

...ERA UMA VEZ: QUEM DIZ COMO ESSA HISTÓRIA  
COMEÇA?

por

Joana Elisa Röwer

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Política e Cultura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil  
2006.

Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

...ERA UMA VEZ: QUEM DIZ COMO ESSA HISTÓRIA COMEÇA?

*elaborada por*  
**JOANA ELISA RÖWER**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMIDORA

---

*Jorge Luiz da Cunha, Dr.*

*(Presidente / Orientador)*

---

Deise Sangoi de Freitas, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)

---

Ceres Karam Brum, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)

Santa Maria, Março de 2006.

Dedico a você...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a todos que me constituem.

## METADE

Oswaldo Montenegro

Que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio.  
Que a morte de tudo que acredito não me tape os ouvidos e a boca.  
Porque metade de mim é o que eu grito, mas a outra metade é silêncio.

Que a música que eu ouço ao longe seja linda, ainda que triste.  
Que a mulher que eu amo seja sempre amada, mesmo que distante.  
Porque metade de mim é partida e a outra metade é saudade.

Que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor,  
Apenas respeitadas como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimento.  
Porque metade de mim é o que eu ouço, mas a outra metade é o que calo.

Que essa minha vontade de ir embora se transforme na calma e na paz que eu mereço,  
Que essa tensão que me coroe por dentro seja um dia recompensada.  
Porque metade de mim é o que eu penso e a outra metade é um vulcão.

Que o medo da solidão se afaste, que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável  
Que o espelho reflita em meu rosto o doce sorriso que eu me lembro de ter dado na infância.  
Porque metade de mim é a lembrança do que fui, a outra metade eu não sei...

Que não seja preciso mais do que uma simples alegria para me fazer aquietar o espírito.  
E que o teu silêncio me fale cada vez mais.  
Porque metade de mim é abrigo, mas a outra metade é cansaço.

Que a arte nos aponte uma resposta, mesmo que ela não saiba, e que ninguém a tente  
Complicar porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer.  
Porque metade de mim é a platéia e a outra metade, a canção.

E que minha loucura seja perdoada.  
Porque metade de mim é amor e a outra metade... também.

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

... ERA UMA VEZ: QUEM DIZ COMO ESSA HISTÓRIA COMEÇA?

Autora: Joana Elisa Röwer  
Orientador: Jorge Luiz da Cunha  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, Março de 2006

O trabalho intitulado “... era uma vez: quem diz como essa história começa?” oferece uma reflexão sobre as histórias da vida apresentadas por quatro sujeitos que tornaram-se educadores. O intuito foi compreender a construção das ausências, os modos de articulação, produção e de percepção de si. O desejo foi à descoberta do desejo. Na premissa de que definições enclausuram o sentido das vivências, mas também que é por elas que é possível compreender, ao mesmo tempo, que é variado os modos de expressão de si, é que as histórias são contadas de diferentes formas. Dialogar com essas possibilidades de vida articuladas com a produção de subjetividades é descobrir e descobrir-se, repensando os sentidos de educar.

## ABSTRACT

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

... ERA UMA VEZ: QUEM DIZ COMO ESSA HISTÓRIA COMEÇA?

Author: Joana Elisa Röwer  
Adviser: Jorge Luiz da Cunha  
Date and Place: Santa Maria, Março de 2006

The work entitled “... era uma vez: quem diz como essa história começa?” offers a reflection on the lives of four people who became educators. The goal was to understand the construction of absence, the way they articulate, produce, and perceive themselves, The desire went in search of the desire. In the premise that definitions enclose the sense given by life experiences, but also, trough definitions it is possible to understand them while changing the way they express themselves telling their histories in different ways. To dialogue with the possibility of life articulated with production of subjectivity is to discover and self-discover rethinking the sense of education.

## SUMÁRIO

1. interferências.....	10
2. ... a partida.....	20
3. é vertigem .....	43
3.1. escutar as vozes de Constância.....	44
3.2. Linda.....	65
3.3. Flora.....	82
3.4. olhar os olhares de Bárbara.....	99
3.5. Fênix.....	109
3.6. sentir nas mãos as histórias de Vitória.....	115
3.7. Rosa.....	120
3.8. Aurora.....	126
4. entre meios .....	129
5. inacabados... ..	160
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	163

## 1. interferências

Preciso dizer a que vim. Preciso contar os passos que dei e os que quero dar. Preciso interferir em mim mesma e me narrar, me deixar clara sem perder minha alma. Preciso falar disso tudo sem sair disso tudo, porque isso tudo também sou eu. Mas, preciso mostrar os nós e as fendas, as suturas e os buracos que se abrem, às vezes, sem esperar. Os trançados e os espaços que não quero preencher. Preciso dizer quais cores foram escolhidas e em quais ritmos dancei. Antes de tudo, preciso confessar que a partida não é início, que ainda não acabei e que tudo que digo em meu nome é a expressão de tudo o que aprendi de alguém.

Aprendi de Ana Maria Machado que escreveu um livro destinado a crianças e intitulado “História meio ao contrário”, que não se perde a compreensão do texto se o “viveram felizes para sempre” estiver na primeira página e o “Era uma vez...” na última, porque na vida começo e fim sempre estão acompanhados. Assim, o título “Era uma vez: quem diz como essa história começa?” é inspirado na história de Ana Maria. Ao procurar compreender os sujeitos docentes através dos seus desejos em relação ao seu ofício, suas satisfações e insatisfações, fica evidente que quem diz ou não diz como e quando essa história de ser professor começa são os educadores que fazem parte deste trabalho.

Aprendi de Constância, Bárbara, Vitória, Fênix, Flora, Linda, Rosa e Aurora que suas histórias singulares representam não somente o que viveram, mas como gostariam de ser lembrados. E os nomes que dei revelam como eu os lembro, como eu os represento e apresento. O modo como cheguei a eles e como fui descobrindo suas vidas, também foi singular. De Constância ouvi falar e quis saber o que uma senhora tão repleta de experiências teria para contar. Uma professora de História aposentada que lecionara em diversas escolas e para níveis variados de escolaridade. Foi o “primeiro” encontro que tive com os sujeitos que constituíram esta pesquisa. Embora, a ansiedade fosse visível em ambas as partes, a conversa fluiu. Movida pela vontade de contar os seus feitos profissionais, me deixou quase calada e entendi que esta não era a minha vez de falar.

