

#### 8.4 CURRÍCULO DE FORMAÇÃO

É natural que ao se refletir sobre as experiências docentes de professores recém-formados, o tema do currículo surja permeado por sentimentos que refletem a interpretação das condições atuais de vivência da profissão. O currículo é *'biografizado'*, ou seja, interpretado à luz das experiências pessoais. O tema emergiu nos primeiros encontros e permaneceu transversalizando as demais temáticas, o que reflete o sentimento da importância que os sujeitos da pesquisa atribuíram à sua experiência curricular. Não é objetivo desta pesquisa o aprofundamento das teorizações sobre o currículo, o que exigiria uma outra pesquisa, considerando-se que o tema do currículo já se constituiu como um campo, no sentido que lhe deu Bordieu. O que nos interessa aqui apontar é de que forma são interpretadas as experiências curriculares de professores que iniciam sua experiência profissional após terem vivenciado um currículo de formação durante a graduação em Pedagogia.

Nos primeiros encontros a questão da experiência curricular vivida durante a graduação surge quase como um desabafo, um turbilhão, uma cartase, apontando-se as práticas profissionais dos professores formadores, como operadores do currículo real, como obstáculos para o desenvolvimento do currículo proposto. Ao questionamento sobre a experiência curricular que tiveram Geórgia inquire:

**Geórgia** — O currículo vivido ou o proposto?

Porque tem uma distinção muito clara entre o que nós vivemos. A diferença é muito grande entre o currículo vivido e o currículo proposto, não só uma diferença como uma incoerência. O currículo proposto era formar um professor pesquisador, formar um ser pensante, autônomo, emancipado, etc. Era um currículo, vamos dizer assim, pós-moderno mesmo, no sentido positivo que se pode atribuir a esse termo. De algo, não só do nosso tempo mas, talvez, à frente do nosso tempo. Mas o currículo vivido tem uma distância imensa, porque o currículo vivido, como o nome diz, é aquele de embate, é aquele em que você coloca pra fora o que você viveu, o que você adquiriu ou não.

— E aí nós vivemos, no currículo propriamente dito, lá, na prática, a formação de que mesmo?

Porque se nós formos pensar que éramos professores, nós não nos formamos professores. Se os discursos dos sujeitos nos diziam que nós tínhamos que ser assim..., assim..., assim..., assim..., a prática deles era completamente oposta.

[...] No sentido de que tudo o que nos foi oferecido não foi suficiente para que nós nos sentíssemos capazes de exercer essa

profissão. Veja bem, nós nos sentimos por outros caminhos que percorremos, mas não, necessariamente, pelos caminhos que nos foi colocado. É obvio que existiram as exceções. Existiram. Mas nós tínhamos necessidade de uma profundidade maior e, em todos os momentos, nós ficamos na superfície. O que acontece no currículo vivido é a superficialidade desse currículo. Então, o que acontece... O sujeito que vai dar Filosofia, ele tem que compreender que, em um semestre ele não pode trazer para aquele aluno toda a História da Filosofia, desde que ela surge, lá com os mitos, até o momento atual. Até porque isso a gente vê no ensino médio. A gente vê a História da Filosofia. Então, o que você tem que trazer de Filosofia para esse profissional, é o que o filósofo pode contribuir para a formação desse profissional. O que tem haver aquilo ali com Educação. E aí você vai..., eu me vejo como professora hoje, e remonto, — desculpe nossa professora de Sociologia —, e remonto à uma aula em que fomos estudar a Revolução Chinesa, sabe? E aí eu fico me questionando. E aí cabe dentro do currículo proposto que essa ligação entre o que é proposto fosse feita não só pelo aluno, mas pelo professor também.

Esta fala de Geórgia busca criticar uma determinada ausência, uma não identificação do *comum-pertencer* que identificaria alunos e professores na compreensão do currículo como vivência. Para Geórgia o que está operando no currículo real é uma racionalidade metafísica, que opera num nível conceitual desconectado da vivência real. O que está, no meu entender, em causa aqui, é o perigo em contemplar o currículo como uma técnica, uma ferramenta de formação, um ente teórico comprometido com o desenvolvimento da cognição e não como um movimento de contemplação do mundo. Conforme nos mostrou Heidegger, poderemos ver algo como *algo para*, ou seja, em sua relação com o mundo (*welt*), ou *algo como objeto*. O currículo como fenômeno, deve referir-se à algo, e é neste algo que ele ganha significância. A incoerência percebida por Geórgia entre o cognitivo (racional) e o mundo da vida dos professores, suas práticas de currículo, foi sentido por Geórgia, como formas de intervenção incoerentes com os propósitos de um currículo que se pretendia autêntico e comprometido com o desenvolvimento real dos formandos. Para Rodrigo, a autenticidade como valor colocado no currículo proposto, somente foi atingida na vivência do que a linguagem pedagógica chama de *currículo oculto*, ou seja, vivências que se desenvolveram à margem do currículo, distante do planejamento e controle acadêmico.

**Rodrigo** — Agora eu acho também que as falhas do nosso curso, — o curso foi extremamente falho —, contribuíram muito para sermos autônomos enquanto pesquisadores, enquanto profissionais. Pela necessidade que tínhamos de suprir essas lacunas todos nós acabamos avançando.

Tentando compreender que sentidos os sujeitos da pesquisa deram para *autonomia* e para a questão da *autonomia profissional*, indaguei

— O que para vocês significa ser autônomo?

— Como se constituir um profissional autônomo?

Geórgia colocou sua compreensão

**Geórgia** — Eu acho que a busca da autonomia é um constante olhar para si mesmo e perceber de que forma as coisas lhe mobilizam. É buscar o seu lugar. Você vai construindo sua forma de olhar, de ver, e chega uma hora em que você tem que se questionar:

— E eu fico onde nessa história?

Porque você está construindo sua autonomia, no âmbito profissional um olhar seu para o que é a Educação, e... eu não vejo essa visão de Educação concretizada, eu não vejo essa visão de educação concretizada, eu não vejo objetivada no mundo real. Ela fica só no mundo das idéias.

— Só na minha autonomia?

— E aí, eu fico onde nessa história, não é?

— Com as minhas crenças, os meus valores e aquilo que eu acredito?

Aí vem uma oportunidade de trabalho como essa que eu estou tendo, em que eu tive toda a liberdade do mundo, algumas limitações — muito poucas—, para construir uma proposta de trabalho dentro daquilo que eu acredito.

— E aí, eu percebo o que a partir desse momento?

Eu percebo que ainda existe uma fragilidade muito grande na constituição do que eu acredito. Eu percebo que, quando você está dentro de uma orquestra e que você é um instrumento que toca em outro tom, na verdade, você prejudica a orquestra, em vez de favorecer, mas a orquestra está tocando errado, é você que está tocando no tom certo.

— Como é que você vai fazer pra mudar essa orquestra?

— Tá entendendo?

É mais ou menos nesse sentido. É mais ou menos nesse sentido que se limita sua autonomia profissional.

E Joilza complementou:

**Joilza** — Olha,...bem...[toma fôlego],

Você me pergunta de autonomia e eu vou lhe remeter para a autonomia possível que eu vivo hoje, a autonomia real. Eu trabalho hoje na Prefeitura. A Prefeitura trabalha muito com utopia. Vou te dizer o cúmulo a que a Prefeitura chegou agora... ela implantou nove anos. Mas a Prefeitura não tem condições de dar Educação

Infantil. Vai ser obrigatório ter agora o primeiro ano inicial de Alfabetização. Porque os alunos eram jogados e tinha que ser dado conteúdo de primeira série... porque era exigido que se desse. Então, vamos ter um ano de alfabetização para tentar contemplar a Educação Infantil que a Prefeitura não oferece e a maioria dos alunos não tem condições de pagar. Agora eles implantaram esse sistema no qual do primeiro para o segundo e do segundo para o terceiro ano o aluno é aprovado automaticamente, sendo capaz ou não de avançar para algum lugar. E a maioria dos alunos não consegue, porque tem vários elementos que o professor não consegue dar conta, inclusive a superlotação. Aí, quando chega à terceira série, você pode barrar o aluno, no terceiro ano. Vão passar aqueles alunos que tem condições e aqueles outros vão ficar. Só que aqueles que têm condições, às vezes, não passaram como deveriam. O que a Prefeitura quer é que passem aqueles que estão aprendendo a ler e a escrever e que já compreendem alguma coisa, mesmo que não tenham desenvolvido todas as habilidades, como eles chamam..., as habilidades e as competências que é dessa forma que a Prefeitura trabalha. E aí, quando chega ao quarto ano, do quarto para o quinto, você tem que aprovar, também, ele tendo condições ou não. Então ele vai fazer a terceira, passar para a quarta série sem ter condições. E aí a professora, que não quer ter seu nome jogado na lama, na quarta série dá um jeito de remanejar os alunos para não ter aquela carga de que você teve tantos repetentes. Porque quando você tem muitos repetentes a avaliação que se faz é de incompetência da professora. E não que haja incompetência do sistema. Não importa o problema que o aluno tenha. Não importa que a escola não tenha material didático apropriado, não importa que não tenha corpo pedagógico, não importa nada. O que importa é que o aluno passe para a gente ter um quantitativo de crianças que passaram de ano e que a repetência caia. E o professor é avaliado por isso, e você é avaliado por isso. E a cada seis anos você é avaliado... Ah!!!... Por exemplo, no ano passado nós tivemos avaliação na escola, mas eram para terem sido avaliadas pessoas na escola há três anos atrás. Você é avaliado por quantos alunos você avaliou. Quantos alunos você aprovou. Você é avaliado por que tipo de atividade você desempenhou. Se você conseguiu cumprir os conteúdos. Se você conseguiu controlar a sala. Como era sua relação... Você é avaliado de várias formas. Se você tem algum problema de relação dentro da escola, isso pesa. Porque, se você vai de encontro a uma professora, por exemplo, que é autoritária, que não está nem aí, que acha que você está sendo muito mãezona, que você está olhando muito o lado humano, no momento da avaliação é a hora que ela tem pra se vingar de você, e a nota conta, e tem nota e tem pontuação e você não sobe de nível...

— Como você vai viver sua autonomia profissional com esse rolo compressor?

Então, falar de autonomia na graduação é muito legal, teoricamente é bem bonito, mas quando chega no mundo real...

