernard Honoré) na tomada de decisão que categorizei como '*o professor como ser-diante-de-si*' são: a crença na potência transformadora do trabalho docente e uma luta contra o desprezo pela

profissão. Essas heurísticas foram tomadas como resultados fenomenológicos de fenômenos existenciais que emergiram nos processos formativos sensíveis ao mundo da realidade, que associam os modos de ser aos modos de compreender. Partindo do fato dessa heurística ter emergido como fenômeno estruturante no *ser professor* dos atores desta pesquisa, é necessário aqui apontar os processos singulares em que as heurísticas aconteceram.

Os sujeitos dessa investigação vivenciaram o seu ingresso na profissão, após a graduação em Pedagogia, de duas formas específicas, marcadas pelo fato de terem optado ou não por fazerem o magistério no ensino médio. Dentre eles, três professores vivenciaram, durante a graduação, por já estarem trabalhando como professores, o processo que Donald Schon chamou de *reflexão na ação*: Geórgia, Joilza e Magali. Alberto, Narciso, Leiliane e Rodrigo não haviam feito magistério, portanto seu primeiro contato com o universo da sala de aula foi no estágio curricular. Embora possa ter sido feita essa distinção em relação ao período de contato inicial com a realidade de sala de aula, um 'ato' decisório, como 'ato' fundante do ser professor foi uma marca transversalizadora da itinerância desses atores. Passo agora a apresentação desses momentos.

A primeira questão que surgiu para os professores foi a percepção de que o cenário de sua atuação, o cenário escolar, é um espaço que pode ser de um paradoxal burburinho solitário. Tal solidão tem muitas causas: dificuldade do projeto pedagógico, dificuldade do currículo, dificuldades da formação inicial. Geórgia relata sua experiência.

Geórgia — Na verdade, eu era a professora nova chegando. E elas [as outras professoras da escola] estavam lá há muito tempo. Então, o discurso [a cultura vigente na escola]... como eu já contei para vocês o caso da professora de matemática.... Eu entrei na sala, ela estava com a porta fechada, lá dentro, num estado que eu fiquei..., não entendi o que era aquilo, né?!...

Ela [a professora de Matemática] aos gritos:

— *Haaaaaaaaa... eu não agüento mais esses meninos! Eu não quero mais isso!*

[Geórgia] — Então o que acontece? Naquela situação que ali se instalou você tem duas possibilidades, ou você fica e se acomoda, ou você procura o seu rumo, que foi o que eu decidi fazer. Não há possibilidade de mudança porque... porque... é como..., é a questão de paradigma mesmo. Aquelas pessoas estão tão mergulhadas naquele paradigma, naquele modelo que elas não conseguem enxergar diferente. E quem chega e que não tem uma experiência

anterior, de construção nesse sentido, como foi o caso da professora de Inglês, que chegou junto comigo... A professora de Inglês entrou no mesmo ritmo, ela entrou no mesmo processo. Num dia de reunião com os diretores, ah..., eu fiquei calada. Tínhamos várias discussões na sala, e no dia da reunião — porque a reunião era por uma questão de aumento do valor da hora-aula... Na verdade, aquele discurso de sempre, né, está nos faltando isso, e isso... e isso, né, e o dinheiro..., e quando resolve a questão do dinheiro é como se todas as outras questões tivessem sido resolvidas. E aí a professora de matemática falou, falou, falou, na verdade era a questão do dinheiro mesmo...

[A professora de Matemática] — *Não, mas eu queria....., na verdade o que nós estamos reclamando é um aconchego. Foi quando eles botaram água na sala dos professores. Eu quero um aconchego...*

[Geórgia] **Eu pensei... eu não quero aconchego, eu quero respeito.** Eu pensei, eu não vou falar nada aqui, não. Quando terminou a reunião que o diretor e a diretora saíram a professora de matemática olhou para mim e disse:

[A professora de Matemática] — *Você está com a língua naquele local?*

[Geórgia] Aí eu olhei para ela e disse: — não, minha língua está aqui bem dentro da minha boca.

[A professora de Matemática] — *Mas você ficou calada!...*

[Geórgia] Eu fiquei calada porque eu não quis lhe contradizer, porque eu não quero aconchego. Aconchego eu tenho na minha casa, com a minha família. Eu não quero aconchego, não! Eu quero condição de trabalho. Eu quero respeito. Aconchego é quando você pega o cachorrinho no colo e faz cafuné na cabecinha. Eu não quero isso! **Eu quero condição de trabalho e condição de trabalho** ele [o diretor da escola] não vai me dar. Eu fui até a diretora da escola: tem biblioteca?

[Diretora] — Tem.

[Geórgia] — Eu posso ver?

[Diretora] — Há, não, tá fechada.

[Geórgia] — Eu disse, sim... mas você abre, e eu vou com os meninos pra lá.

[Diretora] — Há... mas tá sujo.

[Geórgia] — E pra que existe essa biblioteca!?!...

Eu fui ficando uma pessoa antipática, né. Isso não é uma biblioteca, isso é um depósito de livros. Então não tem que ter esse nome aqui na porta. Como é que a gente faz para usar esses livros?

A coordenadora disse:

— Não, não existe [como usar].

[Geórgia] — Não é possível, mil empecilhos, mil dificuldades. Então na verdade eu não consegui ficar, eu não me encaixo, eu não

me enquadro naquilo ali...Eu não tinha nada o que fazer ali. As pessoas todas mal-humoradas..., eu nunca vi uma coisa daquelas ali. Todas descontentes, revoltadas. E tem um caso que — comigo não aconteceu mas aconteceu com outras — que foi o caso da coordenadora gritar com as professoras.



Ilustração 30 – Geórgia coordenando trabalhos pedagógicos.

Assim, Geórgia toma uma decisão importante, diante do quadro que encontra na escola, uma situação que revela como a experiência cotidiana pode ser conservadora. Mas essa decisão está inserida no seu projeto de vida. Ela decide demitir-se da escola. Neste momento, vale escutar o que diz Christine Josso (2004, p. 73) em sua afirmação, — muito próxima do conceito de 'experiência' benjaminiano —, de que esta acontece no momento inicial de transformação de uma vivência qualquer em uma experiência, que emerge quando dirigimos nossa atenção para o que se passa conosco, em determinada situação na qual estamos implicados.

Ao encontrar uma situação de descaso e descompromisso de muitas professoras com a educação, Geórgia olha para si mesma e percebe que o que se passa com ela é uma profunda indignação, e toma a decisão de se posicionar contra a manutenção de uma situação de desprezo da profissão. Talvez possamos nos lembrar aqui da *epoché fenomenológica*, da busca de sentido quando vivemos uma situação. Geórgia reage à submeter-se à uma intencionalidade sem sujeito (cultura escolar, modo instituído de ver as

coisas). Essa demissão ocorreu durante a pesquisa. Geórgia ficou desempregada alguns meses até ser contratada pelo Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas ela fez sua opção como ser-no-mundo, opção consciente, refletida que a lançou em outra abertura.

A dimensão ontológica do ser no mundo com os outros é desvelada pela perspectiva existencial por intermédio do conceito de *Mitwelt*⁵⁹, ou seja, de mundo compartilhado. Nossas relações ocorrem em um mundo compartilhado com outros entes e seres. Nesta vivência que Geórgia compartilhou com as outras professoras da escola pode-se notar, numa perspectiva fenomenológica, experiências divergentes e até mesmo opostas. Enquanto Geórgia construiu um sentido de implicação para seu projeto existencial, para sua itinerância formativa, as outras professoras manifestaram o que Walter Benjamin classificou como pobreza da experiência. Eu ampliaria essa visão, já que elegi a categoria '*cuidado*' como significativa, como um descuido para consigo e para com os outros. Vemos aí uma disputa por forças atuantes e embate na construção de uma cultura docente. É muito expressiva essa experiência de Geórgia em que determinada cultura escolar acaba por rechaçar alguns professores. A que reflexão nos leva isso? Que experiências formativas estão ocorrendo? Aqui cabe retomar o sentido de formação para Bernard Honoré:

Por consiguiente, surge un primer problema al nivel del lenguaje. De qué se habla cuando se trata de la formación? Es vano intentar resolver ese problema limitando o campo a un plano o a una definición. Es en el esclarecimiento da experiencia de cada uno, cuando es una cuestión de formación para él, donde surgirán nuevas formulaciones capaces de esclarecer lo que puede haber de relaciones entre las diversas prácticas y pensamientos⁶⁰ (HONORÉ, 1890, p. 21).