Vi a história de Bárbara em um dia de semana à noite, esperando o marido chegar do trabalho. O jantar já estava pronto e a sua vida começou a ser contada na televisão. Emocionei-me e decidi “convidar” aquela professora de violino a participar, porque para ela as fendas que se abriram sempre significaram a expansão de si. Vitória veio até mim. Entregou-me seu memorial, sua história, sua vida e seu desejo de fazer vigorar. Trabalha com crianças deste os 14 anos. Fez Magistério, graduou-se em Letras e hoje, Orientadora

Pedagógica em uma escola, quis passar a mim o mesmo que quer passar aos seus alunos e colegas de profissão, a alegria e o prazer de educar.

Já Fênix, me foi apresentado em uma sala de aula em que se discutiam os diferentes modos de ser professor. Havia outras histórias, todas passadas somente em trechos. Fênix me chamou atenção porque apesar de ser uma história criada por alguém, me pareceu que as emoções contraditórias e confluentes daquele professor de música, poderiam recheiar a vida de alguém, que talvez, não tenha a sua história contada. Faço parte da família de Flora. Relutei em pedir para que me contasse sua história, devido à procura da chamada “neutralidade científica”. Por fim, a curiosidade de saber mais sobre aquela professora pós-graduada em Filosofia, que escolheu permanecer com a educação infantil por todos os anos de sua profissão, foi maior. Conversar com alguém próximo me permitiu aproximar mais do que gostaria de compreender.

Linda e Rosa sempre me encantaram. Às vezes as ouvia falar das suas experiências, das suas expectativas, realizações e frustrações. Vivências e sensibilidades diferentes que se unem na preocupação da educação com qualidade. Rosa é pedagoga. Linda é professora de matemática em início de carreira. Conhecer suas histórias foi a reafirmação da pluralidade com que é feita a educação. Aurora faz parte da minha vida. E, expor a história de Aurora é ter consciência de que nem tudo foi revelado, porque há coisas que não se compreende e outras que não se quer compreender e/ou contar.

Foi pela fala, pelos gestos, por olhares trocados que procurei conhecer como era e é a vida de professoras como as de Constância, Flora e Linda. Cada encontro, permeado por sensações diferentes, resultou na construção de diálogos e sentidos diferenciados. Embasada na metodologia da História Oral, este conversar, foi potencialidade para a compreensão da subjetividade do outro (ALBERTI, 2004). Compreensão que não se restringe a ouvir, mas a olhar, a perceber e a aceitar o que está sendo transmitido pelas manifestações corporais. “Os gestos, expressões faciais, o comportamento emocionado do narrador, choro, riso, movimento do corpo enquanto fala, são muitas vezes pontos importantes, através dos quais o narrador diz muito mais do que o que está sendo expresso nas palavras” (KENSKI, 1993:108).

A História Oral, na modalidade combinada de história oral de vida e história oral temática, enfoca a memória e a biografia dos colaboradores. A primeira encarrega-se de

revelar as experiências particulares do sujeito, possibilitando uma narrativa não diretiva, em que o entrevistado pode encadear sua história da maneira que melhor lhe convir. Trata-se de uma experiência muito mais subjetiva que objetiva. A história oral temática, por sua vez, parte de um tema determinado pelo entrevistador, e pretende obter a posição do depoente sobre o assunto definido. Assim, a combinação destas duas modalidades de história oral permite “o enquadramento de dados objetivos do depoente com as informações colhidas. Esta forma de história oral tem sido muito apreciada, porque mesclando situações vivenciais a informação ganha vivacidade e sugere características do narrador” (MEIHY, 1996: 42).

De forma geral, a história oral se caracteriza por ser uma percepção do passado, mas que responde a questões do presente, dando continuidade ao processo histórico (MEIHY, 1996). Além disso, ela também é um meio de evidenciar o cotidiano de “pessoas comuns”, que constituem as sociabilidades, estando inscritas na lógica das relações coletivas em que se encontram.

(...) a história oral fornece oportunidade de reconstruir aspectos de personalidades individuais inscritas na existência coletiva e, também, pelo fato de as fontes orais dizerem respeito à memória e essa ser um fato individual mediado, moldurado, pressionado, influenciado pelas condições do meio (TEDESCO, 2004: 110).

Refletir e escrever sobre sua própria história foi o que fizeram Vitória, Rosa e Aurora. Este tipo de auto-descrição requer um complexo exercício de interpretação e re-interpretação de si, que desemboca em um texto que, assim como a fala, não é a “vida” como se encontra na memória, mas um relato dela. Mas, escrever sobre si, auto-relatar-se, apesar de ser um conjunto de lembranças motivadas, é também, ordenação do passado, autolocalização e uma forma de “se libertar de modos anteriormente estabelecidos de responder e organizar respostas futuras” (BRUNER & WEISER, 1995:149).

Fênix e Bárbara tiveram suas vidas representadas em filmes. Se for ficção ou história verídica este é um espaço que não quero preencher. Quero considerar as histórias de Fênix e Bárbara como possibilidades de vida, como vivências repletas de sensações e sentimentos, como toda e qualquer história de vida deve ser. Se de forma alguma questioneei e direcionei a narração destas histórias, se não pedi sobre o que gostaria que me falassem, penso que isso não é motivo que me impeça, ao contrário, pode até ser um outro jeito, de tentar compreender os desejos docentes, as satisfações e as insatisfações que permeiam as vidas profissionais.

Apesar de Boaventura de Souza Santos afirmar que: “Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta” (SANTOS, 1999: 48), esta pluralidade de abordagens, estas diversas maneiras de chegar aos sujeitos da pesquisa e revelá-los, não teve a pretensão de decifrar todos os silêncios que existem e persistem em qualquer prática auto-descritiva e tentativa de auto-conhecimento.

Primeiramente, a escolha pelo método de pesquisa se restringia a história oral. Foi Vitória que ao saber deste trabalho ofereceu sua história em forma de texto. Optei por não questionar e receber o relato de sua vida como ela quis me entregar. Então, pedi para que Rosa e Aurora fizessem o mesmo. As histórias de Félix e Bárbara vi por acaso, mas não foi por acaso que me chamaram atenção. Embora estes três tipos de narração não tenham sido pensados, anteriormente, acredito que, nas suas possibilidades e nos seus limites, oferecem meios de compreensão do outro, cujos discursos apresentam interferências diferenciadas da minha presença, e que assim, transmudam a construção de sentidos das narrações, haja vista, que são produções vinculadas aos afetos, às emoções e as inter-relações estabelecidas (MELUCCI, 2005).