As falas de Geórgia e Joilza convergem para a contextualização importante de pensar a autenticidade ou a inautenticidade, a partir da facticidade do mundo. Inwood

(2004, p. 36) faz um importante esclarecimento quando declara que Heidegger nunca afirmou que o Dasein pode vir a ser o que quiser, ou seja, que sua autonomia desconsidera a faticidade do mundo. Ao contrário, a analítica existencial heideggeriana reforçou a idéia de que as circunstâncias impõem restrições ao ser, uma vez que a existencialidade é sempre determinada pela facticidade. As experiências, relatadas por Geórgia e Joilza, levaram-me a refletir sobre a questão das formas de articulação entre autenticidade e inautenticidade.

— Como pensar a inautenticidade e a autenticidade a partir destas determinações da facticidade?

Autenticidade e inautenticidade são possibilidades de ser.

— O *tocar fora do tom*, de Geórgia, e o *rolo compressor*, de Joilza as conduzem para a inautenticidade?

Para esclarecer essas duas formas de ser, Heidegger explora o adjetivo *eigen* (próprio) e o pronome simples *man* (se). Recorro aos verbetes 'autenticidade' e 'inautenticidade' do Dicionário Heidegger, para precisar o sentido desses termos:

A possibilidade de ser autêntico ou inautêntico de Dasein se enraíza no fato de que Dasein é “sempre meu [je meines]”, e deve sempre dirigir-se a ser abordado por meio de um pronome pessoal, “eu”, ou “você”. Sendo meu, posso perdê-lo ou compreendê-lo, pois o fato de ser meu não acarreta necessariamente que seja “próprio” [zu eigen]”; “é sempre meu, na medida em que já sempre foi decidido de que modo é meu — não no sentido de que ele mesmo necessariamente tomou a decisão, mas de que uma decisão acerca de Dasein já foi feita. Dasein é sempre meu, isto significa de fato que é exclusivamente seu [zu eigen] desta maneira ou de outra, possuindo a si mesmo tanto ou tão pouco como exclusivamente seu, compreendendo a si mesmo e apoderando-se de si tanto ou tão pouco como exclusivamente seu [als eigenes]. Ou, alternativamente, deficientemente: ele ainda não se apoderou-se de si mesmo, ou perdeu-se a si mesmo. De início e em geral, Dasein ainda não ganhou a si mesmo como exclusivamente seu, ainda não encontrou seu caminho para si mesmo, por exemplo nos tempos da juventude, perdendo-se novamente de si mesmo, talvez justo no período mais vigoroso de sua vida. [...]. Dasein não perde a si mesmo como se perde um guarda-chuva. Ele o perde ao “cair na ocupação”. Ele cai em e é absorvido pelo “mundo”, de tal forma que esquece de si mesmo como um ente autônomo e interpreta a si mesmo em função de suas preocupações correntes: “cada um é o que faz [...] é um sapateiro, um alfaiate, um professor, um banqueiro.[...] Em casos extremos, ele compreende a si mesmo como um *SER – SIMPLEMENTE-DADO*, com o qual só se pode lidar por meio de suas preocupações. Apesar disso tudo, Dasein ainda se ocupa de si

mesmo. [...]Dasein inautêntico continua a falar de si mesmo como “eu”, mas referindo-se ao IMPESSOAL, ou a si mesmo interpretado em função do mundo [...] (INWOOD, 2002, p. 11-2).

Esta longa, mas necessária, citação auxilia-me a compreender que a autenticidade é um *estar a caminho*; mas um estar a caminho que é atravessado pela facticidade do mundo. A condição do Dasein é um estar no mundo compartilhando sentidos, e deparando-se com a vida cotidiana que nos aborda para o viver inautêntico. Precisamos também esse viver inautêntico do cotidiano para lançarmo-nos num horizonte de compreensibilidade do Dasein como autenticidade. 'A inautenticidade não é de modo algum uma mácula não qualificada. É a condição normal da maioria de nós na maior parte do tempo' (INWOOD, 2004, p. 39). Entretanto, a autenticidade é uma busca, é um possuir a si mesmo e, só a partir dessa possessão, estar com os outros sem renunciar ao próprio ser.

Baseando-me nas interpretações de Inwood (2002, 2004) compreendo que Geórgia e Joilza, imersas na facticidade do mundo, na cotidianidade do fazer docente, compreendem esse fazer como uma luta por sentidos, e têm experimentado, com angústia, a necessidade de aderir ao fazer cotidiano, ao verem-se enredadas nos fios do fazer costumeiro. Mas percebo que suas falas não trazem nessa necessária adesão, imposta pela facticidade, um sentido de perda de si, muito pelo contrário, essa adesão a formas costumeiras lhes trás desconforto. O desconforto é um sentimento de inadequação do feito com o autêntico. Se elas tivessem aderido autenticamente ao fazer cotidiano, não seriam invadidas pelo sentimento de desconforto. Aceitar estrategicamente, as condições que estão postas, avaliar criticamente quais são as possibilidades de mudança e decidir qual a velocidade e a intensidade de uma intervenção modificadora, já é uma postura que pode reafirmar um fazer autêntico.

Magali contribui para a reflexão coletiva sobre o currículo vivido ao problematizar a sua fragmentação:

**Magali** — A questão dos professores não pensarem a relação das disciplinas... O próprio professor — por exemplo—. A disciplina era Sociologia e Educação. Você via os profissionais de cada área, infelizmente, limitando [o conteúdo] à sua área. Digamos... [se a professora era graduada em Sociologia] limitava-se ao conteúdo de Sociologia, e a Educação ia para o beleléu. Essa relação então entre as disciplinas e a Educação era você que tinha que fazer. Então, quem tinha experiência com Educação, anteriormente, ficava mais fácil. Mas, pra quem não tinha... aí a situação era muito delicada. E

você tinha professores expondo isso na sala. Por exemplo, eu tive um professor de Antropologia que disse isso bem claro. Ele disse que ele não conseguia fazer essa ponte entre Antropologia e Educação porque ele era antropólogo, e que ele, infelizmente,..., ele sentia muito, mas que ele não conseguia fazer essa ponte. Enquanto que, na verdade, esse curso era pra ser como, por exemplo, para os professores de Antropologia, Psicologia, Sociologia estarem juntos: discutindo, pensando a partir de sua área o campo da Educação. Tinha que ter sido oferecido esse encontro entre as áreas específicas para pensar a Educação. Só que não tinha. O único que nós tivemos de Didática e novas tecnologias foi um desastre, porque [a professora de] Didática faltou umas duas ou três aulas. Quem ficou foi [a professora de] Tecnologia... e, nem tecnologia deu direito.

Tomaz Tadeu da Silva (2004, p. 72), baseado em Bernstein, indica formas diferentes de conceber a organização do currículo, distinguindo, entre as estruturas curriculares mais usuais, o currículo tipo *coleção* e o *currículo integrado*. Para esse autor, no currículo coleção, as áreas e campos não se integram. Ocorre um isolamento e um estranhamento entre as áreas, que acaba por impossibilitar a emergência de um princípio organizador a partir do qual os campos possam ganhar novos sentidos, justamente por terem atravessado as fronteiras epistemológicas. Podemos refletir, com Magali, qual o impacto desse modelo curricular para a formação. Tomando a idéia de *habitar*, no sentido Gadameriano e Heideggeriano, penso que como os professores citados por Magali não conseguiram habitar o currículo, ela sentiu-se sem a cumplicidade necessária para a formação. Pensando, conforme Tardif e Lessard (2005) a aula como o espaço nuclear da formação, espaço no qual ocorre a efetiva materialização do currículo é importante, que nesse espaço o professor formador, no dizer de Larrosa (2004, pg. 175), inspirado em Nietzsche, possa ensinar a partir de sua experimentação da realidade, do mundo e de si próprio. Leiliane também se mostra sensível a esta questão:

**Leiliane** — Pode ser até uma utopia pensar assim, mas seria uma experiência muito proveitosa se nossos professores estivessem envolvidos com o que eles falam. Digamos, eu sou uma professora de práxis de séries iniciais e eu nunca tive experiência com séries iniciais, mas eu sou Doutora nisso: eu posso falar com propriedade. Pois é, você tem toda uma teoria — que não é sua —, pegou de outra pessoa, você não teve contato com aquele público, você não teve oportunidade de questionar, não viu aquele fenômeno acontecendo e vai ensinar a outro como fazer. Então essa foi uma das grandes dificuldades de muitos dos professores que passaram por esta Universidade e do problema de não saberem associar a teoria com a prática. A gente não consegue enxergar a realidade concreta do que a gente vê agora com o que os professores nos ensinaram, da realidade que eles, de certo, imaginaram. Digamos, a gente tem consciência de que crianças que têm pais leitores têm

facilidade muito maior de adquirir o código da leitura e da escrita. Crianças que não têm nenhuma caneta em casa e que chegam na escola para aprender a coordenação motora, não conseguem pegar na caneta têm uma dificuldade muito maior.

— Mas e aí?

— Como trabalhar com essa criança?

Porque a gente vê dizer na Faculdade que não se usa mais fazer atividade de coordenação motora, que hoje as crianças já adquirem todas as habilidades em casa. Mas aí a criança chega com sete anos dentro de uma escola pública sem nunca ter pegado numa caneta e num lápis para você começar todo um processo que aquela criança que tem condições financeiras adquiriu, pois já estão na escola com dois anos de idade. Com seis, sete anos muitas crianças já lêem e interpretam e as outras — coitadas—, mal sabem pegar no lápis.

Leiliane e Magali questionam-se sobre o sentido das aulas que tiveram, principalmente buscando compreender qual o sentido que poderia ter para os seus professores. Larrosa, referindo-se ao espaço da aula como '*A aula como lugar da voz*' fez-me pensar, também, na minha própria aula, ao propor a reflexão da sala de aula como um dos lugares da voz, como um dos lugares em que a palavra se diz de viva voz, e se recebe de ouvido:

E se percorrem também as clareiras do bosque com uma certa analogia a como se percorreram as aulas. Como as clareiras, as aulas são lugares vazios dispostos a se irem enchendo sucessivamente, lugares da voz onde se vai aprender de ouvido, o que resulta ser mais imediato que o aprender pela letra escrita, a qual inevitavelmente há que se restituir sotaque e voz para que assim sintamos que nos está dirigida. Com a palavra escrita temos que ir a encontrar-nos a metade do caminho. E sempre conservará a objetividade e a fixação inanimada do que foi dito, do que já é por si e em si. Enquanto que de ouvido se recebe a palavra ou gemido, o sussurrar que nos está destinado. A voz do destino se ouve muito mais do que a figura do destino se vê. (LARROSA, 2004, p. 37).

Ao percorrerem as aulas, Magali e Leiliane não se sentiam entrando na clareira, clareira “formativa” em que a voz do professor convida-as para um encontro, um diálogo formativo, simplesmente buscando expressar inquietudes, deixá-las emergir sem a busca frenética de respostas.