A potência da práxis de formação não se esgota no que ela projeta, mas o foco principal é o que ela articula. Cada situação de formação é singular e articula momentos existências significativos para que ela possa ocorrer e possibilita a experiência de pensar diferente, ver por novos ângulos. No meu entender o sentido que Honoré dá para a formação é um sentido hermenêutico fenomenológico.

⁵⁹ Heidegger define o *Umwelt* como 'mundo circundante' e *Mitwelt* como 'o mundo-com'. (Cf. INWOOD, 2002, p. 166).

⁶⁰ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA

Por conseguinte, surge um primeiro problema no nível da linguagem. De que se fala quando se trata da formação? É vão tentar resolver esse problema limitando o campo a um plano ou a uma definição. É no esclarecimento da experiência de cada um, quando é uma questão de formação para ele, donde surgirão novas formulações capazes de esclarecer o que pode haver de relações entre as diversas práticas e pensamentos.

Tomo a expressão *cuidado* (Sorge) de Heidegger como um sentido do ser professor a ser trabalhado — em vez de *competência*—, por considerar que o termo *competência* está situado em outra *ordem de discurso*, como diria Foucault (2008). Não são simplesmente palavras, são elementos de um esquema de pensamento. Penso que *sorge* propõe uma visibilidade interessante. Ela quer dizer em alemão ao mesmo tempo *cuidar e curar*. Mas penso que o sentido de *cuidar* tem uma potencialidade maior para a formação do professor, porque *cuidar* tem o sentido do acolhimento, do compromisso, do aceitar a diferença. Tomar a formação do professor como *cuidado*, baseada em Heidegger (Sorge), cuidar da formação é cuidar do ser, do ser humano e do ser profissional numa triangulação, porque cuidar do ser é cuidar também do ser do aluno, visto que o ser do professor só existe em relação com o aluno.

Outra tomada de decisão, interpretada aqui como heurística formativa, é ilustrada por uma situação vivenciada por Magali.

Magali — Como eu cheguei numa escola e a diretora não deixava nada, nada podia. Era assim..., a aula começava a uma hora da tarde e terminava as cinco. Não tinha intervalo, eles lanchavam dentro da sala, com as merendas todas em cima da mesa. Eles não tinham espaço para nada. Aí, depois que me foi passada a rotina das crianças, eu perguntei: — eles não descansam? Eles não têm um momento para conversar?... Para extravasar? Eles não podem sair um pouquinho da sala?

[Diretora] — Não.

[Magali] — Mas... eu me responsabilizo, eu vou com eles. Eu prefiro dedicar esse tempo para as crianças, porque eles se movimentando, brincado um pouco — afinal, eles são crianças —, eles voltam mais concentrados para a sala. Aí a diretora ficou assim...

[Diretora] — É, se você vai se responsabilizar, se você assumir toda a responsabilidade, pode ir, pode levá-los uns dez minutos.

[Magali] — Eu achei dez minutos muito pouco, pedi para ser meia hora, meia hora ou uma hora... é mais interessante. Eu fico com eles, eu me responsabilizo.

A sala era um cubículo, um bocado de cadeiras uma atrás da outra. Uma sala era colada na outra, para a outra professora ir para sala de aula dela tinha que passar pela minha. Então, atrapalhava! Atrapalhava muito!... Então, eu conversando, pude me dar conta de que a visão da diretora era uma coisa assim..., maravilhosa, perfeita! [com ironia]. Ainda mais pela convicção com que ela dizia em alto e bom som, pra todos que quisessem ouvir. Ela me disse uma frase assim:

[Diretora] — Enquanto o vestibular ... quando o vestibular for construtivista a minha escola será construtivista. Enquanto não for,

será tradicional.

[Magali] — E aí os meninos tinham que copiar, eles copiam mesmo, dez páginas. Eles ocupam todo tempo com cópia porque dizem que é isso que vai cair no vestibular! Eu não pude me adaptar a esse ritmo. Procurava levar coisas diferentes, fazer um pouco diferente. Mas as condições eram péssimas, ninguém para te apoiar. E o que elas acham pior é que as crianças também começam a perceber que se pode fazer diferente, se pode ter uma aula mais estimulante. Mas a máquina já está com a engrenagem viciada.



Ilustração 31 – Magali coordenando um Projeto de Formação Docente junto com Geórgia.

Nessa experiência, Magali decidiu tomar uma atitude para tentar transformar, a partir de um ato formativo, os costumes e hábitos adotados pela escola, na busca de produzir um ensino que tivesse sentido para ela, acreditando na potencialidade transformadora do trabalho docente. Essa foi uma característica marcante no grupo de professores atores dessa pesquisa que foi a decisão de não repetir costumes e hábitos que não tivessem sentido para eles, e ter assumido a posição de se colocar consciente e criativamente no âmago de seu agir. Essas decisões foram sendo tomadas a partir de muitas articulações. Articulações com a co-presença de elementos como teorias, crenças, intuição, medos, desejos, vontade, abertura e muitas incertezas. Foram experiências hermenêuticas no sentido heideggeriano e gadameriano, uma vez que as interpretações desses atores não se direcionaram para a busca da verdade, mas para compreender a

experiência que estava sendo vivida a partir das pré-compreensões — como estruturas prévias de sentido que são.

O que é expressivo no impacto das experiências iniciais desses professores é um sentimento de deslocamento, de inadequação à forma como o espaço escolar está estruturado. E surge um profundo sentimento, dialético, que articula desilusão e força para mudar, reconhecimento da dificuldade do que se tornou historicamente a educação hoje, e o sentimento de responsabilidade de estar lançado nesse vazio. Eles não querem se adaptar ao lugar (da comodidade, do descaso) que os pretende capturar como uma areia movediça. Geórgia ficou com medo do perigo real que representava para seu projeto de vida a permanência nessa escola, pois a experimentou como um campo movediço, e temeu não poder manter forças suficientes para sair. Como afirmou Magali,

[...] cada entrada numa escola é uma nova caminhada em que a gente se pega com certa insegurança, sem saber a onde estamos pisando, que trechos desse terreno são firmes suficientes para nos sustentar e em quais corremos o risco de afundar.

Finalmente, como ilustração de heurística de decisão, retomo o sentido que Heidegger deu ao pensamento como *Habitação*. Essa formulação heideggeriana nos ajuda a pensar na profissão como *habitação*, no sentido de nos tornarmos responsáveis pelo mundo que criamos, mundo-do-ser-com-os-outros. A formação estaria no âmbito da subjetivação uma vez que experimentamos e desfrutamos daquilo que mobilizamos como *habitação*. A formação, desde este ponto de vista, pode ser compreendida também como um *habitar*. Neste sentido, trago a experiência de Alberto como a construção da práxis docente como *habitação*. Alberto decidiu conceber um projeto de intervenção pedagógica que, atualmente, executa junto ao centro espírita do qual é membro. Ele efetivamente 'construiu' um espaço pedagógico para sua atuação, pela necessidade de intervir pedagogicamente. Mobilizou a comunidade. Formou uma equipe — que ele mesmo coordena —, composta por voluntários, onde se incluem psicólogos e pedagogos. Envolveu também os comerciantes do bairro, solicitando doações, que têm viabilizado o funcionamento da 'escola'⁶¹ do Centro Espírita. Perguntei a ele, em sua entrevista, o que o motivava para o envolvimento vital com o projeto de alfabetização e reforço escolar para as crianças da comunidade. Sua resposta foi a seguinte:

⁶¹ Apesar de a comunidade se referir ao espaço de aprendizagem como '*escola*', esta não é uma escola formal. Atualmente, o projeto atende a 45 crianças, o que não cobre a demanda, já existindo uma lista de espera.