Assim, no intuito de captar os desejos que moveram estes sujeitos a serem educadores e as (in) satisfações na prática educativa, a evocação das memórias se tornou relevante, no sentido, de que o conjunto destas nos torna seres singulares, direcionando as possibilidades de ser e fazer. Contar a própria história tem este poder de aliar passado e presente, não apenas encontrando justificações para o que somos e como somos, mas também revelando possibilidades de ser. “O passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, mas também nos permitem projetar rumo ao futuro: isto é, nos dizem quem poderemos ser” (IZQUIERDO, 2002:9).

Porém, as possibilidades de ser e fazer não se resumem a uma repetição das experiências, adequadas a novos contextos, pois, entre a realidade das experiências, a formação das memórias e a evocação das mesmas, ocorrem processos de interpretações ou transformações, que são reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos estados de ânimo e pelos contextos diferenciados no qual se vivencia e no qual se evocam as memórias. Entretanto, as possibilidades de transformações das memórias são limitadas pela própria memória, o que não impede o ato criativo e o desejo do novo, na medida em que as

idéias podem ser compostas por memórias e fragmentos de memórias diferenciadas que permitem a inovação (IZQUIERDO, 2002).

A narrativa como expressão da memória que imprime identidade e alteridade, constituída por falas e silêncios que significam é construção dinâmica e singular, ocorrendo por processos de interpretações ou transformações das lembranças, das memórias, reveladas pela linguagem e reguladas pelas emoções, pelos estados de ânimo, pelos contextos diversos no qual se evocam as memórias e pela relação com um outro diferenciado e diferenciador. Mas, este caráter peculiar da narração, não é somente limite, mas também possibilidade ao permitir entender a consciência de si como trespassada por uma multiplicidade de elementos não fixos, proporcionando a compreensão da subjetividade do outro e, assim, produzindo conhecimento.

A memória que é interpretação do vivido, que pela atribuição de sentido torna-se lembrança, sofre nova interpretação ao ser narrada. Interpretação que justifica/explica o tempo presente, a ação e o desejo que é potencialidade para um futuro imaginado. A narrativa, dessa forma, passa a ser percebida como sendo uma interpretação da interpretação. Embora seja a possibilidade é pretenciosa a intenção de definição do presente pelas lembranças, pelo narrado, pois a fluência dos nossos movimentos se dá no entrelaçamento não só do que conhecemos, mas também, do irreconhecível e do caos, que escapou a delimitação da linguagem.

Assim, pela expressão da história pessoal, não ocorre somente o rememorar de acontecimentos que permaneceram na lembrança devido a sua carga de sentido e significado, mas, também, há um entrecruzamento entre passado e presente (MAGALHÃES, 2001) e um alargamento dessas lembranças que permitem um novo olhar sobre si e a elaboração de novos projetos futuros. Mais do que procurar respostas fixas nas memórias, estas devem servir como um meio de compreensão dos sentidos, significados e emoções experienciadas durante a vida. Lembrar de si, autodescrever-se é reencontrar-se com a história de um eu vivido, reinterpretado por representações de si.

As vidas narradas são vistas pelos que as narram como textos passíveis de interpretação alternativa. Quando as pessoas reinterpretem o relato de sua vida, não negam um “texto” anterior, mas negam a interpretação que lhe atribuíram. (...) Esse é um hábito que se prolonga por toda a vida. (BRUNER & WEISSER, 1995:142)

Narrar a própria vida permite se fazer conhecer, autoriza o outro a entrar em nós e viabiliza compartilhar experiências, sensações e sentimentos. “Recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade” (THOMPSON, 1992:208), de singularidade, mas também, de pertencimento e igualdade. Assim, contar as vivências é prática cotidiana que incorpora as relações face a face. Mas, conceder a história pessoal à outra pessoa que a leva consigo e que a re-interpreta, exacerba aspectos da narração que nas relações cotidianas, muitas vezes, não são percebidos, como: o motivo de contar, o quê contar (seleção das vivências e das sensações/emoções), como contar.

Amado (1997), embasada na sua experiência profissional e somada a dezenas de outros pesquisadores, afirma que o principal motivo das pessoas concederem entrevistas revelando suas vidas é pela oportunidade de “ter a própria história registrada, podendo transmiti-la, (...), a outras pessoas, contemporâneas e futuras, em especial às pertencentes a círculos diversos dos alcançados pelo próprio informante” (AMADO, 1997:152-3). Tal característica propicia modulações específicas nas auto-descrições, pois, não se quer apenas contar sua história e dar-se sentido com ela, mas fazer com que ela provoque sentido.

Dar forma e/ou direcionar as próprias vivências para que o pesquisador/leitor tenha uma determinada visão de si “não é completamente uma questão de estar consciente da ‘falsidade’, mas das interpretações alternativas que se fazem possíveis” (BRUNER & WEISSER, 1995:144). Acredito, também, que tais possibilidades interpretativas não são, necessariamente, conscientes. Existem compreensões e reflexões que estão destinadas ao futuro e sentimentos relegados ao silêncio que inviabilizam qualquer tentativa de compreensão totalizante.

A interpretação tanto de um texto como de si mesmo, é marcada pela relação com o silêncio, que não é vazio, mas, dotado de sentidos múltiplos. Há múltiplas linguagens, múltiplas formas de expressão de si, múltiplas interpretações e múltiplos sentidos expressados e silenciados que indicam a incompletude (ORLANDI, 2002) e (ORLANDI, 2004). Com efeito, é somente porque a linguagem implica silêncios que a interpretação é possível. “O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível” (ORLANDI, 2004:18).

Então, quais são as possibilidades interpretativas dos professores que constituem esta pesquisa? Quais são os significados das suas falas e dos seus silêncios? O que contar e o que

silenciar? Como apresentar e o que é possível “decifrar”, compreender e aprender dessas histórias de vida? Penso que os limites das falas e dos silêncios, os limites dos sentidos, significados e interpretações, e dessa forma, os limites deste trabalho, não estão no outro que conta a sua história e não está em mim que o procuro, mas, na relação que estabelecemos. Os limites e as possibilidades de realização desta pesquisa estão na confluência de sentidos que resulta do nosso encontro.