— Quantas vezes me vi, por que não dizer, negando a aula como clareira ao conduzir os alunos por estradas seguras e bem iluminadas?

— Quantas vezes entrei em sala munida com meu arsenal de conceitos, e com eles, quem sabe, atingi, espero que não mortalmente, a curiosidade de meus alunos?



— Quantos de nós, professores, continuamos a fazer isso?

Bernard Honoré nos convida a refletir sobre a importância de interpretar o meio onde se exerce a prática. Assim como Larrosa pensa a sala de aula como um local de voz viva, Honoré sugere que em toda prática o meio não é apenas um espaço, mas lugar de vida:

Uma sala de consulta de um hospital ou de uma clínica, o alojamento de um paciente... Não é fazer uma descrição do ambiente com o inventário dos indivíduos ou das suas funções, conjuntamente com os objetos e os aparelhos. É pensar que para o médico, como para o paciente, como para qualquer pessoa implicada na ação, este meio é um “local de vida”, um local de experiência, que é securizante ou inquietante, um local onde se passa qualquer coisa, um local onde cada objeto está coberto para cada um de significados, onde todos os que estão presentes tem uma visão atenta ou indiferente, que entra em relação ou permanece distante. (HONORE, 1996, p. 97).

Por esse caminho, compreendo que a formação, inspirada em Heidegger, Gadamer e Honoré, e nas falas dos sujeitos desta investigação busca, ao mesmo tempo, expressão das singularidades de cada pre-sença, no movimento do comum-pertencer. Penso que a noção de *'fundamento sem fundo'*, de Ernildo Stein, já explicitada anteriormente, ajuda a compreender o sentido de uma formação aberta para o 'tornar-se o que se é', uma vez que a formação pode ser vivida como um horizonte hermenêutico no sentido em que vai produzindo os sentidos para a própria encarnação, para possuir e encarnar a si mesmo. Se, como nos fez pensar Heidegger, o ser e o pensar são o mesmo, uma formação humana, sendo a busca de si, desenvolve-se num mundo de significações a serem partilhadas. As críticas feitas pelos sujeitos da pesquisa em relação ao currículo vivenciado remete, justamente, às potencialidades formativas que não foram realizadas na experiência do currículo vivido.



**Ilustração 34 - Joilza organizando a saída dos alunos para atividade extra-curricular**

## 8.5 TRAVESSIAS ONTOLÓGICAS NA PRÁTICA DOCENTE

## QUANDO OLHAMOS

*um objecto tão familiar como a maçã,*

*já não o vemos verdadeiramente:*

*uma maçã é uma maçã...*

*Sabemo-la pela forma,*

*pela cor, pelo cheiro, pelo gosto...*

*Sabemo-la de olhos fechados.*

*Para a vermos seria preciso*

*que ela se tornasse de repente noutra coisa,*

*estranha ao nosso olhar...*

*Seria preciso desconhecê-la*

*e sentir a necessidade de para ela construir novos*

*significados, quem sabe até um novo nome.*

TAMBÉM A PEDAGOGIA SE TORNOU PRATICAMENTE INVISÍVEL...

*Conhecemo-la de cor.*

*Quase não precisamos de falar ou pensar sobre ela.*

*Transformá-la exige*

*que a interroguemos no que parece inquestionável,*

*que a olhemos para a ver,*

*como se de repente nos fosse estranha.*

*Só assim deixará de ser transparente,*

*impondo-se perante nós como um objeto a re-conhecer.*

*Flávia Vieira<sup>70</sup>*

---

<sup>70</sup> VIEIRA, Flávia. Nota de abertura. Revista *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n.1, p. 5-9, Jan. a Jun. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/abertura.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2009.

Nesta categoria foram incluídas as indagações sobre o ser pedagogo e professor em relação com o ser da Pedagogia. Re-conhecer a Pedagogia a partir da Pedagogia que se vive. Os professores, ao estarem se formando pedagogos, passaram a se perguntar sobre o ser da Pedagogia, sobre seu estatuto ontológico.

As perguntas que Rodrigo, fazendo eco com Alberto e Geórgia, lança para o grupo foram as seguintes.

— *O que a Pedagogia é para nossa percepção?*

— *Como a percebemos?*

Incentivada por essas interrogações, coloco, ainda, uma outra.

— *Que questões habitam o real da Pedagogia para esses professores?*

Ao enfrentar tais inquietações o Grupo as interpretou como atravessamentos ontológicos, que estruturam a práxis docente. Como não somos filósofos, poderíamos ter nos mantido na superficialidade do fenômeno. Entretanto, como a questão emergiu com intensidade provocativa, o grupo optou por aventurar-se nesse pensamento.

Ao trabalhar esta categoria, minha intenção não é me aprofundar sobre o complexo e extenso debate a respeito do estatuto epistemológico da Pedagogia, mas pontuar como os professores, participantes dessa pesquisa, tomaram consciência dele. O elemento principal desta categoria não é a questão propriamente epistemológica, embora ela seja importante. No âmbito desta investigação, foi fundamental o pensamento dos professores e o fato de terem trazido a reflexão sobre suas próprias atuações.

— *Como a Pedagogia é para nós hoje?*

— *Como ela nos parece?*

Estas perguntas articulam a Pedagogia com a Fenomenologia. Interrogar, no âmbito fenomenológico, é mais profundo do que explicar.

**Geórgia** — Os discursos da Pedagogia não são da Pedagogia. São sempre discursos importados. São conceitos emprestados de outros campos. Então eu acho que isso é um grande problema, né?!.... É sempre um discurso que vem importado de outro lugar, dificilmente, construído no lugar da Pedagogia.

Peço que Geórgia esclareça sua colocação.

— *Como, assim? Você poderia explicar melhor?*

**Geórgia** — A gente toma contato no currículo de Pedagogia com outras ciências como a Sociologia, a História e a Psicologia. A gente vê como cada um desses campos problematiza a realidade e a Pedagogia se apropria desses conhecimentos para pensar a Educação sem fazer um diálogo ativo com esses campos. Aí fica difícil. Não que a Pedagogia precise entrar nesses campos, mas precisa dialogar de forma ativa com eles.

O pensamento de Geórgia traz elementos significativos que me permitem fazer uma '*bricolagem*' com o pensamento de Galeffi, quando o mesmo afirma que '(...) não existe a Filosofia, mas apenas cultura filosófica' (2001, p. 46).

Pode-se afirmar o mesmo da Pedagogia, ou seja, não existe a Pedagogia, mas culturas pedagógicas. Geórgia considera que a cultura pedagógica atual é muito dependente de outras áreas, consideração que é reafirmada por Rodrigo:

**Rodrigo** — Fazendo um gancho com o que você está dizendo... Partindo do que agente estava falando antes... de que a Pedagogia se estabelece como um espaço de convergência de diversos discursos. E de que ela quase não consegue produzir um discurso — e de que ela quase não consegue produzir um discurso coeso, com esse amálgama todo —, quase a gente não consegue fazer algo que seja, realmente, reconhecido como um discurso pedagógico.

Um colega meu fala de '*pedagogista*', indicando que a gente consegue apenas isso, criar alguns termos que podem ser aplicados no campo da Educação, mas que não saem daí...ou seja... há muito de outros campos na Pedagogia, mas há pouco da Pedagogia nos outros campos.

Essa posição de Rodrigo e Geórgia está em sintonia com a reflexão de Dalbosco (2006). O autor parte da afirmação de uma dependência histórica da Pedagogia, primeiro em relação à Filosofia e, posteriormente, de diversas ciências. O resultado mais visível dessa dependência seria a incorporação, no universo pedagógico, de objetivação do ser humano.

Salta aos olhos, destas breves considerações, uma total dependência da Pedagogia à Filosofia e à ciência. Jogada nos braços alheios, ela encontra-se em crise, sem identidade, o que faz emergir, com toda a intensidade, por um lado, a questão sobre a natureza e a especificidade de seu próprio conteúdo e, por outro, o caminho mais adequado para buscar sua independência em relação ao objetivismo inerente à Filosofia clássica e ao positivismo moderno. Neste ínterim precisamos pontualizar algumas perguntas: Qual é o caminho mais adequado para que a Pedagogia possa alcançar sua independência? O que esta independência pode revelar em termos de novo conteúdo à Pedagogia? Por outro lado, uma vez que a busca pela sua autonomia não significa ausência de diálogo com a Filosofia e a ciência, que estatuto deve assumir este diálogo? (DALBOSCO, 2006, p. 3).

A chamada *dependência* da Pedagogia em relação às outras ciências poderia estar relacionada com a dificuldade de a Pedagogia ver algo como algo no instituinte de seu processo existencial. O olhar dos professores sujeitos desta investigação está posto no instituinte, questionando a forma de relação da Pedagogia com a tradição. Eles não tomam o acontecimento da Pedagogia como uma obra pronta para seu uso, estruturada no já vivido. Galeffi traduz bem este sentimento quando ao afirmar que 'Há algo do nosso próprio ser-sendo que é da ordem do instante eterno' (GALEFFI, 2001, p. 48).

Ao pensar algo como algo, desestabilizamos certezas, nos inquietamos com o já sabido e problematizamos nossa visão costumeira das coisas. É o olhar do artista. É neste sentido que Gadamer propõe a liberação da questão da verdade a partir da experiência da arte, nos remetendo à idéia de que 'se quisermos poder confiar em nosso próprio tato para o trabalho com as ciências do espírito, devemos possuir ou ter formado um sentimento tanto estético quanto histórico' (GADAMER, 2005, p. 53).

Os que fazem a Pedagogia, podem, se tiverem essa intencionalidade, elevá-la à condição de obra de arte ao parar para observá-la — como se faz com um quadro, uma pintura —. A Pedagogia, assim como a obra de arte, é também um trabalho de artesão. Heidegger vê no Dasein a potência criadora e criativa, ao ver algo como algo. Para ilustrar o pensamento heideggeriano, Inwood lembra que Heidegger recorre à um quadro de Van Gogh, intitulado *Os três pares de sapato*<sup>71</sup> para referir-se ao ver algo como algo do Dasein.

Não podemos simplesmente olhar para os sapatos que trazemos nos pés, porque a atenção distorce nossa visão deles: os sapatos são essencialmente imperceptíveis àquele que os traz nos pés. A partir do quadro, alega Heidegger, podemos ver que os sapatos estão envolvidos tanto com o mundo – o mundo de produtos e atividades humanas- como com a terra- a base natural em que se assenta o mundo. Isso é deixado de lado tanto pelo usuário comum de sapatos como pela teoria da forma-matéria. Dada a excessiva familiaridade que tem para ele os sapatos, o usuário os considera simplesmente coisas com que andar (INWOOD, 2004, p. 140-1).