Alberto — Uma sociedade melhor, isso é que me mobiliza. Eu creio que eu tenho responsabilidades e eu entendi isso com o curso de Pedagogia. Eu aprendi muito isso com o curso de Pedagogia, essa responsabilidade que nós pedagogos temos de trabalhar para tornar os seres humanos melhores, para que eles descubram suas potencialidades e as desenvolvam. Todos os seres humanos têm essa potencialidade. Os pedagogos, na minha opinião, têm essa responsabilidade, assim como os médicos têm a responsabilidade de se dedicarem para cultivar a saúde e prevenir e tratar das doenças, os pedagogos têm a responsabilidade de cultivar e fazer desabrochar as potencialidades de cada um. É nesse sentido que eu falo que o pedagogo pode tornar o mundo melhor. Então, eu vivo... e tento fazer a minha parte. Eu tento fazer a minha parte que é um fazer pedagógico para se construir um mundo melhor. E o ponto de encontro é o reencontro com essa sociedade transformada. Nós vamos viver no centro das nossas próprias criações.



Ilustração 32 – Alberto em reunião do Grupo Focal na UNEB.

O modo de subjetivação de Alberto assemelha-se com o sentido do *cuidar* heideggeriano. Esse fato levou-me a lhe indagar sobre a forma como ele articula as referências religiosas com sua prática docente, a fim de compreender a expressão do seu *habitar* a profissão, reconhecendo as tessituras sensíveis que trama e tece. Ao ser indagado por mim: — O ser espírita faz parte do seu ser?... Ele respondeu afirmativamente. A fim de perceber as ressonâncias de suas crenças religiosas indaguei: — Você considera que trabalha por uma pedagogia espírita? Sua resposta vem a seguir.

Alberto — Não sei se eu trabalho por uma pedagogia espírita. Talvez sim, porque, por exemplo, é... a minha base de trabalho no projeto que nós estamos desenvolvendo lá no Centro — Projeto de Alfabetização de Reforço Escolar para as Crianças —, nós temos como âncora exatamente um embricamento do conhecimento do desenvolvimento psicogenético de Henry Wallon e da teoria analítica de Young, tomando como substrato os princípios kardecianos que são os princípios da doutrina espírita. Allan Kardec foi discípulo de Pestalozzi. [...]

Olha, a doutrina espírita refere-se a muitos elementos encontrados também na filosofia existencial, por exemplo, a questão do ser, a questão da essência. Essa é uma questão fundamental. A essência dada, que você vai produzindo, estaria relacionada com a essência *a priori*. Tem uma conexão aí... tem uma conexão. Tem essa conexão. Um outro elemento que a gente pode identificar, também, é a abertura. A questão da abertura para o ser da formação do indivíduo. Há uma abertura para a formação do indivíduo mas há, ao mesmo tempo, nesse indivíduo, a transcendência. A transcendência desse indivíduo é uma transcendência solidária. Esse elemento está presente na doutrina espírita, na medida em que o indivíduo é entendido como uma totalidade, construída em todo momento, e uma totalidade que não é construída só agora. Esse ser-á que se constrói, está em conexão com outro ser anterior, que já vem se construindo, a partir de uma visão reencarnacionista. Então, esse ser aí, que se constrói, que apresenta tendências, que apresenta diríamos assim, inclinações... essas tendências e inclinações estão, intimamente, relacionadas com o ser que foi. Então, o ser-á modifica o ser que foi, transforma o ser que foi objetivando a sua felicidade.

Penso que na itinerância de Alberto ele está imerso, implicado no ser professor, experienciando a formação como um constante habitar. Em nossos encontros foram muitos os momentos em que nos emocionamos com seus relatos, quando ele, por exemplo, descrevia a satisfação das crianças e de suas mães ao perceberem que algo de bom estava acontecendo com elas. Sua avaliação da contribuição do projeto relaciona-se com a vivência do que ele chama de 'currículo movente'.

Alberto — Da questão da aprendizagem formal, da educação formal... a gente entende o seguinte: que essas crianças têm uma deficiência — e eu penso que essa deficiência vem exatamente da escola. E é aí [na deficiência da escola], onde eu ancoo meu projeto. Também ancoo [na deficiência] da questão curricular. Na questão de um currículo proposto, que eu acho que é uma dificuldade, mas é um currículo que ele vai se construindo à medida que a criança vai mostrando suas tendências, a sua forma de perceber e registrar a informação. A forma como ela percebe, registra, né, e digamos, assim, e responde. [...]

Eu penso na idéia de um currículo movente. Um currículo que vai o tempo todo se movimentando, segundo a necessidade que as crianças forem apresentando. Então, essa é a proposta. E isso a

escola não traz, é uma dificuldade. O currículo da escola é engessado. E, quando você engessa, você inibe características, não procura entender as características, as tendências, a forma como se registra, se percebe, se trabalha a informação. Como é que essa informação, em nível de razão, ela é processada e é transformada em conhecimento. Então, isso... nenhum currículo engessado dá conta disso. Então a gente trabalha buscando por outras vias. Como esse currículo proposto, o tempo todo móvel, pode ser trabalhado?

Não vou aqui entrar numa discussão sobre o currículo, uma vez que este não é o foco de meu estudo. É inegável que o projeto de Alberto é um habitar formativo, e que sua pretensão é ampliar o fenômeno pedagógico, desassossegá-lo, dar uma chance ao acontecimento.

8.2 ACONTECIMENTO DO AFETO

Que relações poderiam existir entre afeto e formação? Para a racionalidade técnica essa relação seria negativa, uma vez que a emoção atrapalharia a aquisição de habilidades técnicas, que podem ser medidas, hierarquizadas, etc. Desde um olhar hermenêutico fenomenológico o afeto é uma das aberturas fundamentais para qualquer relação humana, o afeto é uma pré-compreensão, estruturando toda interação, dentre elas a formação. Segundo Inwood

O alemão possui uma variedade de palavras na área da 'emoção'. *Leidenschaft* (paixão), *Affekt* (afeto e emoção), *Gefühl* (sentimento) e *Stimmung* (humor). Heidegger frequentemente as distingue.

[...].

De fato, um *Gefül* é o modo como nos encontramos em nossa relação com os entes e portanto em nossa relação conosco. *Gefül* é aqui equivalente a *Stimmung*: o sentimento não é algo que se localiza no 'interior'; o sentimento é aquele modo básico de nosso *Dasein* em virtude do qual e de acordo com o qual estamos sempre já elevados, acima e além de nós mesmos, para os entes como um todo tal qual importam, ou não importam, para nós (INWOOD, 2002, p. 7).

Heidegger afirma que o *Dasein* se encontra em um círculo de afetos e interesses. Foi de uma forma completamente interessada que os sete atores dessa pesquisa se reuniram comigo. O grupo se constituiu a partir de um afeto prévio, vendo-se como companheiros implicados com o co-crescimento, mobilizados por uma crença na profissão. Houve momentos de perplexidade: o que podemos fazer pela nossa formação, pela nossa profissão diante de tantas experiências que frustram qualquer ilusão inicial?

O sentido de pertença a um grupo, atravessado por relações de afeto, foi muito importante, tanto no momento de compor o Grupo Focal quanto durante a formação inicial na graduação, no processo de tornar-se pedagogo, conforme as respectivas manifestações de reflexões, ocorridas em um dos encontros, adiantes transcritas.

Leiliane — Eu ia fazendo os trabalhos como podia, no dia de domingo e tal... e sempre com Adilson me ajudando, e tudo o mais. Tive muito a ajuda dos colegas. E a questão da não desistência da Faculdade foi por, justamente — uma coisa que a gente já tinha conversado nos encontros — a questão da união do grupo. Era um grupo do noturno, que todo mundo trabalhava mas, quando você chegava ali, encontrava um ambiente agradável, acolhedor. E aquilo fazia com que eu não desistisse. Eu tinha vontade de ir para a Faculdade para ver meus colegas, para aprender... e outras coisas mais... pra conversar, para relaxar. Não era um lugar só acadêmico. Era mais do que um lugar de estudo. Tem lugares... Depois da Faculdade, eu fiz a pós. Eu chegava na pós, aquela distância de meus colegas, aquela frieza... às vezes, não dava vontade nem de ir. Eu me acostumei tanto a gente ter uma coisa assim tão calorosa, tanto que no nosso curso a evasão foi pouca.