Todavia, também aqui existe o que não é dito. Como existe o que não é significado, o que ainda pode ser interpretado e o novo sentido que pode ser atribuído. Todas as interpretações serão decorrentes de todas as leituras feitas por olhares diferentes, e que, por isso, são equivalentes na produção de sentidos. E, “como nenhuma interpretação é completa, haverá sempre espaço para novas possibilidades, que, novamente, não darão conta da totalidade, e assim por diante” (ALBERTI, 2004:19). Ilusão é pensar que o sentido é único, que não existimos pela variabilidade e pela contraditoriedade. Ao negar a pluralidade de sentidos “nega-se a historicidade ao sentido e nega-se a história ao sujeito” (ORLANDI, 2002:91).

Mas, o que se presentifica nas auto-descrições? O vivido e o concebido (ALBERTI, 2004); as emoções do que se conta e as emoções de contar; as experiências do mundo registradas em situações particulares e cotidianas que servem como meio de reflexão e compreensão do coletivo. Assim, o que pretendo com este trabalho é poder contribuir com as pesquisas referentes à formação de educadores/as. Mais do que isso, gostaria de contribuir com os educadores/as. Como na narração das histórias de vida, gostaria de provocar sentidos. Possibilitar uma reflexão não só sobre as maneiras de dar aula, mas de estar em aula – ciente da impossibilidade de separá-las. Alcançar referências para reflexão sobre as presenças e ausências de significações e sentidos sobre a educação e o ato de educar e perceber o significado do outro na relação educativa no contexto contemporâneo de estabelecimento de relações.

No movimento da narração das histórias de vida que implica a vontade de contar e de ser lembrado; as imagens que se tem de si, do outro e do que se fala; a incorporação de outras vozes e outros fazeres (ECKERT-HOFF, 2002); a expressão de variadas situações da vida, é que se torna permitido compreender a heterogeneidade dos discursos, o seu caráter de possibilidade, mas, também, de inserção em um contexto histórico-social. Assim, é permitido encontrar nos discursos as regularidades da formação da subjetividade inscritas em desejos e

sentidos particulares. Da mesma forma, compreender os processos de construção de desejos relacionados à ação educativa, através de histórias de vida, significou perceber e compreender a pluralidade e a singularidade docente.

O sujeito é indissociavelmente humano, social e singular. O sujeito está vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o “Já aí” (o patrimônio humano do qual deve apropriar-se de uma parte). O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). (CHARLOT, 2005:45)

Dessa forma, sem a pretensão de oferecer respostas fixas, o que se contradiria com a própria idéia de que o saber é re-elaborado e reconstruído nas e pelas relações, na contínua interação entre a singularidade do eu e o contexto social, sustento a necessidade da auto-reflexão docente como meio de reconhecimento dos sentidos que possibilitam o engajamento e a satisfação na prática educativa. Rememorar e narrar as próprias vivências que emergem dotadas de significados, relacionando com as vivências atuais, é possibilitar a conscientização de si mesmo para a realização de si, permitindo-se viver na confluência dos desejos, pois, como escreve Proust, independente do que for, “é claro que a verdade não está nela, mas em mim” (PROUST, 2003:49).

Se as verdades e os sentidos estão em cada um, embora construídos em relação e, se a prática educativa é sempre refeita porque acontece por processos interativos, o intuito deste trabalho também reside na compreensão e expressão dos sentidos que fundamentam o ato de educar e que possibilitam perceber que a formação do professor ocorre por ele mesmo. Porém, prestar atenção nesta peculiaridade da docência não exime a reflexão sobre os processos de formação acadêmicos, ao contrário, convoca a pensar esta formação a partir dos discursos docentes, das narrativas, não somente das práticas, mas das sensações, sentimentos, emoções que circundam e recheiam as interações educativas. Além disso, faz um convite a refletir a formação como processo de repercussão do já dito com o que há por dizer, das histórias contadas com as histórias que se tem para contar.

Ainda, se trabalhar com histórias de vida é trabalhar com a singularidade, então, também me permiti singularizar nesta pesquisa. Não só pelo que está escrito, mas pelas formas de escrever. Dessa forma, fiz da introdução uma interferência, porque foi preciso voltar e interferir para explicar o que havia sido feito; da conclusão o inacabado, porque não acabou.

Construí com as narrações dos professores, com suas histórias de vida o estofado deste texto, porque penso que suas vozes não devem ser anexadas ou reproduzidas em pequenos trechos. Intitulei cada capítulo com as minhas sensações e representações e criei citações para explicá-las. Dei nome às pessoas que contribuíram com esta pesquisa, com palavras que significam por si sós, pois é assim que as percebo. Brinquei com as estruturas do trabalho acadêmico porque se temos o desejo de sermos inteiros e singulares, só podemos ser pela contradição e incompletude e, por que:

Aqueles que são sábios dizem que se deve começar do começo. Mas dificilmente definem *o que é* ou *onde é* o começo. Também é comum se dizer que se deve acabar o que se começa. Mas poucos se sentem assegurados de que completaram alguma coisa ao colocarem um ponto final. (ORLANDI, 1987:4)

Assim, “...a partida” é a apresentação de mim mesma, da confluência do que foi lido, ouvido, refletido com o meu jeito de estar sendo no mundo e com o mundo; “é vertigem” comporta as histórias de vida de Constância, Bárbara, Vitória, Fênix, Flora, Linda, Rosa e Aurora, como caminhos indefinidos, estas histórias da vida cruzam com afetos de todos nós, de cada um de nós; “entre meios” revela outras confluências, é ponto de encontro de várias histórias que se mesclam na compreensão de sentidos comuns, é o diálogo do vivido, com o contado e o re-contado e, por fim, “inacabados...” é o que não finaliza, mas o que deixa portas e janelas abertas para despedir-se e seguir adiante.

## 2. ... a partida

... a partida é imaginação. Quem sabe o dia que partiu? Quem sabe o dia que partirá? Quem sabe que está partindo? A partida, o começo é tentativa de definição do que não pode ser encontrado. O que é? Onde é? Do que saio e para onde vou? Se me situo desfaço o que há em mim. E o quê há: movimento.