Se reduzirmos a Pedagogia à coisas com que ensinar evitamos a tensão ontológica com a Pedagogia concebida como técnica de ensino. Aqui podemos retomar a idéia de Heidegger, já tratada anteriormente, de que a técnica não se refere a ser um meio

---

<sup>71</sup> O quadro de Vincent Van Gogh, '*Os três pares de sapatos*' foi pintado em 1886. Fogg Art Museum, Universidade de Harvard, Cambridge – Inglaterra.

para um fim, mas que a mesma é uma forma de desencobrimento do mundo. Os professores, penso, não estão apontando a existência de um condicionamento absoluto da Pedagogia à outras ciências, todavia, cobram uma expressão maior, por meio de suas teorizações e construções conceituais.

## 8.6 ENTRADA NA PROFISSÃO — jogo jogado, jogo jogante

A todo o momento, em todo acontecimento, a vida se apresenta em sua dinâmica, e jogos são jogados. Tudo está em jogo, e conforme apontou Corazza (2005, p. 90) nesses jogos se manifestam aumentos ou diminuições da potencia de agir, ou da força de existir. Aqui, estamos na busca do sentido do existir do professor. O ponto central que esta categoria buscou condensar refere-se aos sentidos que os sujeitos construíram para as experiências da entrada na profissão, sentidos que se ofereceram no interior de uma interpretação histórica e pessoal, mas que, também, trazem uma determinada estrutura, que buscamos atingir a partir do olhar fenomenológico. O olhar para as experiências aqui relatadas possibilita aproximações por diversos lados. A diversidade de lados, no contexto deste trabalho, diz respeito ao modo de ser que se constrói nas relações intersubjetivas, que são modos de ser possíveis da/na profissão. Os professores, sujeitos desta pesquisa, ao serem lançados no mundo da docência, têm a liberdade de decidir como vão ser e, ao lançarem-se no mundo, lançam-se no próprio modo de ser. Como apontou Inwood, a partir de uma interpretação heideggeriana,

[...] De todo modo, o homem não tem um poder irrestrito de decidir ser ou não ser. Ele pode optar por morrer, mas não por nascer ou nascer numa e não em outra situação. Ele é, como diz Heidegger, 'lançado' [*Geworfen*] no mundo. Contudo, uma vez lançado, o Dasein tem mais controle sobre seu próprio ser do que apenas a opção de suicidar-se se não gosta desse ser. [...] O que decido, portanto, não é tanto ser ou não ser, mas *como* ser (INWOOD, 2004, p. 35).

Deixo agora que as experiências de Alberto, Geórgia, Joilza, Leiliane, Magali, Narciso e Rodrigo nos guiem para a abertura do ser professor que experimentaram e para os sentidos que construíram ao selecionarem as vivências que iremos agora acompanhar.

Após concluir a graduação em pedagogia, Magali, vivenciou experiências profissionais marcantes. Ainda que já tivesse experiência docente, por ter cursado magistério e trabalhado como alfabetizadora em escolas comunitárias, o curso de

Pedagogia proporcionou-lhe novos ângulos de apreensão do fenômeno educativo que permitiram ressignificar diversas experiências vividas, anteriormente, como professora. A graduação em Pedagogia foi importante, ainda, para que ela sentisse mais segurança no enfrentamento de novos desafios. Foi assim que aceitou a proposta para trabalhar, como alfabetizadora, na Penitenciária Lemos de Brito.

**Magali** — Foi uma das experiências mais significativas que vivenciei como professora trabalhar como alfabetizadora de jovens, adultos e idosos internos. Inicialmente, fiquei em dúvida se deveria aceitar o convite. Tive um misto de desejo e medo. Desejo de conhecer melhor uma realidade totalmente desconhecida, de aproximar-me daquelas pessoas que foram completamente excluídas da sociedade para, de alguma forma, poder ajudá-las. E tive medo do desconhecido, do preconceito, de não conseguir estabelecer contato com eles.

Magali revela sua afinidade para atuar em espaços não formais, nos quais pudesse desenvolver projetos como pedagoga ou percorrer diversas instituições com o objetivo de ter contato com a complexidade do fazer docente em múltiplos espaços. Deste ponto de vista, o convite para assumir uma turma de alfabetização numa penitenciária lhe pareceu estimulante.

**Magali** — Eu sempre quis percorrer diversas instituições e projetos como pedagoga, e essa foi uma ótima oportunidade: trabalhar fazendo o que gosto, em um local em que os partícipes não são crianças, tampouco jovens, adultos e idosos da escola regular. São presos. Homens que cometeram diversos crimes. Isso me fascina e ao mesmo tempo me amedronta.

Aceito o convite — já na apresentação — a Coordenadora Pedagógica faz-lhe algumas recomendações:

- Nunca diga, sob qualquer hipótese, seu sobrenome;
- Não informe o bairro onde mora, pois eles podem querer usá-la como '*pombo correio*', caso conheçam alguém em seu bairro;
- Nunca aceite dinheiro deles para comprar qualquer coisa, nem concorde em trazer encomendas de fora para dentro do presídio. Isso pode lhe comprometer seriamente;
- Nunca aceite presentes, apenas se os carcereiros permitirem após revista;
- Todos os seus pertences ficarão na sala da Administração. Você entrará na sala apenas com os materiais da aula;
- Você usará um guarda-pó, para os internos não observarem seu corpo.

Diante de tais recomendações, Magali percebeu que teria que se preparar para

o choque cultural que enfrentaria, pois informações consideradas naturais, que se fornecessem aos alunos em qualquer outra escola, no ambiente carcerário tornar-se-iam muito perigosas.

No primeiro dia em que entrou na sala de aula percebeu os olhares curiosos e maliciosos de alguns internos, o que avaliou como normal, já que muitos não viam uma mulher há muito tempo. Um deles foi logo dizendo:

— *Professora, não precisa ficar com medo. Aqui ninguém vai mexer com a senhora.*

Magali amedrontada, esforçou-se para não deixar transparecer tal sentimento e respondeu:

— *Eu não tenho medo. Se estivesse [com medo] não teria aceito o emprego.*

Retomando a aula, tentou agir com naturalidade, focando sua atenção nos estudantes, tentando transcender o ambiente em que a relação de ensino-aprendizagem acontecia. No dia seguinte, por uma questão de disponibilidade de horário, teve que mudar de turma e foi para outro pavilhão, pois a turma em que havia iniciado o curso iria funcionar pela tarde e ela só poderia ensinar pela manhã. Foi muito bem recebida na nova classe. No início, a turma era pequena. Posteriormente, o número de internos foi crescendo, crescendo... Em pouco tempo, a classe abrigava mais de 20 alunos. Todavia, esse número — em se tratando de Penitenciária—, é relativo, pois, aos poucos, a sala vai alterando o seu perfil, devido à própria dinâmica do espaço carcerário. Quando o presidiário está começando a se desenvolver, quando o professor já conquistou certa relação de confiança com o aluno, ele abandona a aula: — ou porque foi transferido, ou porque foi liberado, ou porque conseguiu um trabalho interno. A oportunidade de conseguir um trabalho na prisão é muito bem aceita, uma vez que cada dia de trabalhado reduz a pena do condenado em três dias. Sendo assim, havia uma grande rotatividade de alunos, o que impedia o desenvolvimento do trabalho docente. Essa situação era frustrante para Magali. Na Penitenciária as relações são muito difíceis. Ela abriga histórias de vida tristes e sem esperança.

— Qual é o papel da educação num lugar como esse?

Magali se questionou muitas vezes sobre o seu papel como professora daqueles homens infratores, capazes de roubar, matar, traficar, ou seja, humanos, como diria



Nietzsche, 'Humanos, demasiado humanos'. Ela passa, então, a ouvir suas histórias, histórias de conflitos e de desencontros.

**Magali** — Ouvi diversas histórias. Histórias sofridas. Homens que tinham cometido erros apenas uma vez; outros que já tinham ido e voltado diversas vezes; outros que tinham roubado, estuprado, matado; outros que se diziam inocentes. Lá se ouvia de tudo, mas fingia-se que não se ouvia e não se sabia de nada. O mais triste é que não se pode confiar em ninguém e em nada, dizem eles. É uma realidade muito difícil.

Magali enfrentou o trabalho no ambiente penitenciário movida pela crença na profissão, considerando que, mesmo num ambiente controlado, sem liberdade e triste o professor, como aquele que pode ajudar o outro a *ser - mais*, pode desenvolver sua atividade compreendida como cura (Sorge).



**Ilustração 35 – Fotografia de Magali em momento de descontração e alegria.**

Desde que se deu conta de que vivia o encerramento de uma fase importante de sua vida — estava prestes a concluir a Graduação — Rodrigo inquietou-se com a perspectiva de seu lançamento para a carreira docente. Após ter cumprido o estágio curricular obrigatório, avalia que o mesmo não foi suficientemente eficaz e decide mergulhar, por conta própria, no universo da prática docente.

**Rodrigo** — Quando eu..., eu nem tinha terminado ainda a graduação..., estava quase me formando, eu fui fazer, não um estágio curricular, mas um daqueles estágios remunerados que você pode fazer, até para ganhar experiência, para decidir para onde eu ia quando saísse da graduação, pois eu não tinha experiência de sala de aula.[...]

Eu saí daqui e pensei,

— Eu vou sair daqui para ser professor?

— O que mesmo eu vou fazer da minha vida?

Ai eu pensei, vou me jogar nessa experiência. Nem foi pelo dinheiro porque o dinheiro era uma *merreca*. Muito menos que um salário mínimo. Eu me inscrevi e de pronto fui chamado.

A estratégia escolhida por Rodrigo para ter contato com a realidade educacional, desde um programa de estágio remunerado, trouxe bons resultados, uma vez que ele pode experienciar — no curto espaço de tempo de um ano letivo —, vivências de forte impressão para um professor iniciante.

**Rodrigo** — Eles me mandaram para um lugar, provavelmente você não sabe onde fica, mas ...

— Você sabe onde fica a avenida Gal Costa?

Fica ali por traz do São Rafael e tal. Ficava numa baixada de Sussuarana chamada 'Baixa da Jamaica', que fica entre Sussuarana velha, Sussuarana nova, Novo Horizonte e São Marcos. Entre essas *bocadas*. E a escola ficava lá em baixo, no umbigo do buraco. Lá no buraco tinha um umbigo, no umbigo ficava a Escola. Eu olhava de cima e a única construção pintada de branco era a Escola. O resto tudo eram aquelas construções de alvenaria, alvenaria exposta. E aí, o primeiro impacto foi esse, chegar no lugar, me deparar com aquele cenário e dizer:

— É. Vamos lá! Eu sou um cara *safo*, que problema pode haver?