Narciso — Realmente nossa turma conseguiu uma integração muito boa, que acabou sendo muito positiva para todos. Tinha até algumas panelinhas, mas panelinhas entre aspas, né, porque as pessoas também circulavam muito entre as panelinhas. Não se via aquela coisa de competição e de egoísmo. A gente via uma atmosfera de solidariedade, de preocupação de uns com os outros, para que a turma não perdesse alunos, porque era uma turma de trabalhadores, de pessoas que precisavam trabalhar e aí o estudo ficava mais sacrificado. O carinho e o afeto entre as pessoas da turma foi um elemento fundamental para que a gente concluísse o curso com sucesso, porque aprendemos muito uns com os outros.

Geórgia — A nossa turma foi ímpar. E é uma realidade que todos os nossos professores... que foram nossos professores... que conviveram conosco de forma mais direta, comentam... Eu estava conversando com Fátima Urpia, há uns dez dias, exatamente sobre esse grupo. Ela estava me perguntando o que a gente estava fazendo e eu disse quem estava participando [do Grupo Focal]. E ela disse:

[Prof. Fátima] — Ah!... um ótimo grupo! A turma de vocês...

[Geórgia] — Ela repetia isso. E nós só tivemos consciência disso quando fomos conviver com outros grupos, com outra realidade. Hoje nós três [Geórgia, Leiliane e Magali] fazemos uma especialização... nós estamos no final e nós não sabemos o nome das pessoas [referia-se aos colegas da Pós]. Então, as pessoas que conviveram mais diretamente conosco marcaram essa experiência.. Sinceramente, o que a gente vê imperar é a mediocridade. Eu não estou me vangloriando porque eu cresci junto com o grupo. Foi também a presença nesse grupo que me fez crescer...

Magali — Mas isso não foi intencional, não esteve relacionado

diretamente com a proposta curricular, mas aconteceu. Mas foi um acontecimento pedagógico, formativo, fundamental para a vida do grupo, de todo mundo...

Joilza — Nossa turma foi, positivamente, diferente por causa do grupo. Mas nós temos uma estrutura acadêmica que não promove este tipo de trabalho, de encontro formativo. As pessoas passam pelo curso sem se encontrar como grupo. Nossa turma teve essa particularidade... de ir junto, do início ao fim. Para mim, a turma foi um diferencial por conta disso. A dispersão é muito ruim, porque a gente perde a possibilidade de construir um espaço de aprendizagem.

Joilza, em sua fala traz a mesma preocupação de Richard Sennett (2006) quando o autor critica a ideologia neoliberal da flexibilidade e do curto prazo⁶², que acaba por operar uma corrosão do cuidado, da memória e do caráter. Os encontros de curto prazo enfraquecem os laços sociais, e dificultam a construção do apego ao outro. Para Sennett (2006, p. 10) o conceito de caráter é mais abrangente que seu equivalente moderno 'personalidade', uma vez que o segundo visa aos processos internos, enquanto que o conceito de caráter concentra-se fundamentalmente no aspecto a longo prazo das experiências emocionais que construímos. Na visão de Joilza o enfraquecimento dos laços sociais e a banalização dos encontros humanos forjados numa estrutura universitária que promove a dispersão, reduz as possibilidades de que a formação inicial se constitua como experiência formativa. A dimensão de tempo do novo capitalismo, a do curto prazo, dissipa a criação de laços fortes, que dependem da associação a longo prazo, e afeta a vida emocional das pessoas. A nova sociabilidade neoliberal, na interpretação de Sennett, fala em colaboradores, cooperadores, para marcar o distanciamento e a superficialidade das relações que são uma blindagem para a entrega e a implicação para o estar no mundo com. O sucesso da formação, no sentido de treinamento desses colaboradores é a aprendizagem de aptidões e habilidades portáteis, úteis para determinadas operações, mas facilmente descartáveis de acordo com o interesse do trabalho flexível. Aqui Sennett chama a atenção para uma questão fundamental: a idéia de autonomia para a ideologia neoliberal, não está ligada à reflexão, a busca do sentido, ou à cobrança de

⁶² Richar Sennet argumenta que a nova ética das relações flexíveis é consonante com a dinâmica da atual fase de desenvolvimento capitalista.

O economista Bennett Harrison acredita que a origem dessa fome de mudança é o 'capital impaciente', o desejo de rápido retorno; por exemplo, o período médio de tempo que os investidores seguram suas ações nas bolsas britânicas e americanas caiu 60 por cento nos últimos quinze anos. O mercado acredita que o rápido retorno é mais bem gerado pela rápida mudança institucional (2006, p. 22).

responsabilidade para com o outro, para a consciência de estar no mundo-com, mas com a disponibilidade para romper com relações duráveis e, conseqüentemente, a disposição para circular e colaborar com múltiplas e diversificadas equipes de colaboradores.

No caso das experiências formativas vividas durante a graduação por Alberto, Geórgia, Joilza, Leiliane, Magali, Narciso e Rodrigo a estabilidade das interações e a criação de laços afetivos foi algo que emergiu para as suas consciências como algo fundamental. O afeto, no sentido de *Getül*, seguindo uma intuição heideggeriana, compartilhado por todos, constituiu-se em um combustível imprescindível para compor o grupo focal. Assim manifestaram-se Geórgia e Joilza:

Geórgia — Eu acho que fica claro com o nosso encontro. Com a percepção desse grupo.

— Eu fico pensando... qual o sentido de nós estarmos aqui hoje. com essa chuva torrencial lá fora?

— Joilza — coitada —, tentando chegar. Esperando há mais de quarenta minutos numa parada de ônibus...

— Qual o sentido de sairmos de nossas casas nessa chuva?

— Muita gente não sai de casa com chuva, não sai mesmo...

— Alberto está de férias, e vem pra cá!

— Leiliane sai de casa.

— E eu saio do meu interior [Dias d'Ávila] pra chegar aqui!

— A gente vem porque a gente vê um sentido nisso. Muitas outras pessoas foram convidadas e não vieram. Ou vieram e ... desistiram, porque não tinham esse sentido. Pode ser que o sentido de Magali não seja o meu e, também, não seja o do Alberto. Mas, todos nós temos nossos sentidos, construímos um sentido para estar aqui que tem a ver com a questão do grupo e da nossa profissão.

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 que seria uma troca riquíssima de experiência e de vida.

O Sentimento do grupo era o de que a rotina do cotidiano na sala de aula, as múltiplas tarefas que o professor deve realizar no âmbito da escola, as dificuldades para promover reflexões sobre a prática docente poderiam adubar o terreno para uma fuga do pensamento sobre o sentido da profissão. Daí, a sensação de queda no abismo, que eles sentiram, ao sair da Faculdade, ao deixar o grupo da graduação — solidário e

comprometido. Talvez não fosse possível, agora, formar laços de mesma natureza nas escolas em que foram trabalhar. A pulsão de vida que eles percebiam no grupo enfraqueceu-se. Procuraram, então, no Grupo Focal o sentido aberto do afeto como um projetar coletivo da descoberta da experiência como compreendida por Gadamer:

Entretanto, quando se pensa na essência da experiência apenas nos moldes da ciência, como faz Aristóteles [que para ele certamente não significa ciência ‘moderna’, mas saber], acaba-se simplificando o processo pelo qual ela se instaura. É verdade que a imagem descreve precisamente esse processo, mas o faz sob pressupostos simplificadores que no modo como aparecem aqui não têm validade. Como se o que é típico da experiência se produzisse a si mesmo, sem contradições. [...]. O que interessa a Aristóteles na experiência é unicamente a sua contribuição para a formação dos conceitos. Quando se considera a experiência na perspectiva de seus resultados, passa-se por cima do verdadeiro processo da experiência. Esse processo é essencialmente negativo. Ele não pode ser descrito simplesmente como a formação, sem rupturas, de universalidades. Essa formação se dá, antes, pelo fato de as falsas universalizações serem constantemente refutadas pela experiência; as coisas tidas por típicas são destipificadas. [...] Quando fazemos uma experiência com um objeto significa que até então não havíamos visto corretamente as coisas e que só agora nos damos conta de como realmente são. Assim, a negatividade da experiência possui um sentido marcadamente produtivo. Não é simplesmente um engano que é visto e corrigido, mas representa a aquisição de um saber mais amplo. Desse modo, o objeto com o qual se faz uma experiência não pode ser um objeto escolhido ao acaso. Antes, deve proporcionar-nos um saber melhor, não somente sobre si mesmo, mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber, isto é, sobre o universal (GADAMER, 2005, p. 461-2).