Na urdidura dos pensamentos revela-se a autocomposição. O enredar-se, o entrelaçar-se que não é só expressão de si, mas formação conjunta e compreensão que não escapa a uma autocompreensão. A partida necessária é entrega trágica. É entrega, pois transgressão de si e quebra das ilusões, da falsa consciência; desmascaramento dos erros, dos autos-enganos (MORIN, 1999) que são sempre possíveis de volta no próprio processo de descoberta. É entrega trágica porque desmanche. E no desmanchar-se é iminente a violência da criação e do caos (GUATTARRI, 1999). É tragédia, pois, é trágica a delineação inevitável, as escolhas epistemológicas, paradigmáticas, metodológicas, práticas, éticas, estéticas, políticas (SILVA, 1998). Mais do que isso, é tragédia porque situada “em meio do jogo do dizível e do indizível, entre o fragmento e a totalidade, entre o que pode ser classificável e delimitável e aquilo que é impossível delimitar” (MORIN, 2003a:39).

Mas, este delineamento, não tem pretensão de ser estrito, fixo, definitivo, nem fundamento; é circunscrição consciente de ser partida, possibilidade, elo. Este desmanchar-se não é erosão, perda ou esquecimento, ao contrário, é auto-reflexão e construção de si. Esta transgressão não ruma a solidão, é ruptura que encontra, é saída do ermo e retorno a terra comum. É aventura concebida com um roteiro que deve chegar ileso: a reflexão. Os símbolos, signos, categorias, conceitos utilizados na tradução/interpretação do que se for estudar, são passíveis de transformação desde que possíveis de verificação e condizentes com a explicação. É aventura narrada; é história tua capturada pela história minha; é história minha transformada pela história tua. É uma “História meio ao contrário”, em que as descobertas e mudanças não resultam no “... e viveram felizes para sempre”, mas sim, no “Era uma vez...” (MACHADO, 1991).

Desejo de descoberta do desejo que emerge com força desbravadora. Desbravar que assume tanto o significado de explorar o desconhecido como o de amansar, domar, tornar calmo e sob controle. Ilusão de que a expressão do desejo pudesse torná-lo completamente conhecido. A linguagem, embora seja condicionada pela memória, não consegue abarcar a totalidade da representação do vivido (ORLANDI, 2002). Mesmo, esta tendo a função de tornar compreensível o que foi vivenciado, ela delimita o viver, pois, nossos sentimentos e sensações escapam a qualquer tentativa de decifração completa.

O ato de narrar, o discurso, é marcado por falas e silêncios sempre significativos, porque não significar é impossível (ORLANDI, 2002:72), mas, a significação totalizante

também é. Como nos diz Maria da Paz: “Todos os dicionários juntos não contêm nem metade dos termos de que precisaríamos para nos entendermos bem.” (SARAMAGO, 2002:125). Assim, o desejo apresentado é possibilidade de interpretação, de captação de um sentimento que flui. Desejo como presença da ausência e ausência da presença; reconhecimento e imaginação; memória projetada e experiência antecipada; identidade e transgressão, mobilidade e cristalização; satisfação e insatisfação; *mimésis* e *poiésis*; afetividade, sentido e realidade.

Desejo que revela a falta, os espaços vazios, às vezes incompreendidos, que está na base da mobilização própria e é revelado pelas ações, na medida que estas são fundamentadas pelas emoções, caracterizadas como disposições corporais (MATURANA, 2001). Emoções que provocam desejos e desejos que promovem emoções na interação com o outro e comigo mesmo.

Mas o que é que conhecemos observando as ações do outro? Conheceremos suas emoções como fundamentos que constituem suas ações. Não conheceremos o que poderíamos chamar de seus sentimentos, senão o espaço de existência efetiva em que esse ser humano se move. (MATURANA, 2001:23)

E, ainda:

Finalmente, não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção. (...) Cada vez que afirmamos que temos uma dificuldade no fazer, existe de fato uma dificuldade no querer, que fica oculta pela argumentação sobre o fazer. (MATURANA, 2001:23)

Seja a busca pelo enraizamento ou pela mobilidade, nossa condição de “devires” humanos revela o inacabamento. Devires humanos porque não somos seres humanos, mas viemos a ser (FOERSTER, 1996). A incompletude humana, a nossa natural plasticidade e a consciência desse inacabamento nos impelem a buscar e a conhecer, mas antes, somos impelidos a desejar. Produtores e produtos de nossos saberes e de nossos desejos, a diversidade humana se inscreve neste contexto de busca de si, de tentativa de completude. Tentativa expressa tanto na singularidade do homem que, também, se deve a multiplicidade de respostas e a incapacidade de aprender tudo o que existe e é criado, como no encontro da igualdade e na procura de pertencimento.

(...) o humano caracteriza-se enquanto *existente-em-falta*. Chegamos até o *homo complexus*, e só chegamos, sendo-nos possível viver enquanto tal não apenas numa situação de incompletude, mas provavelmente, pela incompletude, ou, mais ainda,

pela necessidade de preenchimento ou compensação desse “inacabamento ontogenético” (Morin, 1975, p. 87), que nos leva a produzir e a explorar novas aptidões pela condição existencial da falta, que é a manifestação inquietante da incompletude. (BAGGIO, 2004:35)

Pensar sobre o desejo não se desvincula dessa compreensão do homem como incompleto, inacabado, composto de vazios. Na visão bio-sócio-antropológica de Morin, a falta, as insuficiências, as necessidades são constitutivas dos animais, sendo multiplicadas de acordo com a evolução dos organismos, transformando o homem num ser de desejos múltiplos e insaciáveis.

A falta e a insuficiência não desempenharam apenas um papel motor na elaboração e no desenvolvimento da autonomia animal; são os aspectos existenciais permanentes que marcam de modo indelével o seu ser individual. Fundamentalmente, o animal é um ser de faltas e de necessidades, por isso mesmo de desejos, sempre em busca e a vagar. Quanto mais rica é a vida, mais forte a marca existencial da necessidade e do desejo. O animal tornado soberano de todos os animais – *Homo sapiens* – não é só animal menos acabado e mais desprovido mas também um ser de necessidades insaciáveis e de desejos infinitos. (MORIN, 2002c:238)

Mas, também não se desprende do reconhecimento de que além desses espaços de falta há um tanto de desordem, turbulência e caos. É permitido refletir sobre o desejo não só como falta que constitui, mas como tentativa de organização de um caos. Este caos que pode ser o incompreendido é a certeza da nossa complexidade. Partes de nós que confluem na constituição de seres singulares, múltiplos, incertos, contraditórios que somos, mas que possibilitam o movimento e a criação.