E eu comecei a descer, fui descendo e fui recepcionado por um cara que estava portando um revólver.

E ele disse: — Bom dia, professor!

E aí, eu vi alguma coisa estranha: — ver um cara com uma arma me dizendo, bom dia professor. Então, a partir daí, todos os dias eu era recebido por esse cara. Todo o dia ele me dizia, bom dia professor! E, boa tarde professor! Estava sempre lá, com a arma na mão, a arma na cintura.

Ali funcionava uma boca de fumo. Esse cara era um dos olheiros, um dos olheiros. Igual a ele, tinha um cara que ficava lá em cima... Durante algum tempo, eu achei que ele ficava segurando uma vassoura. Até que um dia, a luz favoreceu a minha visão, e eu vi que não era uma vassoura, que era uma metralhadora. Ele ficava segurando a metralhadora o tempo todo, sentado numa cadeira — daquelas cadeiras de plástico assim, que tem sempre em centro de

convenções e coisas assim. Ele ficava numa cadeira daquelas, preta. Não dava para ver direito o que ele ficava segurando e eu achava que era uma vassoura. Eu achei por uns três dias que ele segurava uma vassoura. Até o dia que em eu olhei, olhei, olhei direito assim, e vi aquela forma, reconheci de tanto ver em televisão, né, que a gente até acostuma. Daí eu vi que era uma metralhadora. Esse cara da metralhadora ficava em cima do morro, ficava numa laje e via a movimentação de cima, e o cara do revólver ficava lá em baixo, na entrada, e ficava vendo quem descia e subia pela única entrada que tinha que era uma calçadinha de um lado e uma rua. Então eles observavam para a *boca* ficar protegida e a *boca* era exatamente do lado da Escola.

Esse contato direto com uma realidade em que o professor pode correr riscos em relação à sua integridade física e moral me fez pensar na necessidade de evidenciar o aspecto da insegurança, cada vez maior, no exercício da profissão. A atenção que Rodrigo era obrigado a dirigir diariamente aos riscos que corria e a preocupação constante com a possibilidade de estar com a sua integridade ameaçada, são fatores que influenciam, sobremaneira, na sua práxis docente. Emerge, nesse contexto, a necessidade de cuidar não só dos alunos, que estão sob sua responsabilidade, como de si mesmo. Sem nenhum tipo de apoio pedagógico de uma Coordenação, sente-se, literalmente, *jogado* na sala de aula.

**Rodrigo** — E aí eu fui para uma sala de aula, chamada CEB 2 (Ciclo de Estudos Básicos), enfrentar — enfrentar mesmo, o nome é esse —, enfrentar alunos de sete a quinze anos, todos analfabetos, nos mais variados graus possíveis, as mais diversas formas de aprendizagem da lecto-escrita. Tinha desde os completamente analfabetos, até aqueles, mais ou menos, alfabetizados.

Passariam no vestibular de uma instituição privada. (risos).

Tinha os mais ou menos alfabetizados e aí você tinha que lidar com toda essa diversidade, numa sala pequena, com trinta alunos. Eu descobri, naquele momento, que ser professor de criança é muito mais que ser professor. Naquele contexto eu tinha que ser uma outra coisa que era pai, porque eu descobri que nenhuma daquelas crianças tinha pai. Então, eles passam a associar a gente com a figura paterna ausente.

Rodrigo, que também passou pela infância com um pai ausente, sensibiliza-se com a condição de abandono de seus alunos e tenta, na medida do possível, corresponder às expectativas das crianças em relação à sua atenção e apoio. A face inevitável de tal abandono é a miséria absolutas a que as crianças se encontravam submetidas.

**Rodrigo** — Eram crianças numa situação..., como vou dizer..., assim... Existe pobreza, mas eles não eram pobres! Eles eram, totalmente, miseráveis.

— Você sabe que muitos deles estavam ali, somente para comer

na hora do lanche? E somente?!... Eles estavam pouco se *lixando* para o que eu falava na sala de aula. E eu me esforçava! Eu pedia que eles me escutassem. e tudo mais. E, também, não tinha recursos, não tinha nada.

— E mesmo que tivesse recursos, para que servem os recursos numa sala em que tem crianças que não comem?

Quadro e giz tinha, né. Faltava mesmo era como usar as outras coisas, que ficavam trancadas numa sala, por conta da Direção que achava que não deveria dar às crianças porque eles iriam rasgar. Eu dei aula nessa Escola por três ou quatro meses. Até claro, que chegaram professores contratados para preencher a vaga. Nesses quatro meses, eu tive toda a sorte de experiências que você pode imaginar do que é a vivência de um professor na sala de aula. Desde o saber que eu era responsável por eles, que eu era o responsável legal — segundo o Conselho Tutelar eu era o responsável legal por aqueles alunos —, porque, se eles sofressem qualquer coisa, eu seria o responsável. Como no dia em que teve uma situação de violência em sala. Teve a agressão de um menino em uma menina. Ela o chamou de *veado* e ele arrancou o mega-hair do couro cabeludo da menina. E você olha para a cabeça da menina e está lá o buraco, o sangue escorrendo, e você não sabe o que fazer e o menino? — nem aí!! — é isso mesmo, e acabou. E o menino?!..., — A mãe tinha vindo, no dia anterior, agradecer a mim porque o menino agora estava vindo para a Escola.

[ Mãe do aluno] — Porque o senhor manda. Ele está fazendo o dever porque o senhor manda. Eu tenho que levar ele todo dia no Juliano Moreira para ele tomar o remédio.

O garoto tinha problemas psicológicos, tomava remédios controlados. Ele trazia o remédio para tomar junto com a comida, com o lanche. Ficava agitado quando não tomava o remédio e nesse dia resolveu arrancar o cabelo da menina. E você tinha que lidar com isso em sala. Imagine, uma menina de quinze anos, já começando a vida sexual dela, com outra de sete em sala. Você tem que tentar mediar tudo isso ao mesmo tempo. É uma loucura..., é uma loucura... Não tem formação que dê conta disso. Não tem currículo que dê conta disso... Um dia eles me perguntaram onde eu morava. Eu falei:

— Eu moro nos Barris.

— E aí outro perguntou: — Você mora em um prédio, professor?

— Eu respondi: — Eu moro em um prédio.

— Ele: O senhor mora em prédio! Haaaaaa. O professor é rico!!!

E aí, a partir desse dia, eu fiquei com medo de ir lá. E eu sou um cara *safo*, não sou um cara que se assusta à toa. Mas eu fiquei receoso de ir lá. Eles achavam que eu era rico porque eu não era miserável. Eles eram miseráveis, não tinham nada.

— Como censurar Rodrigo pelo medo de retornar à sala de aula em condições tão adversas?

— Como acreditar na crença ingênua de que sozinho ele poderia enfrentar tais problemas?

**Rodrigo** — Depois dessa escola eu fiquei o ano inteiro transitando entre as escolas. Eu fui para outra escola na Praia Grande, no subúrbio. Aí já foi outra experiência porque lá os garotos não só eram pobres, também não tinham pais, também tinham histórico de violência. Nas outras escolas eles eram pobres, porém, limpos. Mas nessa as crianças eram pobres degradadas. Eu tinha que pedir à mãe para tirar o piolho da criança. Tinha que pedir à mãe para limpar a criança porque elas vinham fedendo. E tinha também a violência do entorno. Era um lugar em que você via também a Polícia armada, a Polícia entrava de metralhadora em punho e você tem que lidar com isso o tempo todo. Tem que lidar com isso! Tem o aluno que não foi no dia para escola porque o pai morreu, ou assassinado pelos traficantes ou em confronto com a Polícia. Lá, na outra escola de Sussuarana, os garotos estavam começando a ser aliciados para o tráfico. Nesta agora, o pai, ou o tio, ou o irmão, eram os traficantes. E você chega nessa realidade e se defronta com questões, que, por mais que você saiba que existe, você nunca viveu na pele, e viver na pele é outra questão. Eu repreendi um garoto e o segurança da escola veio me falar:

— Rapaz..., não faça isso. Olhe, esse menino aí é filho de ladrão. Ele já veio até aqui bater o olho em você. Fique esperto.

É..., e aí, depois eu descobri que o menino me adorava porque eu reclamava com ele, botava limites que ele não tinha em outro lugar. Então, foram experiências muito marcantes. Eu deixei de dar aulas neste esquema porque eu cheguei numa escola na Baixa do Fiscal, entre a Calçada e o Largo do Tanque, numa quebrada assim. Aí eu fui dar aula naquele lugar. Em todos os outros eu era o Professor, em Sussuarana, na Praia Grande, eu era o Professor. Quando eu cheguei na Baixa do Fiscal, me chamaram de *playboy*. Aí eu percebi que tinha algo de errado. Eu pensei, eu não vou ficar aqui, porque aqui eu não sou professor. Eu sou o playboy! Eu não pude aceitar essa representação que os alunos tinham de mim. Daqui a pouco me matam aqui ou, no mínimo, me roubam, me agredem. Aí, eu decidi ir embora, não fiquei mais. Era a escola que mais parecia um Forte. De todas elas, de todas que eu passei, era a Escola que mais parecia um Forte, com grades em todas as áreas abertas. A área externa era gradeada. Parecia o Carandiru.



**Ilustração 36 – Rodrigo. Reunião do Grupo Focal.**

Nesta fala de Rodrigo, um sentimento de hesitação diante de um perigo

eminente força um momento diante do qual ele escolhe retirar-se. Percebe que a profissão docente é permeada por questões centenárias, entretanto, não há como negar transformações intensas e, relativamente, recentes — transformações tecnológicas, culturais, econômicas, ideológicas — que impactam profundamente a profissão. Diante de algumas delas — como a violência na experiência trazida por Rodrigo —, desencadeiam-se, inevitavelmente, novas formas de subjetivação da práxis docente. Seguindo Heidegger, Rodrigo não conseguiu construir um *habitar* neste cenário.

Ao ser indagada sobre as experiências significativas que havia vivido após a Graduação, Geórgia relata que, ao terminar o curso de Pedagogia, se encontrava, completamente, desestimulada com o trabalho na escola em que estava lecionando, para o qual não encontrava sentido. Uma parcela da insatisfação podia ser atribuída ao seu questionamento sobre o seu papel de educadora para os alunos de escola particular. A sensação de esgotamento das relações com o ambiente da escola particular estava, diretamente, relacionada com o comportamento da Diretora, uma pessoa extremamente conservadora e centralizadora. A isso, se somava a postura de alguns pais — convictos na pretensão de que se pode comprar tudo, inclusive a educação de seus filhos — que adentram a escola com o código de defesa do consumidor em baixo do braço, como se o mesmo fosse um escudo mágico capaz de neutralizar os argumentos do professor.