Gadamer chama a atenção de como a *experiência* exige vontade. Estar, intencionalmente, envolvido com o outro e consigo é, portanto, um *estar-sendo-na abertura do mundo-com*. Neste encontro, com o mundo, com a tradição e com o outro, mudamos, no sentido de que passamos a ter um saber que não tínhamos. A fala de Geórgia é, suficientemente, ilustrativa.

Geórgia — É tão engraçado isso, a gente muda a vida da gente, você muda ... É como se de repente algo atingisse o núcleo, né?!... Sem atingir esse núcleo as coisas não se fazem... ficam na periferia A questão, por exemplo, do ... Quando a gente estuda o construtivismo, né ... de certo é tudo muito bonito ... e o sujeito, por não atingir o núcleo da visão dele, do tradicional, então ele vai, pega aquela porcaria que ele está acostumado a fazer, dá uma guaribada, uma arrumadinha e ... Pronto: — é construtivismo! Mas, quando aquele conceito, aquela visão de mundo, ela substitui a que existia antes, quando ela atingiu o núcleo, rompeu com a antiga e tem que reconstruir tudo, de repente você consegue abrir mão de

tantas coisas que antes você não conseguia, que tava trancado ali, e a partir daí você vê as coisa de forma diferente. Você é diferente. Você teve uma experiência que te transformou em algo que você tinha possibilidade de ser, mas que poderia não ter sido.

A sensibilidade apresentada na fala de Geórgia fez-me retomar uma dimensão essencial que foi postulada por Honoré, ao criticar uma conceitualização da formação como exterioridade. Honoré, numa direção fenomenológica, buscou suspender as definições aceitas sobre formação e, sem preocupar-se em partir de um conceito *a priori*, propor-se a olhar o fenômeno da formação a partir do sentido que as pessoas constroem. Sem, entretanto, descuidar da importância da intersubjetividade, aponta para o fato de que a formação,

[...] es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo. En ese caso, no es algo que se posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse⁶³ (HONORÉ, 1980, p. 20).

No cultivo da experiência formativa um elemento importante apontado por Honoré (1980, p. 25), e que, na minha interpretação, relaciona-se com o processo de transformação manifestado na fala de Geórgia que acabei de transcrever, refere-se ao fato de que, a expressão do que é pessoal e singular e a explicitação de sua visão de mundo não objetiva uma intervenção terapêutica no sentido de obter uma ajuda ou uma intervenção para um problema a resolver, ainda que se possa atingir esse resultado, mas essencialmente a experiência formativa refere-se à emergência de uma dimensão pessoal que espera para ser evidenciada, ser chamada e reconhecida em suas possibilidades de projeto, de intenção, o que ocorre nos processos intersubjetivos, mediados por uma disposição do afeto, já que não se pode conceber a formação fora de qualquer relação.

Es la interexperiencia del entorno humano lo que constituye el suelo, el centro de gravedad de la formación, cualquiera que sea su 'forma'. Esta aserción es ahora y en todas partes reconocida como válida, para que el método de formación más extendido sea el trabajo en grupo⁶⁴ (HONORÉ, 1980, p.26).

⁶³ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

[...] é a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos cotidianos geralmente sofridos, no horizonte de um projeto pessoal e coletivo. Nesse caso, não é algo que se possui, senão uma aptidão, ou uma função que se cultiva, e se pode eventualmente desenrolar.

⁶⁴ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

É a interexperiência do entorno humano o que constitui o solo, o centro de

E, adiante, continua

Se trata de cultivar 'juntos' todas las posibilidades de adquisición, y de expresión, de 'compartir' la obra cultural en un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación, a veces de creación⁶⁵ (HONORÉ, 1980, p.27).

O distanciamento observado por muitos professores com os quais interagiram em suas experiências iniciais — e ao qual atribuem o sentimento de indiferença, que não permitiu o real envolvimento de seus colegas com o fenômeno educativo —, foi algo registrado como uma vivência frustrante para eles. Honoré enfatizou que na experiência da formação existe uma forte dimensão afetiva, que pode se expressar em um espaço da *inter-emoção*, estabelecida a partir de um diálogo. *'El diálogo se realiza en un espacio de interreflexión, que es un espacio de interemoción'*⁶⁶ (HONORÉ, 1980, p. 83).

Isto posto, posso refletir sobre fundamentos ontológicos e teleológicos do acontecer humano da formação. A formação é o que acontece a partir de nosso desejo, não pode ser, portanto, uma obrigação. Ninguém forma-se contra si mesmo. Ao comungar com as teorizações de Honoré, Heidegger e Gadamer, e com as experiências e as reflexões sobre as experiências promovidos no grupo focal estudado, percebo a formação como um processo, permanente, de descobertas e rupturas, de construção de afetos imbricados à subjetividade e a intersubjetividade, delineando uma docência particular, em que cada sujeito *É-SE* professor, SENDO. Neste processo formativo, o afeto foi apontado pelos sujeitos da pesquisa como um núcleo de estabilidade importante num contexto de incertezas e desafios que atravessam a prática docente, uma vez que os sentimentos, do ponto de vista fenomenológico, não são apenas estados internos, mas são diferentes formas de abertura para o mundo.

Concluída a abordagem das categorias ontológicas, passo a desenvolver agora as categorias organizadas como existenciais, no sentido de apontar a hermenêutica

gravidade da formação, qualquer que seja sua "forma". Essa asserção é agora e em todas partes reconhecida como válida, para que o método de formação mais amplo seja o trabalho em grupo.

⁶⁵ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

Se trata de cultivar 'juntos' todas as possibilidades de aquisição e de expressão, de "compartir" a obra cultural em um esforço comum de compreensão, de significação, de renovação, às vezes de criação.

⁶⁶ Tradução da Prof. Dra. Anna Nolasco, do Instituto de Letras da UFBA.

O diálogo se realiza em um espaço de inter-reflexão, que é um espaço de inter-emoção

elaborada pelos atos de presença, entendidos no sentido do modo de ser das experiências vividas pelos professores. Para lembrar, retomo as quatro categorias: a) identidade do professor; b) currículo de formação; c) atravessamentos ontológicos da prática docente e d) entrada na profissão — jogo jogado/jogo jogante.

8.3 IDENTIDADE DO PROFESSOR

Como abordar a questão da identidade do professor? Por que viés aproximar-me desse fenômeno? A leitura e releitura dos depoimentos e das gravações das seções do grupo focal me possibilitam afirmar que ela emerge como uma categoria 'forte', no sentido de que foi uma categoria com a potencialidade para emocionar os sujeitos da pesquisa, fazê-los chorar, refletir e reafirmar seu estar sendo professor. Eu, como professora e pesquisadora também me emocionei diante do turbilhão de sentimentos que a reflexão sobre o ser professor promoveu: apreensão em relação ao futuro da profissão, a insegurança diante do fantasma de tornar-se obsoleto, o receio de impactar negativamente a vida de algum aluno. Geórgia, a esse respeito, manifestou como vem construindo sua identidade.

Geórgia — Eu fui buscar muito a minha prática naqueles professores que eu considere que me fizeram avançar como ser humano. Sempre pensei nisso desde o princípio. Aí é onde eu acho que está a minha aptidão. Essa, desde o princípio, sem que ninguém tivesse dito...

— Esteja atento pra isso, esteja atenta para os bons professores.