É possível pensar sobre o desejo como articulação, como abertura e ponte para o mundo, sem nunca ter deixado de pertencer a este mundo. Como dinâmica de recomeço, como uma constante produção de si. Além, pode-se perceber o desejo como permanência que não corresponde a inércia, mas a uma organização ativa porque viabiliza a manutenção da existência, da identidade, da forma, permitindo a sobrevivência (MORIN, 2002b), ou, revelando, apenas, que a satisfação não chegou ao fim.

Desejo que promove saberes, ao mesmo tempo, que se constrói em relações de saber que é uma das formas como nos relacionamos com o mundo, isto é, com os outros e conosco, pois, nos tornamos àquilo que conseguimos apropriar do mundo, nos conferindo uma identidade social e individual (CHARLOT, 2000). Identidade que pode ser transitória, desprendida ou substituída por processos de identificação, mas, que nos oportunizam sentidos

e significados. Efemeridade que autoriza experiências múltiplas e diferenciadas e a construção de desejos, vividos e apresentados distintamente, impossibilitando o enquadramento dos sujeitos em categorias explicativas que enclausuram o sentido da vida (MAFFESOLI, 2005a).

É mesmo uma pretensão significar pelo outro o que é do outro. Mas, é ingenuidade não aceitar que o que é do outro, já é meu também. O trabalho que se faz não é só de intermediação. É processo dinâmico de desconstrução, reconstrução, de múltiplas interpretações. É a revelação do outro, que passa por um eu revelado e que me revela na espera de significar em outros. É história que não se repete enquanto articulada com emoções que nunca mais serão. Mas, por não querer se fechar em si e procurar dialogar, é movimento e como movimento é sempre presente.

O que nos cabe é a compreensão. Não é intenção definir, sistematizar, encontrar uma causa ou uma solução, mas, possibilidades de existência. Revelar mundos possíveis pode ser um meio de vigorar. A realidade humana não se constitui de conceitos, mas, é fluído entre o gozo e a dor, entre o apreendido e o incompreensível, entre o que se pode fazer e o que já foi feito. A realidade humana não é mais verdadeira se com o peso do fardo se aproxima a terra e, nem mais insignificante se com a leveza da beleza nos faz voar, como questiona Milan Kundera (1985) em “A Insustentável leveza do ser”, e, tampouco, acredito, que na resolução dessa contradição.

A realidade humana pode, ora, se aproximar da vida de Santiago de “O velho e o mar”, que expõe a luta humana, a inevitabilidade da derrota, a aceitação do destino:

“É fácil quando se está vencido”, pensou o velho pescador. “Eu nunca tinha sido derrotado e não sabia como era fácil. E o que me venceu?”, pensou ele.  
- Nada – disse em voz alta. – Fui longe demais. (HEMINGWAY, 2003: 90)

Ora, das personagens de Saramago, interpretadas pela cegueira, ou como quase objetos no vício da existência:

Acordou com a sensação aguda de um sonho degolado e viu diante de si a chapa cinzenta e gelada da vidraça, o olho esquadrado da madrugada que entrava, lívido, cortado em cruz e escorrente de transpiração condensada. Pensou que a mulher se esquecerá de correr o cortinado ao deitar-se, e aborreceu-se: se não conseguisse voltar a adormecer já, acabaria por ter o dia estragado. Faltou-lhe porém o ânimo para levantar-se, para tapar a janela: preferiu cobrir a cara com o lençol e virar-se para a mulher que dormia, refugiar-se no calor dela e no cheiro dos seus cabelos

libertos. Esteve ainda uns minutos à espera, inquieto, a temer a esportina matinal. Mas depois acudiu-lhe a idéia do casulo morno que era a cama e a presença labiríntica do corpo a que se encostava, e, quase a deslizar num círculo lento de imagens sensuais, tornou a cair no sono. O olho cinzento da vidraça foi-se azulando aos poucos, fitando fixo as duas cabeças pousadas na cama, como restos esquecidos de uma mudança para outra casa ou para outro mundo. Quando o despertador tocou, passadas duas horas, o quarto estava claro. (SARAMAGO, 1994:33)

Ora, pode ser a tentativa de fazer da vida um poema sobre a compaixão:

Não viverei em vão, se puder  
Salvar de partir-se um coração,  
Se eu puder aliviar uma vida  
Sofrida, ou abrandar uma dor,  
Ou ajudar exangue passarinho  
A subir de novo no ninho \_\_\_\_  
Não viverei em vão. (DICKINSON apud BENNETT, 1995:103);

“Não perguntar aonde se vai se se vai, nem por que se vai” (NERUDA, 1998:157), ou procurar até nas experiências mais rotineiras sentidos, significados e finalidades é a expressão da pluralidade de possibilidades de existência, de modos de ser, que nunca são esgotantes. “Aceitar que a vida não seja justificada (...)”, como gostaria Morin (2002c: 452) ou justificá-la em todos os atos pela razão ou pelo sensível ou, ainda, por uma razão sensível (MAFFESOLI, 2005a) é a afirmação de que a verdadeira vida, a realidade humana não é somente um tecer, mas é produzir os fios. E é nessa rede ou nesse emaranhado que vamos nos enroscando e nos descobrindo e, sentido a vida como ela nos parece ser.

Assim, tentar apresentar e compreender a vida paradoxal e polissêmica de sujeitos como eles as apresentam é tentar revelar o vitalismo que move a vida, o “sentimento de vida que, em qualquer tempo e lugar, é a principal manifestação do ser” (MAFFESOLI, 2005a:31). Mas, esta descrição da vida implica que possamos nos descrever neste processo, pois, também somos integrantes daquilo que descrevemos. Esta foi uma das partidas. Olhos que sem saber queriam se ver e sem esperar viram os outros em si e se viram nesses mesmos outros. Sim, exercício de autoprovação na tentativa de vigorar. Expectativa de uma força interior que não desvanece na solidão, mas, que sem deixar de ser verdade, sabe que só é alcançada por não sermos solitários. Vigor, resultante da sensação de pertença, da efemeridade da vida, da aceitação da turbulência, mas, sobretudo, da imensa vontade de se fazer sentido, de não passar em vão e, mais ainda, de amar, de se amar e ser amada.