**Geórgia** — Estava nessa situação, quando fui convidada, por minha ex-professora da Graduação, para coordenar, em alguns municípios do interior da Bahia, um Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos. Não pensei duas vezes. Aceitei e, imediatamente, comecei a viajar. O impacto do que encontrei nessas viagens transformou minha relação com a Educação. Tive, a partir de então, a oportunidade de conhecer inúmeras histórias de cidadãos, de inúmeros direitos negados, mas de um protagonismo muito positivo. Histórias de vida que me fizeram reapaixonar pela Educação. Não que o Programa fosse muito bom. Longe disso, ele apresentava limites seríssimos. Contudo, a esperança daquelas pessoas, acreditando que a leitura e a escrita mudariam as suas vidas, o brilho no olhar e o sorriso largo daqueles que conseguiam, pela primeira vez, escrever o próprio nome ou ler uma palavra que lhes era cara, estabeleceram uma ampliação de sentidos para a minha profissão, um sentido político e social, um sentido de educar para libertar, uma educação que promovia alguma emancipação, uma ampliação da visão de mundo dos atores envolvidos. Mesmo que muito pequena, essa transformação é, para mim, a possibilidade de abertura de uma porta para mudanças maiores.

Geórgia decide afirmar-se na profissão criando novas maneiras de vivenciá-la, permitindo-se conhecer outras possibilidades que a impulsionam para ir recriando sua

maneira singular de fazer-se pedagoga e professora. Não se acomoda numa situação que estava jogando contra suas possibilidades de ser mais. Ao sentir-se imobilizada pelo desestímulo, agarra-se a novas oportunidades. É nesta porta aberta que redescobre a docência como uma aventura misteriosa, aventura que comporta alegrias e tristezas, risos e choros, riso nervoso e choro de alegria, produto da intensidade e da intencionalidade de nossos encontros com pessoas, idéias, instituições etc.



**Ilustração 37 – Alunos da sala de Alfabetização de Jovens e Adultos, sob a Coordenação Pedagógica de Geórgia.**

**Geórgia** — Lembro que, em uma noite de visita a classes, em Rio Real, cheguei cedo para conversar com a alfabetizadora sobre sua prática e aguardar os alunos. Já estava a alguns minutos no espaço, quando entrou um rapaz com um carrinho-de-mão. Em cima do carrinho, um outro rapaz com grave deficiência física, que foi colocado no chão, com muita delicadeza, pelo moço que o conduzia. A sua deficiência o impedia de sentar em uma carteira universitária comum e não havia uma cadeira especial que o comportasse. Segundo a alfabetizadora, ele nunca faltava às aulas e era extremamente dedicado. Percebi, quando a aula começou, que muitas das atividades propostas pela alfabetizadora, faziam com que os outros alfabetizados também sentassem no chão. O moço interagiu com os colegas se arrastando com os braços. Muito sorridente, toda hora solicitava que eu visse os seus avanços. Conversamos muito e ele fez questão de me contar como sua vida estava mudando com as leituras que já era capaz de fazer. Chorei muito naquela noite. Por tudo que aquele homem tinha direito e merecia, mas não lhe era ofertado. Chorei por minha incapacidade de ajudá-lo, pelas minhas futilidades e fragilidades. Chorei pela condição desumana e indigna que nossa sociedade impõe a grande parte da população e por não fazermos nada para mudar essa situação. Chorei porque a Educação, muitas vezes, não diz a que

veio. Pior, não sabe a que veio. E nós, educadores, de tanto ver a miséria, nos acostumamos a ela, naturalizamos... Momentos como esse, tornaram-me não só um outro tipo de educadora, mas um outro tipo de ser humano.

Esta experiência de Geórgia me remeteu à concepção de potência de Espinosa, trabalhada por Deleuze e Guattari.

Há um outro aspecto em Espinosa. A cada relação de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, que agrupa uma infinidade de partes, corresponde um grau de potência. Às relações que compõem um indivíduo, que o decompõem ou o modificam, correspondem intensidades que o afetam, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, vindo das partes exteriores ou de suas próprias partes. Os afectos são devires. Espinosa pergunta: o que pode um corpo? Chama-se *latitude* de um corpo os afectos de que ele é capaz segundo tal grau de potência, ou melhor, segundo os limites desse grau. *A latitude é feita de partes intensivas sob uma capacidade, como a longitude, de partes extensivas sob uma relação.* Assim como evitávamos definir um corpo por seus órgãos e suas funções, evitamos defini-lo por características Espécie ou Gênero: procuramos enumerar seus afectos [...] (DELEUZE E GUATTARI, 1997, p. 42).

Na condição de lançados *no-mundo-da-vida-com*, estamos sendo um grau de potência que se atualiza, influenciado por nosso poder de afetar e ser afetado. Cada um afeta-se a partir de sua singularidade, entretanto, esta abertura para o afetar-se não pode ser conhecida de antemão. O grau de cada potência — que determina a intensidade com que somos afetados — só se mostra na relação, no *ser com-os-outros*. O estudante com problemas físicos afeta e é afetado com diversas intensidades. Para a sensibilidade de Geórgia esse afetar-se foi um desafio que aumentou a sua força de existir. Foi um encontro existencial, duas existências que se afetaram e, afetando-se, afetaram o mundo.

Nas teorias pedagógicas estudadas na Faculdade aprendemos a dar ênfase para a cognição, acaba-se valorizando o aluno na medida em que ele aprende, em que ele é capaz de aprender conteúdos formais.

Em seu depoimento, Leiliane questiona essa racionalidade docente de hipervalorização do cognitivo. Pensar nas necessidades dos estudantes, focando, apenas, a cognição, pode estar relacionado com valores do mercado neoliberal, em sua pretensão de reduzir a complexidade da sociedade à sociedade do conhecimento. Essa visão encobre — e até mesmo desvaloriza — todo o esforço do professor como cuidado (Sorge), como sensibilização. Sensibilização que emerge do acolhimento e da preocupação com o estudante, muitas vezes, desconsiderados pela obsessão com o desenvolvimento do



conteúdo e da avaliação. Aí está o choque. Você entra em uma sala de aula e encontra crianças de corpo e alma, de corpo e alma afetados e constituídos por suas vivências. Foi essa experiência intensa que Leiliane relatou, quando indagada sobre que momentos ela destacava como significativos em sua vivência pedagógica, após a formatura em Pedagogia.



**Ilustração 38 – Leiliane. Primeiro dia do ano letivo de 2007.**

**Leiliane** — No início eu estava muito confusa de muitas coisas, muitas teorias, muitas teorias que eu não sabia como aplicar, que sentido teriam ali, porque na prática era muito diferente que na teoria. As crianças que eu encontrei na sala....(suspiro) Ah!!! Muitos são tratados pelos pais com muito abandono. E tinha a minha aluna, que ainda é minha aluna, que me batia, me chutava, ela ficava muito nervosa. Quando ela não conseguia fazer uma coisa, não sei..., não sei, ela vivia um processo de tensão tão grande que ela descontava em mim. Ela tentou descontar nos colegas, só que os colegas revidavam. Se ela batesse no colega, o colega batia nela, aí, também, ela não era boba. Então ela batia em mim. Ela batia em mim, eu não sabia o que fazer. Ela batia, ela me chutava, ela quase me mordida, uma vez. E foi quando eu disse, não dá mais certo, porque ela me batia realmente acreditando que eu não conseguia bater nela porque eu era fraca, qualquer coisa assim, eu imaginei. Foi quando eu carreguei ela mesmo, peguei ela pelo braço e disse:

— Luana, [é o nome dela]. Eu não bato em você porque eu não sou sua mãe, eu sou só sua pró, eu estou aqui ensinando a você. Se você não consegue fazer alguma coisa não tem importância, depois

você vai conseguir.

[Porque ela ficava nervosa quando não conseguia fazer as tarefas, ela ficava muito nervosa.]

— Agora, eu não bato em você porque eu sou só sua professora. Não é porque sua pró não consegue agüentar com você. Certo? A pró tem força para bater em você, mas a pró não vai bater em você. E você não vai mais bater na professora.

— Você está entendendo?

[Bem séria com ela.]

— Você está entendendo?

Foi aí que ela passou um período grande...., e ela nunca faltou uma aula. É a aluna mais assídua que eu tive até hoje, e eu tenho três anos com ela. Ela nunca faltou uma aula. Ela passou um período grande sem me bater, porque eu tinha reclamado. Várias vezes eu chamei a mãe na escola para tentar resolver esse problema.

Como aponta a fenomenologia, o fenômeno sempre acontece de forma única, uma vez que também as relações estabelecidas no ato da construção do fenômeno por uma consciência são singulares. Leiliane surpreende-se com sua própria forma de agir, indo de encontro a muitas crenças teóricas, com as quais, inclusive, se identificara, ao lançar mão de repreensões e castigos. Entretanto, interpreto que as repreensões, na especificidade do contexto em que foram feitas, tinham como intencionalidade o ficar junto, o acolher. A forma de se relacionar e as implicações que vem daí, só podem ocorrer com pessoas que você conhece, que lhe afetam, com as quais você entabulou uma relação. É no ato do encontro que se pode avaliar as maneiras que lhe parecem mais apropriadas de ação.

— Como relacionar-se com uma pessoa fora do seu mundo?

O mundo da aluna Luana, incluía reações agressivas às suas formas de afetação. No desenrolar da interação Leiliane se dá conta de que a agressão de Luana não a fez afetar-se de modo negativo, muito pelo contrário, sua reação a fez sentir que estava ali como *presença*, estava disposta a acolher Luana, porém mostrando-lhe outras possibilidades de ser-com-os outros. Somente após ter se entregue à desorientação em relação ao que dizia a teoria, Leiliane pode ressignificar seus atos, e isso a fortaleceu. Relativizar as verdades da formação recebida pode contribuir para buscar constituir-se de forma mais autônoma, tendo como meta formar-se constantemente.

Leiliane questiona-se:

— Será que agi corretamente ao abandonar um pouco o medo de enfrentar as situações contando com minha intuição?

A pergunta não tem resposta, desde o exterior: não há uma resposta objetiva, portanto. Leiliane a vem construindo e reconstruindo, constantemente, em suas relações. Ela observa, contudo, que sua aluna Luana tem interagido melhor com ela e com os colegas.