Eu estava atenta pra isso. Então eu acho que é aí onde eu localizo a questão da aptidão, da preocupação. Eu achava assim: esses meninos... eu não posso passar pela vida desses meninos sem dar uma contribuição positiva. Óbvio que nesses anos de profissão, nem sempre eu consegui dar uma contribuição positiva e errei, errei feio muitas vezes. Algumas vezes sem consciência que estava errando, outras por desleixo mesmo, por...por aquela coisa do cotidiano, da rotina que acaba impondo a gente a uma superficialidade, a um simples cumprimento de dever sem maior aprofundamento; outras vezes, porque eu era muito jovem e não tinha maturidade emocional para perceber determinadas coisas. Então, falhei e... e continuo falhando né? Mas é aquilo, voltando a tudo que eu disse: eu penso que à medida que a gente vai fazendo essa reflexão teórica, não é? Que a gente vai fazendo uma análise mais aprofundada do...do ser professor, do ser professor no dia-a-dia, porque o que a gente vê na academia é muito distante. A minha experiência foi muito diferente porque eu já estava na sala de aula, mas quem faz o percurso que eu fiz na academia sem ter a ponte com a prática, eu acho que perde muito a oportunidade de refletir a sua construção profissional. Não é? E aí é...é... mas a gente não é preparado pra vida real. Nós somos preparados pra responder a um

discurso. Eu acho que todo pedagogo tem um discurso muito bonito, muito preparado. É dizer assim: não pergunte ao professor porque ele sempre sabe responder, ele sempre tem a resposta para dar. Aí é que está o perigo. Vá ver ele fazer, vá ver ele fazer para avaliar se existe uma correlação entre fala e ação. Às vezes eu fico até me sentindo... eu sou muito orgulhosa da minha profissão. E, às vezes, nos últimos dias, assim..., quando os amigos com quem eu tenho falado do projeto..., quando eles me perguntam sobre o andamento do projeto eu digo assim:

— Olha, eu não vou falar nada. Vá lá ver, não é?!... Vá ver o que é que agente está fazendo! Vá lá dar uma olhadinha pra ver que é diferente. Ou até pra dizer pra gente que não é. Vá ver.

Então porque é... é..., é muito estranho a gente perceber isso no professor. Todo mundo tem um discurso muito bonito. Eh!... o que a academia ensina, é a fazer o discurso.



Ilustração 33 – Curso de Formação de Alfabetizadores, em Malhada, coordenado pela professora Geórgia.

No processo de pensamento sobre o sentido da categoria identidade para esses professores meu pensamento foi invadido pelo sentido que Heidegger constrói em seu texto *O princípio da Identidade*⁶⁷. Heidegger, nesse texto, propõe a suspensão do princípio lógico de tomar a identidade como igualdade, e, partindo de Parmênides de que o apelo da identidade fala desde o ser do ente, afirma que o teor de uma das proposições de Parmênides é : '*to gàr auto noein estín te kai einai*', ou seja, 'O mesmo, pois, tanto é apreender (pensar) como também ser' (HEIDEGGER, 1999, p. 175). Ele afirma, ainda, que

⁶⁷ HEIDEGGER, Martin. *O princípio da Identidade*. In: Heidegger. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

É preciso que reconheçamos: nos primórdios do pensamento, muito antes de a identidade se formular em princípio, fala ela mesma, e precisamente, através de um dito que dispõe: Pensar e ser têm seu lugar no mesmo e a partir deste mesmo formam uma unidade (HEIDEGGER, 1999, p. 175).

Partindo da idéia da *mesmidade* (o mesmo ser) de pensar e ser, a identidade seria, no dizer de Heidegger, *o comum-pertencer*, existe uma identidade entre ser e pensar. Concebendo-se o ser do professor como aquele que pensa, então é possível fazer uma relação entre as críticas que os professores sujeitos desta pesquisa teceram à desvalorização da identidade do professor. Um relato que emergiu como símbolo bombástico para a desvalorização da identidade docente foi o fato de uma das colegas do curso de Pedagogia ter se inscrito para o vestibular em Pedagogia literalmente sem saber o que estava fazendo:

Magali — Veja você o caso de Maria⁶⁸. Esse caso é interessante, muito interessante. (risos). Até que ela fez um esforço sobre-humano, né?!... Essa, até que no meio de tanta coisa, essa se implicou, por milagre: de Desenho Industrial foi para Pedagogia...

Geórgia — Ela se inscreveu por engano. Ela se inscreveu em Pedagogia por engano. Ela colocou o código errado! Na hora de botar o código, em vez de colocar o código de Desenho Industrial ela colocou o código de Pedagogia. Quando veio o manual de inscrição, ela descobriu que tinha se inscrito para Pedagogia, não ia perder o dinheiro... ela foi e fez o vestibular e passou. Então ela veio para ver como era, gostou da turma e foi ficando.

Alberto — Foi mesmo. Ela, por não ter prestado atenção na hora de preencher o formulário de inscrição, acabou se matriculando para um curso que ela nunca havia pensado em fazer.

Narciso — O interessante é que ela se formou e está atuando como professora. Eu creio que ela não sabia realmente o que queria, porque se ela realmente se identificasse com Desenho Industrial ela não teria se acomodado na Pedagogia. Ela não atribuiu sentido para nenhum dos dois, para nenhum dos dois. (Cursos de Pedagogia e de Desenho Industrial).

O caso relatado acima foi lembrado pelos professores sujeitos desta pesquisa como uma caricatura para ilustrar a questão da falta de cuidado de muitos graduandos em Pedagogia com o próprio campo da Pedagogia. Uma vez que a questão da identidade está dada no *comum-pertencer*, não é somente algo interno ao sujeito, o pertencer à identidade do professor é atravessado por todos os sendo professores, o que causa um

⁶⁸ Nome fictício.

descontentamento motivado pelo descompromisso com a identidade docente manifestada por alguns formandos:

Magali — É assim, a pessoa não consegue se ver, não valoriza a educação. Ela entra no curso e não consegue valorizar o curso. E as pessoas que estão por traz dela também não valorizam. E as brincadeirinhas todo tempo, aqui, Ah!... a 'pedagogia', você é 'pedragogo'⁶⁹. E aí, assim, as pessoas que estão a fim do curso ficam tentando desconstruir esse discurso. E se vê às vezes, também, a situação da pedagogia piorar pelos profissionais, alguns por não ter consciência, alguns por incompetência mesmo, né?! Alguns profissionais acabam queimando o filme do curso porque passam algo a ser desacreditado.

A fala de Magali remete a pensar na articulação de dois processos identitários, apontado por Carrolo (1997) como a *identidade para si* e a *identidade para outrem*. A identidade para si, produzida no processo biográfico está articulada com um projeto existencial. Essa identidade pode estar em conflito com a identidade para outrem, que é a que se forja no âmbito relacional. Quanto maior for o conformismo e a adaptação a formalizações no âmbito social, maior é o perigo para as subjetividades autônomas. As expectativas pessoais de Magali, de encontrar colegas em formação interessados e comprometidos com a profissão que escolheram, chocou-se com a realidade, ao encontrar pessoas cujos sentidos para tornarem-se professores estavam ancorados em interesses exteriores à profissão, e que acabam contribuindo para limitar as possibilidades do *comum-pertencer*, uma vez que a identidade é um processo, em que cada um se põe e repõe, numa constante interação, existindo sempre uma abertura em relação á degradação ou valorização da profissão.

Joilza também sente que a postura dos professores descomprometidos atua como uma perda significativa para todos.

Joilza — Tem muitos colegas nossos que fazem o curso de Pedagogia só pra ter uma graduação. E como acham que o vestibular de Pedagogia é menos concorrido e mais fácil de obter aprovação, acabam entrando. Por isso, não se identificam com o curso e aí... é a imagem do pedagogo que é desvalorizada.

Alberto — É a questão da identidade. O pedagogo é o indivíduo que quando ele entra no curso de Pedagogia não sabe o que ele vai ser... e, aliás, muitos colegas de turma não sabem bem ao certo o que vão ser, têm dúvidas.

⁶⁹ Esta é a maneira depreciativa com a qual os alunos se referem à Pedagogia e ao pedagogo, respectivamente.

Geórgia — Na hora de se graduar já teve gente perguntando, é licenciatura?

— Ah!... não?!... Ah!... não?!... Eu pensei que era bacharelado.