Sem ser autobiografia, é reconhecimento de que também sou o meu objeto de pesquisa e de que este deriva de mim assim como eu o necessito (MORIN, 2002c). Tentar compreender

o outro através da percepção deste sobre si não se desvincula da percepção que tenho de mim. As explicações que formulamos, o conjunto de idéias significativas que aceitamos e oferecemos a fim de tornar o mundo inteligível são fundamentadas nas experiências que temos (MATURANA, 2002a). Assim, observar, analisar e compreender é observar-se, analisar-se e compreender-se observando, analisando e compreendendo. É preciso, dessa forma, a busca de um metaponto de vista que reconhece a necessidade da auto-observação, da autocrítica (MORIN, 1996) e que a produção do conhecimento decorrente da reflexão seja, assim considerado, não como absoluto, mas como uma possibilidade.

A vida desperta as idéias e os atos que faz interagir umas sobre os outros (MORIN, 2002a). O conhecimento, a compreensão que partem da interação da vida se voltam a ela e a ela servem. A compreensão realiza-se pela projeção e identificação mimética, constituindo-se como o modo fundamental de conhecimento para questões relativas a situação humana que comporta subjetividade e afetividade (MORIN, 1999).

A compreensão é um conhecimento empático/simpático (*Einführung*) das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades dos outros; ela é fruto de uma mimese psicológica que permite reconhecer ou mesmo sentir o que sente o outro. A compreensão, portanto, comporta uma projeção (de si para o outro) e uma identificação (com o outro), num duplo movimento de sentido contrário formando um ciclo. (...) Assim, compreendemos o que sente o outro por projeção do que sentiríamos nós mesmos em semelhante circunstância e por retorno de identificação sobre si do sentimento projetado no outro (...). A compreensão não é confusão; ela comporta a distinção entre o eu e o tu em conjunção: é um “eu me torno tu permanecendo eu”. (MORIN, 1999:159).

Porém, a compreensão que é subjetiva, que se efetua por meio de transferências projetivas/identificatórias e que remete a captação dos significados existenciais de uma situação ou fenômeno, liga-se dialogicamente a explicação que é objetiva, referindo-se ao pensamento lógico-empirista e servindo para situar um objeto ou um acontecimento a partir do uso de dados objetivos a sua constituição, utilidade, finalidade. “Compreensão e explicação podem e devem controlar-se, completar-se (sem, contudo eliminar os seus antagonismos) e remeter-se uma à outra num círculo construtivo de conhecimento” (MORIN, 1999:167). Contudo, se a compreensão necessita da explicação, a explicação também se realiza pela compreensão, pois, com efeito, a subjetividade a legitima, na medida, que é a aceitação do observador que torna uma proposição em explicação (MATURANA, 2002b).

Compreender significa argumentar, refutar, entender o motivo, o como; é tentar olhar com o olho do outro com exclusão do julgamento, não é condenar e nem desculpar. A compreensão não acusa, nem mesmo enquadra os comportamentos, tampouco tolera. A compreensão é o reconhecimento da multipersonalidade potencial de cada um (MORIN, 2002a; 2003c), é a aceitação da irreversibilidade e da imprevisibilidade contida em toda ação (ARENDT, 2004), dos conteúdos aleatórios, incertos, dos acasos, desvios que constituem e que se revelam na ação (MORIN, 2003b), é o reconhecimento do erro que só é identificado *a posteriori* (MATURANA, 2002b). Mas, compreender o outro exige a compreensão de si, a abertura para o outro requer uma autocrítica (MORIN, 2002a) que converte não em um conhecimento absoluto de si mesmo, mas no estranhamento próprio, na admissão de que “há um outro nós mesmos e que há um desconhecido em nós” (MORIN, 2003d: 35).

A estranheza diante de si mesmo é uma experiência essencial, pois ela permite abrir-se às outras culturas, e ao outro. O que é decisivo aqui é não ter essa atitude de querer compreender o outro, utilizando essa compreensão para colonizá-lo. (...) o que é essencial é partir da não-compreensão, de uma situação em que não compreendemos o estranho nem compreendemos a nós mesmos. A partir dessa incerteza, temos uma atitude muito menos violenta com relação ao outro e com relação a nós mesmos. (...) é necessário partir da incompreensibilidade do estranho. Essa é uma posição extrema que torna supérfluo o uso da violência.” (WULF, 2003d: 36-8)

Assumir uma postura de incompreensão de si e do outro parece ser a alternativa possível neste contexto de verdades múltiplas e de crise, em que esta “aparece não como um acidente em nossas sociedades, mas como o seu modo de ser” (MORIN, 1986:318), sentido no mais íntimo de nós. Quiçá, esta alternativa se constitua como o procedimento que acompanha este período de decomposições, multiplicidades, transições, de incerteza, complexidade e caos em que não sabemos para onde vamos e que se repercute “nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade” (SANTOS, 2002: 257).

A incompreensão que pode vir atrelada à ansiedade e à angústia expressando o posicionamento diante do mundo, de sentimentos, de sentidos e significados ameaçados e de inadequação é expressa na literatura de Saramago, podendo ser explicitadas nas palavras murmuradas do escriturário Sr José, “Nada no mundo tem sentido” (SARAMAGO, 1997:274), ou nas do professor de história Tertuliano Máximo Afonso, “às vezes tenho a impressão de não saber exactamente o que sou, sei quem sou, mas não o que sou, não sei se me faço explicar” (SARAMAGO, 2002:65), ou ainda, nas do oleiro Cipriano Algor, “Às

vezes penso que talvez fosse preferível não sabermos quem somos” (SARAMAGO, 2000:151).

O uso da literatura tem seu propósito porque esta mostra o caráter instável da personalidade, desvelando-nos a nós mesmos, abrindo-nos a nossa universalidade e as nossas singularidades (MORIN, 2004). Ilustra que o modo como nos movimentos no mundo e nos organizamos comporta um pouco de caos, de vazio, de silêncio, de irreconhecível e de imprevisibilidade – “uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”, disse a rapariga dos óculos escuros (SARAMAGO, 1995); “cada pessoa é um silêncio, isso sim, um silêncio, cada um com o seu silêncio, cada um com o silêncio que é”, disse Marta (SARAMAGO, 2000:190); “a escuridão a que estás metido aqui não é maior do que a que existe dentro do teu corpo, são duas escuridões separadas por uma pele (...), transportas todo o tempo de um lado para outro uma escuridão (...)”, disse uma voz ao Sr. José (SARAMAGO, 1997:177); “nunca nos deveríamos sentir seguros daquilo que pensamos ser porque, nesse momento, poderá muito bem suceder que já estejamos a ser coisa diferente”, refletiu Marçal Gacho (SARAMAGO, 2000:121); “há uma parte de inexplicável a mim mesmo”, escreveu Morin (MORIN, 2002:9) ou ainda, “descobre-se que o interior soa oco e pressentem-se aí os abismos” (MORIN, 2003e:121).