Leiliane faz questão de relatar uma segunda experiência que considera significativa para o seu lançamento na profissão. Refere-se à experiência traumatizante que teve ao assumir sua primeira turma.

**Leiliane** — Ah... Ah!!!! Chegou a professora nova! Vamos deixar essa sala para ela, tipo, a pior sala da escola, a pior turma. Acontece muito quando chega um professor novato. Menina, eu achei um terror, eu achei um terror... Meu Deus! Meu Deus, a indisciplina! Eles não eram alfabetizados, não queriam se alfabetizar. Porque a diferença muito grande com os alunos adultos, com relação à experiência de vida é a questão do querer aprender, valorização, de saber qual a importância de você estar numa Escola, saber do papel da Educação na sua vida. Eles não sabiam. Eles estavam ali, a maioria, estavam ali porque os pais os obrigaram a estar. Ou porque tinham que receber um benefício do Governo, a mãe tinha que provar que eles estavam matriculados e freqüentando a escola. Porque, quando eu chamava a mãe pra conversar sobre alguma coisa, sobre uma indisciplina, ou uma coisa em relação à matéria mesmo, que ele não estava se dando bem, não estava acompanhando, ou problema de relacionamento com algum colega ou que não estava aprendendo determinado assunto, os pais não se importavam muito. Eles queriam freqüência na escola. Eu quase desisto. Mas eu peguei uma afetividade com eles. No começo eu recorria muito à Diretora. Toda hora eu chamava a Diretora, toda hora eu chamava a Diretora, toda hora. E a Diretora vinha, dava bronca neles. E aí eu fui percebendo que esse chamar a Diretora..., as colegas mais velhas me falaram:

— Não adianta você toda hora chamar a Diretora porque eles vão perceber que você não consegue dominá-los, dar conta do recado.

Aí eu disse, eu tenho que mudar de estratégia. Comecei a diminuir os chamados da diretora. Só quando estava muito difícil eu chamava. Daí eu comecei a trabalhar com eles, a usar mais carinho, mas também, de vez em quando, usar gritos.

— Quais os sentidos que podem estar envolvidos nesta postura, nesta cultura de destinar aos professores iniciantes as turmas consideradas piores?

Leiliane refere-se a essa prática como quase que um ritual de passagem na escola em que trabalha. Honoré (1980, p. 141) ao chamar atenção para a importância de distinguir entre relações inter-pessoais de natureza geral e as formativas, tangencia essa questão, no meu entender, afirmando que nem todas as atividades centradas sobre relações

inter-pessoais são, necessariamente, formativas. Elas podem, inclusive, ter como intenção erigir um obstáculo à formação ao priorizar formas de intervenção que utilizam e mantêm esquemas de adaptação. Para esse autor, as experiências que não produzem transformações duradouras em si mesmo e, conseqüentemente, em suas práticas, não podem se consideradas experiências formativas. Uma cultura escolar que não promova a sensibilidade e a solidariedade com o professor iniciante — que ao chegar é abandonado em turmas nas quais os colegas mais experientes tiveram dificuldades—, não tem condições de promover o habitar coletivo a profissão numa perspectiva formativa. O viver e, por conseguinte, o formar-se, acontece na dinâmica relacional, na interexperiência.



**Ilustração 39 – Alunos de Leiliane do Ensino Fundamental em plena atividade pedagógica.**

Solicitado a destacar uma experiência marcante em sua prática docente, Alberto apresentou o seguinte episódio:

**Alberto** — Num sábado pela manhã, estava ministrando uma aula expositiva de matemática do Projeto de Evangelização Infanto-Juvenil e reforço escolar, para crianças na faixa etária de 08 à 12 anos na sua maioria egressos da Comunidade carente do Bairro de Mata Escura, na ONG (Centro Espírita Deus na Natureza) onde desenvolvo atividade de Professor e Coordenador Pedagógico, quando percebi que não havia *feedback* junto aos alunos. Conforme proposta do projeto, mudamos a metodologia, utilizando estratégias variadas de ensino para estimular a aprendizagem e buscar a melhor forma de alcançar o entendimento dos alunos sobre o assunto abordado, partindo, sempre, do princípio norteador de nossas experiências, que consiste em valorizar a criação de contextos de

ensino que, partindo dos níveis de desenvolvimento dos alunos, lhes apresente situações de aprendizagem carregadas de significado, de sentido e funcionalidade para a vida.

Organizamos a turma em grupos de afinidade por recursos disponibilizados: grupos fazendo os exercícios propostos sobre as quatro operações, com ênfase na multiplicação, ouvindo música, desenhando, fazendo colagem, pintura com guache em papel jornal. As estratégias de resolução eram livres, ou seja, os alunos utilizavam ou não as fórmulas para resolução dos problemas, contanto que nas apresentações dos grupos, descrevessem que estratégias desenvolveram para chegar às respostas.

Passeava por todos os grupos junto com duas monitoras (professoras) discutindo, orientando e observando, quando percebi que três alunos não se motivaram a participar da tarefa, mesmo cada um estando no grupo que elegera. Convidei os três para conversar separadamente. O primeiro de 08 anos disse-me:

— *Não estou com vontade de fazer o exercício porque sei que não vou acertar.*

Retruquei: mas você não vai nem tentar?

Respondeu-me:

— *Vou porque o senhor está mandando, mas sei que não vou acertar.*

Conversamos mais um pouco e tentei minimizar-lhe a baixa estima, utilizando recursos de incentivo e posteriormente pedi que retornasse à sala para dar seqüência à atividade.

O segundo de 10 anos falou-me:

— *Não consigo fazer nada hoje professor.*

Insisti para que me contasse o motivo. Após dez minutos de diálogo confidenciou-me chorando:

— *Meu irmão foi preso ontem por causa de drogas. Minha mãe vai ter que conseguir R\$ 500,00 para soltar ele.*

Consolei-o, estimulei-o a fazer do conhecimento uma arma para mudar sua realidade e de seus familiares e encaminhei-o novamente à sala de aula.

A terceira – uma menina de 12 anos – extremamente rebelde retrucou:

— *Não estou a fim de fazer nada. Acho isso um monte de besteira.*

Diante da atitude indaguei-lhe: você sabe o assunto?

Respondeu-me:

— *Não sei, mas não quero fazer.*

Tentei entender a situação; sondei sua vida, como andava, se estava chateada com alguma coisa, se estava com algum problema. Consegui capturar junto a sua ficha de matrícula, que não tinha mãe. Abordei o seu relacionamento com o irmão mais velho e o Pai, enfim relatou-me o seguinte:

— *Seu pai bebe muito e só não a espanca por causa da intervenção do irmão.*

Acompanhei o desempenho dos três alunos naquele dia. Finda a tarefa que de uma forma geral, apresentou um bom aproveitamento da turma, verifiquei que os três alunos ficaram abaixo da média dos demais. Após esta experiência, resolvi criar uma ficha de acompanhamento psicopedagógico dos alunos abordando, sobretudo, nas observações, parâmetros ligados a reações, comportamentos e desempenho. Paralelamente, criamos uma ouvidoria para conversar com os alunos que apresentem distúrbio de comportamento em sala. A estratégia tem se mostrado eficaz no auxílio à qualificação, humanização e otimização do processo de ensino-aprendizagem.

A postura de Alberto, ao preocupar-se com o modo de ser dos estudantes, e com suas formas de habitar, permite o acolhimento da complexidade do mundo dessas crianças. Chamá-los para um diálogo é o início do cuidado, uma vez que o ser é linguagem.

Uma perspectiva hermenêutica na educação retoma seu caráter dialógico com toda sua radicalidade. Reafirma-se aqui o dito de Gadamer que 'só podemos aprender pelo diálogo', porque nesse processo é o próprio sujeito quem se educa com o outro. O diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar — que é educar-se —, no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos. (HERMANN, 2002, p. 94)

Nesse modo de cuidar, o relacionamento interpessoal é fundamental, uma vez que o cuidar exige, para além do ouvir, uma escuta sensível que transcenda o impulso de julgamento *a priori* sem aproximar-se da facticidade, diante da situação vivida pelo ser.

Foi difícil selecionar uma experiência docente expressiva, diante de tantas que Joilza viveu depois de graduar-se. Decidi-me por aquela que foca uma questão fundamental, na prática docente, que é a avaliação.

Uma heurística formativa de Joilza está relacionada, no meu entender, com uma dimensão ontológica de sua práxis. Ao se ocupar das questões cotidianas do fazer docente, dentre elas a avaliação, Joilza decide aventurar-se por um modo próprio de avaliar que se afasta, tanto de uma concepção idealista de avaliação, como da tradição de sua escola, buscando a realização prática deste ato no encontro com o *ser-ai* de seus alunos, priorizando sua dimensão existencial. Eis suas motivações.

**Joilza** — Eu tinha uma concepção de que na Escola Pública — em muitos casos — os professores passavam seus alunos sem saber nada, só para se verem livres deles. Minha opinião mudou quando

me vi diante de cinco alunos meus, estudantes da escola pública. Já tinha um ano de formada e sentia-me um pouco insegura diante da nova realidade que enfrentaria, pois nunca havia atuado no ensino público. Percebi, de imediato, que esses alunos não sabiam nem ler, nem escrever. Dos cinco, três me colocaram numa situação muito delicada, quando, no final do ano, tive que decidir pela suas aprovação ou reprovação. Sidnei<sup>72</sup> não sabia ler nem escrever, mas eu podia perceber que possuía uma inteligência admirável. Era uma criança sensível e introspectiva. Passava, naquele momento, por problemas em casa com o divórcio dos pais, violência doméstica e abandono. Marcos era muito desligado, parecia não estar no planeta terra, mas esforçava-se para aprender. Vivia com os irmãos, que eram traficantes de drogas, pois os pais os haviam abandonado. Ele não traficava, mas seu universo simbólico era permeado pela cultura do tráfico, uma vez que morava num bairro comandado pelas leis dos traficantes. Por fim, Pedro era filho de uma baiana de acarajé, quase falida. Abandonado pelo pai, trabalhava ajudando sua mãe nas vendas. A realidade da violência do bairro onde residia era manifestada em conversas com os colegas. Vi-me diante de um dilema que nunca imaginei. Eu sabia que reprová-los seria jogá-los no *buraco*, mas, por outro lado, como pedagoga e professora, me encontrava confrontada com teorias e crenças que criticam a aprovação, quando o aluno não consegue provar que assimilou os conteúdos. Eu percebia que havia naquelas crianças uma inteligência muito grande, não a cognitiva, mas a que os fazia agarrar-se numa possibilidade de ser mais, através da Escola. Mas o fato é que eles não haviam aprendido o conteúdo. Vi-me diante do dilema ao me colocar a questão:

— Então você vai usar, professora Joilza, dois pesos e duas medidas?