— Isso na hora da graduação, no momento da entrega do diploma.[risos]

Percebo que os professores sujeitos da pesquisa pela são movidos busca da construção de sua autonomia e, intuitivamente, valorizam-se como seres que estão no caminho do pensamento, defendendo que todo professor deve ser um intelectual:

Geórgia — Mas eu não acho que seja só por isso não, eu não acho que é só porque a educação é um campo muito amplo não. A Educação é um campo muito amplo sim, sem dúvida que ela precisa da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia. Necessita sim. Não há como negar isso. Ela é um campo amplo mesmo. Mas eu acho que tem uma outra questão que está por trás disso aí, que é o fato de o professor estar hoje... como eu vou dizer, ele não é visto como alguém que pensa, mas simplesmente como alguém que executa. Podemos constatar isso em todo lugar. Talvez, seja diferente na academia, mas em qualquer outro espaço, o professor não pensa a sua profissão.

Alberto — O professor não se identifica como um intelectual. O pedagogo é o indivíduo que apenas executa, é o indivíduo que executa bem ou mal segundo o salário que lhe pagam e que não está muito comprometido com a educação. Então, foi construída, a partir desse discurso, uma espécie de razão *a priori*. Então, para o pedagogo é ruim, e eu pergunto se essa razão *a priori* já não interfere naqueles que estão em formação?

Leiliane — Eu acho que essa identidade não é procurada pelos profissionais, eles não se envolvem como deveriam. Eu vejo dentro da minha experiência em escola pública que os professores são os primeiros que desvalorizam a área e se desvalorizam.

No sentido das manifestações acima, existe certa aproximação com o pensamento de Giroux (1997), Kincheloe (1997) e Imbernón (2005), uma vez que para esses autores a luta a ser enfrentada é a para que os professores se constituam como intelectuais e fujam de uma desfiguração do ser — *e n t i f i c a ç ã o* — pela desfiguração do pensar, na linguagem heideggeriana. Qualquer crítica à entificação passa por um projeto político de embate com processos de proletarização e de tecnificação dos docentes, buscando a construção de um olhar crítico, forjado por atitudes de releitura da realidade a partir de um olhar que parta da autenticidade do ser.

No grupo houve diferentes caminhos de entrada na profissão, com expectativas singulares sobre o impacto do ser professor considerado um projeto existencial. Geórgia,

assim como Joilza, constrói a sua identidade docente ligada à uma idéia de essência, a uma pré-compreensão sentida como vocação. A resposta à indagação do que, para ela, é o ser professor é muito expressiva por ter sido formulada no momento da vivência do falecimento de seu pai. Visto que a mãe de Geórgia já era falecida, coube a ela cuidar do pai até seus momentos finais. Assim, como ela sente o ser professor? Que sentido ela constrói para essa identidade?

Geórgia — Eu tenho pensado muito sobre isso nos últimos dias porque me surpreendo muito comigo, sabe? E a única coisa que, nos últimos anos, a única coisa que me deixa de verdade deprimida é a possibilidade de não trabalhar. É engraçado isso. Eu fico me questionando se isso está certo, se isso é bom, se isso é saudável. É... perceba, a relevância que a profissão tem na minha vida. A única coisa que me desequilibra é a possibilidade de não trabalhar. Os meus amigos sabem disso.

[Amigo 1]— Ela está deprimida?

[Amigo 2]— Não. Ela está trabalhando!

Então não tem jeito, eu sou viciada em trabalho. Não em qualquer trabalho, no meu trabalho, no ser professora. Hoje eu tenho consciência disso. Eu sou tão viciada em trabalho, no meu trabalho, na minha profissão, não é qualquer trabalho, a tudo que se refere à educação.

[...] Nesse momento da minha vida, que deveria ser um momento de angústia, eu acho que é o meu trabalho que me salva. Eu enfrentei desafios este ano, desafios profissionais em dois momentos diferentes, mas eles me salvaram. O trabalho me salvou porque, como eu sou muito apaixonada pelo que faço, o trabalho me dá muito prazer. É trabalho mesmo, cansativo, físico. Nesses últimos três meses então... Nossa Senhora! Mas de verdade, é o que me salva. Me salva porque é... é a concretização dos meus desejos, não é? A gente vive movido pelo que? Por desejo, não é? E, nesse ponto, aquela coisa que a gente estava falando lá fora. Mais do que dinheiro. Não está muito relacionado com dinheiro não. O trabalho me dá um prazer tão grande que, eu tendo o que comer..., eu acho que pago pra trabalhar. Entendeu? É isso. Eu acho que nesse momento, o trabalho me salva. Mas como isso veio, porque não é qualquer trabalho, não é? Eu digo assim, eu penso que qualquer pessoa que faça aquilo que ama, vive isso. Millôr Fernandes, tem, — eu acho que eu te falei esses dias —, um poema. É pequenininho. Ele diz assim... é um poema em que ele combate a obrigatoriedade das férias, a obrigatoriedade do lazer, e ele diz, — tá no título do poema —, no subtítulo do poema

[Millôr Fernandes] —O que é que eu posso fazer, se o trabalho é o meu lazer?”

Então, eu gosto tanto do que eu faço que parece que eu estou brincando. Sabe uma criança com um brinquedo? Sabe a relação de uma criança com um brinquedo? É a minha relação com a minha profissão. Eu já vinha pensando nisso. É essa mesma a relação. O

prazer de uma criança na brincadeira, o prazer da criança na... na construção da brincadeira. Quando eu comecei a trabalhar, quando eu comecei a dar aulas, era muito assim que eu me sentia, sabe, brincando de escolinha. Tanto que demorou muito tempo pra eu dizer que estava indo trabalhar. Eu não conseguia conceber. Era uma coisa que era tão agradável, era tão prazeroso aquilo que eu não conseguia compreender... Porque trabalho, a palavra trabalho... parece uma coisa tão pesada para as pessoas...

Já para Rodrigo a entrada na profissão deu-se por intermédio da leitura. Sua identidade profissional é atravessada pela identidade do leitor. Sua identificação é com a área das ciências humanas, e a motivação principal para a escolha do curso de Pedagogia foi a possibilidade de cursar o ensino noturno, uma vez que precisava trabalhar. A questão da importância da leitura para a formação humana é algo estruturante da prática docente de Rodrigo. Em um de nossos encontros ele relata o seguinte:

Rodrigo — Essa conversa está muito parecida com a conversa que eu tive com meus alunos, terça-feira, né, falando sobre essa visão que o aluno tem de Pedagogia, quem é esse aluno, o que ele faz, o que o estimula para a entrada no curso e tudo o mais. Eu estava discutindo isso porque eu estava partindo de uma pergunta que era a seguinte:

— Porque o pedagogo não lê?

O trabalho inicial que eu estava fazendo partia dessa pergunta: porque o pedagogo não lê. E depois eu percebi que todos os alunos, quase todos né, percebiam a Universidade como um espaço de preparação ou de treinamento profissional. Treinamento, eh!... ou adestramento. E viam esse espaço como o caminho para se chegar a um mercado que eles não sabem o que é. Quando eu brinquei com a idéia de o mercado ser algo puramente abstrato, e que no final das contas não existe, uma aluna questionou isso, né?!, de o mercado não existir, defendendo que o mercado existe e que, afinal, se deve estar bem preparado, defendendo a idéia do marketing pessoal, do esforço pessoal e tal.

Uma outra experiência importante sobre os processos identitários foi relatada por Magali. Ela vivenciou experiências tão marcantes durante os primeiros anos de exercício profissional após ter cursado magistério, experiências que a fizeram experimentar sensação de desequilíbrio e de inapropriação para a atuação docente:

Magali — Eu estava desanimada porque a realidade do professor não é fácil. Você ganha pouco, você se dedica, você quer fazer um trabalho de verdade e você lida com várias questões que você não consegue dar conta. Na verdade, meu desânimo inicial com o curso de Pedagogia não é porque eu estava querendo fugir da profissão, eu estava querendo fugir daquela realidade em que os meus alunos se encontravam, eu não estava querendo me deparar com aquela miséria novamente.

Eu optei por fazer magistério e por cursar Pedagogia porque eu acredito que o conhecimento é uma abertura para muitas possibilidades das quais os mais pobres são excluídos. Mas, quando essas possibilidades não podem se concretizar pelo contexto de miséria, de descaso, de desrespeito com a Educação Pública, a coisa pra mim tornou-se insuportável. É a angustia, a angústia mesmo, a frustração de não conseguir ajudar essas crianças. Eu sempre quis trabalhar com esse público, não queria ir para uma escola particular... mas quando cheguei nessa realidade de miséria, violência, descaso... é o emocional que falou mais alto. Então eu me deparava com meninos agressivos, com pais alcoolizados, crianças que viviam na miséria, então, coisas que eu não conseguia..., humm!!!... assim... como eu vou dizer?... Era com esse público que eu queria trabalhar, mas, emocionalmente, eu não tive como continuar, eu fiquei muito abalada, muito mesmo!!! Assim, tem gente, tem professor que até consegue ignorar, ou melhor dizendo, suportar a condição de miséria dos alunos, mas eu não consegui. Porque eu me vejo naquelas crianças. É minha história de vida. Não que eu tenha passado fome, que eu não passei. Mas eu vim de uma família pobre, minha casa era de vara com barro. Tivemos que morar um tempo na casa de minha tia, até que meu pai construísse a nossa. Ficamos oito anos morando com minha tia. Minha mãe não agüentou mais tempo na casa dos outros e voltamos todos para uma casa inacabada, sem reboco, sem portas e janelas, sem energia, sem água encanada, sem nada. Voltamos. Ficamos anos morando em uma casa de barro, escorada com madeirite e um pau, até meu pai conseguir botar porta e janela. Meu pai sozinho para dar conta das necessidades da família, dos três filhos. Íamos para escola e não tínhamos as vezes dinheiro para a passagem de ônibus. Não tínhamos dinheiro para a merenda, então eu ficava olhando meus colegas. A gente tinha comida em casa, mas não tínhamos condições de levar dinheiro para merendar na escola. Era uma coisa muito rara [merendar na escola].

Magali revela dificuldades para lidar com a dura realidade da pobreza e com as precárias condições de trabalho. Um dos traços de sua personalidade é viver as coisas com muita intensidade. Sente-se atravessada por lanças subjetivas atiradas pelo drama de cada aluno, lanças que a atravessam e não cicatrizam com facilidade, lanças como a fome de seus alunos, toda ordem de violência a que estão submetidos. O sentimento de impotência diante dessa dura realidade impactou sua formação inicial na graduação levando-a a posicionar-se criticamente perante as referências teóricas desenvolvidas no currículo da graduação em Pedagogia, já que não conseguia respostas para as questões que mais a desafiavam em sua prática docente.

Magali — Depois de concluir o magistério eu ensinei durante três anos, três meses e vinte e nove dias. Sei com essa precisão. É engraçado que todo ano eu dizia que ia pedir demissão. No primeiro ano pra mim foi muito difícil, porque eu saí do magistério com aquela expectativa fantasiosa de que eu ia mudar o mundo, que eu ia

conseguir fazer o melhor trabalho com a turma, que a turma seria perfeita, que os meninos iriam estar alimentados, asseados, em condições perfeitas para aprender. Eu caí de pára-quebras numa das piores escolas que poderia existir. Uma professora inexperiente, cheia de sonhos. Foi uma porrada, desculpe o termo, mais foi mesmo uma porrada bem grande. Eu peguei uma turma difícil, heterogênea, indisciplinada. Eu não sabia como lidar com uma turma onde havia meninos que já sabiam ler, outros que não conheciam nenhuma letra. Meninos muito agressivos, juntos na mesma sala, meninos com treze, quatorze, junto com meninos de seis, sete anos. Então essa experiência foi um terror, eu fiquei traumatizada. O termo é traumatizada mesmo. Eu não tive nenhum apoio, nenhuma pessoa para dividir aquilo comigo, e eu me vi sozinha com vinte meninos..., e vinte meninos da pá virada. Tinha dias que eu passava [mais tempo], a manhã toda separando briga, acabando com discussões do que trabalhando. Eu me senti frustrada, muito frustrada. No primeiro ano, principalmente, eu me senti frustradíssima. Poucos meninos meus conseguiram se alfabetizar. Eu pensei, eu fico mais um ano. Eu fico no ano que vem, mas as coisas vão ser diferentes. Meus alunos vão ter que sair alfabetizados. Eu fiquei muito abalada por ter me dedicado o ano todo e meus alunos não terem terminado o ano como eu queria. Aí eu voltei no ano seguinte com esse foco. Eu, já um pouco mais experiente, menos ansiosa, fui utilizando outras estratégias para evitar que eles brigassem o tempo todo, fui dividindo eles em grupos, assim, sem muita noção, na intuição mesmo, na lógica da tentativa e erro, mas eu tinha que tentar alguma coisa. E foi dando certo, foi melhorando a situação. O clima geral da sala melhorou, eu me tornei mais carinhosa com os meninos e eles também mais solidários entre si. Eu consegui terminar esse ano mais realizada, eu consegui que boa parte da turma terminasse o ano alfabetizada. Então, eu me senti feliz. Mas a felicidade dessa conquista não apagou completamente o trauma inicial.

Magali avalia que seu ingresso no curso de Pedagogia proporcionou-lhe um reencontro com a profissão no sentido de lhe permitir superar o 'choque com a realidade' que sofreu ao assumir sua primeira turma após a formatura no magistério. No curso de Pedagogia pode resignificar as experiências docentes traumáticas e construir uma identidade docente mais segura e confiante, principalmente por tomar consciência da multiplicidade de questões que atravessam o fazer docente e que podem enriquecer ou dificultar o trabalho do professor.

Alberto propôs ao grupo uma reflexão interessante sobre a questão do grau de implicação com a profissão e a sua relação com a identidade docente. A partir da constatação da pluralidade de motivações para o ingresso na profissão dos sujeitos da pesquisa, ele coloca a interrogação sobre a identidade do professor relacionada com uma tomada de consciência da necessidade de construção de sentido para a profissão. É possível

que uma pessoa que inicialmente não se identifique com a profissão vá, durante a experiência da formação inicial, implicando-se e descobrindo-se professor? Quais seriam as estratégias de adesão e de implicação pessoal durante o período de formação inicial? A opinião geral é de que é possível sim que ocorra a identificação com a profissão no processo de formação, mas, de que também pode ocorrer o contrário, ou seja, que alguém que entre achando que fez uma escolha consciente, no decorrer do processo descubra que na verdade não se identifica com ela.

Alberto — Mesmo com as pessoas que estão seguras do que querem, que escolheram fazer Pedagogia por vocação, mesmo essas pessoas precisam fazer um investimento de construção de sentido para a profissão. Precisam estudar, precisam ver-se como intelectuais. Enquanto pedagogos precisam realmente fazer esse investimento de construção, de estudo, para a Pedagogia. Esta é a grande pedra de toque. É a questão... mesmo esses que estão imbuídos desse processo, esses que querem, que tem vocação, que gostam, que desejam, que investigam, precisam fazer um investimento maior nessa construção da autonomia pra formação do sentido da Pedagogia. Se permitir construir algo que não seja pura e simplesmente uma reprodução de outros discursos mal organizados. Porque o que se vê na Pedagogia, realmente, é a representação de outros discursos mal organizados, sem sentido... Até essa questão... você levantou a questão da busca, da intuição, [Alberto refere-se, neste momento, à fala de Geórgia.] da intuição, da utilização da intuição e Rodrigo falou que hoje ele trabalha muito a nível da intuição, e se queixou da questão curricular... Então, vamos trabalhar para construir um currículo adequado, propor, vamos propor um currículo.

— Como é que deveria ser o currículo?

— Será que deveríamos já iniciar com as matérias, com as disciplinas de formação e aliada a essa formação também a aplicação?

— Será que já desde o início até nas disciplinas de formação deveríamos estar em sala de aula?

— Já há desde o início de desenvolvimento do currículo, perspectivas de atuação?

São perguntas que também se fazem presentes... A necessidade de nos autorizarmos a modificar esse quadro... eu acho que isso passa, efetivamente, pela construção de uma nova pauta de currículo.

Para finalizar, baseada na proposta heideggeriana de que ser e pensar são o mesmo, logo, estão em identidade, e que a identidade do professor é fundada no ser que pensa, compreendo que a profissão docente é uma das mais complexas profissões e exige uma responsabilidade enorme em relação à formação profissional.