— E os outros estudantes?

— Você vai dar uma atenção especial a estes, e será isso justo com os outros?

Foi muito, muito angustiante para eu viver esse dilema. Depois de muita angústia decidi fazer o que chamei de 'auto de avaliação'. Não pedi a opinião de ninguém, pois achei que seria pior lidar com a diversidade de opiniões. Eu não sabia se minha decisão era acertada, optei por não ouvir o que achavam os outros professores no AC e ouvir meu coração. As pessoas que me ajudaram nessa decisão, não eram professoras, e, penso que por isso mesmo conseguiram enxergar a questão de forma diferente. O — auto de avaliação — consistiu em ouvir cada aluno, dando oportunidade para que eles defendessem os motivos pelos quais achavam que deveriam ser aprovados, e — como eu seria a professora deles no próximo ano — se comprometessem com a melhoria de sua própria aprendizagem. Quis dar um voto de confiança a eles.

O primeiro, Sidnei, me disse, quase chorando,

— Pró, se você me passar eu prometo que vou ser o melhor aluno da senhora ano que vem e vou aprender a ler e escrever.

---

<sup>72</sup> Uso nomes fictícios para preservar a identidade dos estudantes.

Eu o ouvi com atenção e carinho. Disse-lhe:

— Olha, vou lhe dar um voto de confiança porque acredito em você, sei que você pode aprender mais do que você aprendeu este ano. Não me decepcione.

E foi muito gratificante para eu acompanhar seu empenho e avanço no ano seguinte. Ele realmente avançou muito, aprendeu a ler e escrever mais rapidamente do que eu esperava. Não se tornou, é verdade, o melhor aluno da sala, pois aquele ano foi um ano difícil para ele. Teve que enfrentar muitas dificuldades em casa, mas manteve o compromisso comigo, não faltou às aulas, e se empenhou bastante.

O segundo, Marcos, me disse que precisava passar de ano porque se fosse reprovado, certamente, seria agredido pelos irmãos, que lhe prometeram uma surra. No auto-de-avaliação também se comprometeu comigo. Prometeu mais empenho e dedicação para o ano seguinte. Assim como Sidnei, realmente avançou muito no ano escolar que se seguiu. Já saiu da escola e teve notícias de que abandonou os irmãos, está trabalhando e livre do mundo das drogas, que era o seu maior desejo. Ele já me dizia que seu desejo era ter um bom emprego para não ser igual aos irmãos.

O terceiro, Pedro, também se comprometeu comigo, prometeu esforçar-se mais, para o ano. Pedro não conseguiu cumprir o prometido, mas não foi por culpa dele. Teve muitos problemas de violência e abandono, e acabou por ter muitas faltas. Não conseguiu, praticamente, nenhum avanço, não aprendeu a ler e a escrever, mas não desistiu dos estudos e permanece ainda na escola na mesma série.

Penso que, posso ter cometido um equívoco ao ter aprovado Pedro. Não sei. O que é visível é que para sua auto-estima foi muito importante não ter sido reprovado. O seu desenvolvimento vai depender da visão de sua professora atual. De tudo que vivi com esses estudantes posso dizer que antes desse auto de avaliação eles eram mais agressivos e tinham históricos de desrespeito com colegas e até mesmo com professores. Eles melhoraram muito o comportamento e a disciplina na escola. Olha, eu tiro dessa experiência, que nem sempre aprendemos o que queremos, mas o que devemos aprender em um determinado momento. Toda forma de aprendizado é importante.

— Afinal, para que aprendermos? Para viver ou para conseguir notas e conceitos impostos por alguém?

— O que é melhor para mim?

— E quem diz o que é melhor?

Aprendi a ouvir, acreditar e ter certeza de que professor nenhum é o dono da verdade. Também aprendi que um ano escolar não define a vida de ninguém. Eu aprendi com essa experiência que ser educadora é viver constantes dilemas e que, as respostas para eles não estão em teorias frias e distantes do mundo real.





Ilustração 40 – Alunos de Joilza – Ensino Fundamental na Caminhada Contra a Dengue.



Ilustração 41 – Irmãs, alunas de Joilza, homenagem ao Dia da Merendeira.



**Ilustração 42 – Aluno de Joilza votando em dia de eleição simulada.**

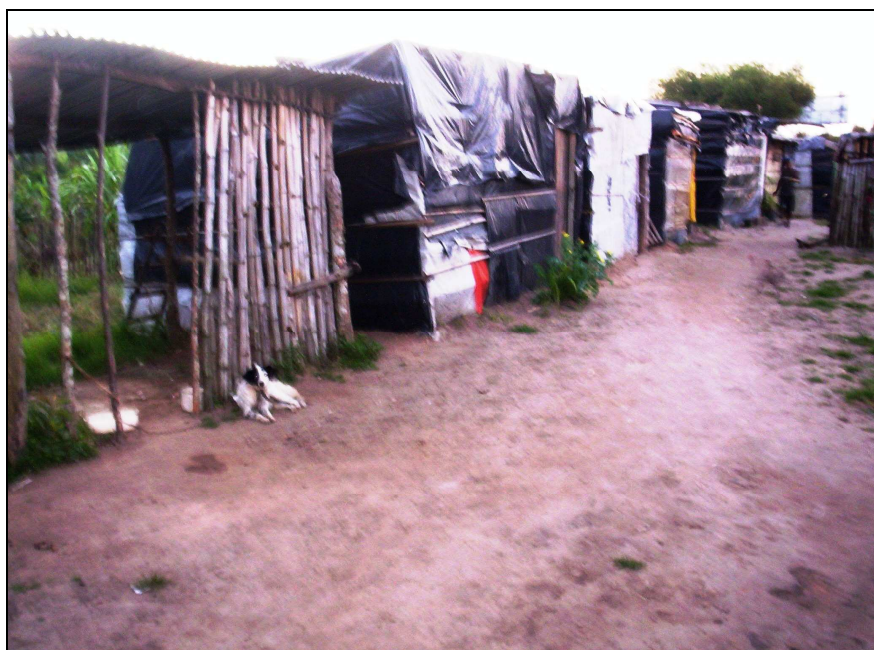
O pedagogo Narciso, a caminho da cidade de Candeias, onde viveria sua primeira experiência profissional após a Graduação, sentia-se inquieto pensando sobre a realidade que iria encontrar. Ao longo do percurso, pode rememorar, muitas vezes, as palavras da Professora Coordenadora do Projeto AJA BAHIA, ao qual se vinculou como Orientador Pedagógico.

[Prof<sup>a</sup>. Fátima Uripia] — Essa classe funciona no terreno do lixão. Os alunos são os catadores!

**Narciso** — Uma experiência que me impactou foi assumir uma turma de Alfabetização de Jovens e Adultos, integrada pelo Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) sediado em Candeias. A classe funcionava num antigo Matadouro Municipal, que, atualmente, virou o lixão da cidade. Como se pode imaginar, o ambiente era muito sujo, sem iluminação elétrica, sem água encanada. Resumindo, péssimas condições para abrigar uma sala de aula. O prédio, onde estava a sala de aula, ficava no centro de montanhas de lixo. De uma abertura na sala, que nem poderíamos chamar de janela, a paisagem era formada por montanhas de lixo por toda parte. A sala estava no centro das montanhas de lixo. Insetos, roedores e o mau cheiro, assim como a falta total de estrutura — sem água e luz — eram elementos do cenário do descaso, o que me causou profunda indignação.



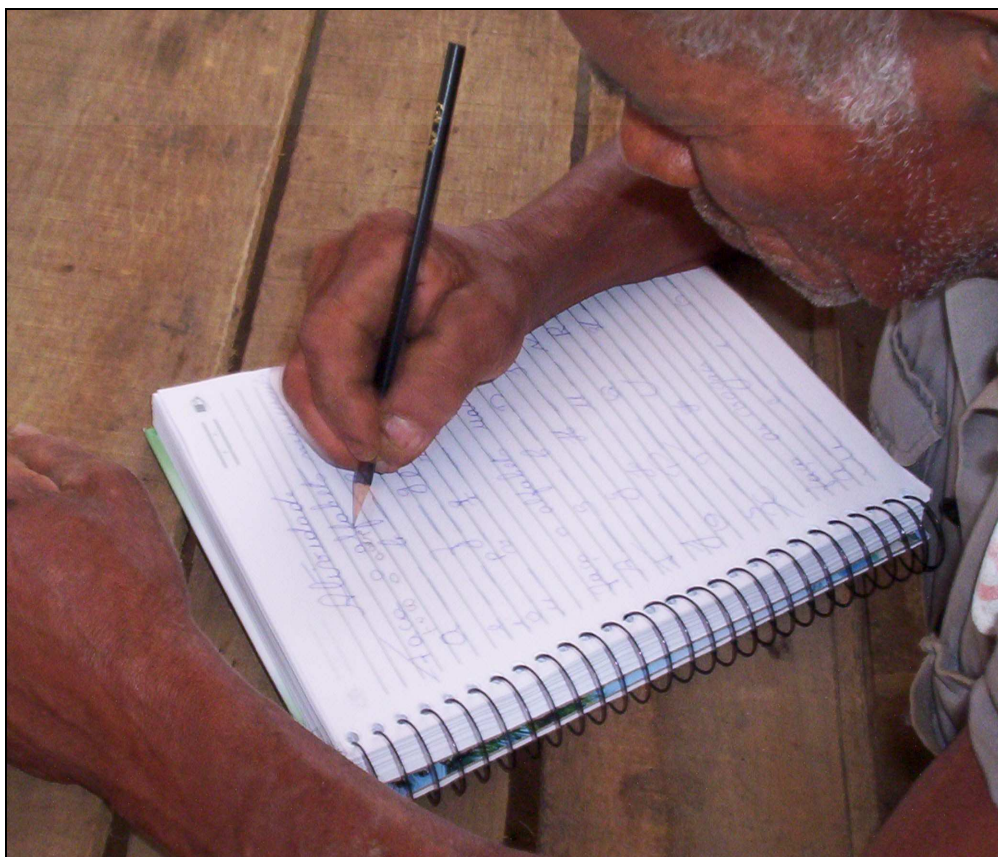
**Ilustração 43 – Narciso em um Acampamento dos Sem Teto.**



**Ilustração 44 – Visão parcial do Acampamento dos Sem Teto.**



**Ilustração 45 – Narciso em aula do AJA.**



**Ilustração 46 – Estudante em aula do AJA.**