A descoberta da ignorância de si é uma conquista frágil e recente da consciência de si. Quanto mais reflexiva se torna esta consciência mais considera com estupefação o grande mistério, o continente desconhecido, esquecido, perdido, do nosso interior. (MORIN, 2002b: 246)

Mas, para poder compreender a incompreensão, como forma de conhecimento, também é preciso reformar o pensamento e reaprender a ver, alargando a percepção de nós mesmos, do outro, da nossa inter-relação e do mundo; a esperar, uma espera não passiva, que espera o desenvolvimento do diálogo, da reflexão, da tomada de consciência, da transformação; a conversar, que significa, primordialmente, saber perguntar, porque percebemos o mundo conforme a nossa estrutura e as experiências de cada um; a amar, que é o reconhecimento, a aceitação do outro na convivência sem que este precise justificar a sua humanidade e, da nossa igualdade, diferença e complexidade; e, a abraçar, que é o tornar-se solidário (MARIOTTI, 2002).

Contudo, se a compreensão da incompreensão pode resultar em abertura/procura e tentativa de compreensão, sentir-se incompreendido e não compreender pode denotar

desajustamento, desorientação e precariedade no reconhecimento de pertença que, talvez, deve-se a estarmos acostumados a uma fixidez em estruturas, ideologias, conceitos, símbolos, significados, sentidos, modos de pensar e ser que o tempo/espaço contemporâneo tratou de impossibilitar. Em entrevista a revista *Veja*, editada em 4 de Fevereiro de 2004, o canadense e diretor cinematográfico Denys Arcand ao falar sobre o seu filme *As Invasões Bárbaras*, deixa claro o sentimento de ausência, de incredulidade que “não é rejeição ou refutação; é uma incapacidade de acreditar” (BURBULES, 2004:123): “De certa forma, éramos todos marxistas ou feministas, e sinto que temos uma certa nostalgia dessas crenças – ou apenas de ter crenças”; “Quando contemplo o futuro, tenho um pressentimento estranho. (...) Quando penso no futuro, sou assaltado por um grande vazio”; “E, quando começamos a questionar a existência de um ser supremo e nos afastamos, intelectualmente, de nossas crenças, passamos a solapar os alicerces de nossa sociedade. Hoje, se surge uma chance para roubar, para transgredir, por que não fazê-lo? O único risco que se corre é o de ser pego, já que, como sociedade, não acreditamos mais na punição do inferno – e veja bem que não estou dizendo que devêssemos acreditar no inferno ou tentar voltar os ponteiros do relógio”.

Forças poderosas e estratégias insuspeitas redesenham, a cada dia que passa, nosso rosto incerto no espelho do mundo. Face à vertigem das mutações em curso sobretudo dessa matéria prima tão impalpável quanto incontornável a que chamamos de subjetividade, e a exemplo do que ocorreu desde a queda do muro de Berlim, não paramos de perguntar o que se passou, o que terá acontecido que de repente tudo mudou, que já não nos reconhecemos no que ainda ontem constituía o mais trivial cotidiano? Aumenta nosso estranhamento com as maneiras emergentes de sentir, de pensar, de fantasiar, de amar, de sonhar, e cada vez mais vemo-nos às voltas com imensos aparelhos de codificação e captura, que sugam o estofado do que constituía, até há pouco, nossa mais íntima espessura. (PELBART, 2000:11)

Esta citação de Pelbart retirada do livro “Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea” serve para realçar o processo de estranhamento que sentimos hoje dos valores, das condutas, dos ideais, dos pilares que sustentavam a modernidade. Crise, decomposição da modernidade (TOURAINÉ, 1997), transição paradigmática (SANTOS, 2002) ou pós-modernidade, a atualidade na sua consciência da transitoriedade dos acontecimentos históricos e na expectativa de outra configuração do futuro, busca compreender o que passou, o que está passando e o que virá. Se os debates sobre a pós-modernidade têm resultado mais em confusão e discórdia do que em consenso, talvez seja por que, conforme Arendt (2004), todos os processos históricos e seus significados só aparecem quando terminam, só são revelados através de um olhar retrospectivo.

Se a modernidade é caracterizada pelas certezas epistêmicas, pelas metanarrativas, por limites fixos para o conhecimento acadêmico, pelo uso da razão instrumental, da crítica, do conhecimento como possibilidade de transformação, pela crença na ciência, na liberdade e na autonomia, pelo domínio da natureza, por uma distinção entre baixa e alta cultura, pela percepção da história como processo unidirecional e como progresso; a contemporaneidade está se constituindo em referência à descrença a certos elementos da modernidade e a ressignificação de outros. Descrença nas metanarrativas, no conhecimento baseado em princípios únicos, na totalidade e na visão linear da história, negação da individualidade e das cosmovisões, valorização da cultura de massa, popular e da arte folclórica, busca do espaço narrativo, plural, fluído (GIROUX, 1996).

Consciência da turbulência da vida, da complexidade e do caos, visão de conjunto, realização da autocrítica, do diálogo, da convivência, da solidariedade, da fraternidade, ao mesmo tempo, que se exacerba a crise dos fundamentos éticos e procura-se dar-lhe “novas fontes, novas energias e de regenerá-lo no circuito de religação indivíduo/espécie/sociedade” (MORIN, 2005:30). Instabilidade, efemeridade, transitoriedade e consumismo de identidades e relações, “a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irreduzível (BAUMAN, 1998:32). Valorização do concreto, da experiência e do sensível, das histórias cotidianas, da descrição, da intuição e da metáfora, transformações na relação entre “sujeito” e “objeto” que configuram, na ausência de melhor expressão, a denominada, pós-modernidade (MAFFESOLI, 2005a), como uma “colcha de retalhos, (...) feita de um conjunto de elementos totalmente diversos que estabelecem entre si interações constantes feitas de agressividade ou de amabilidade, de amor ou de ódio mas que não deixam de construir uma solidariedade específica (...)” (MAFFESOLI, 1995:15-6).

Quebra das verdades absolutas e percepção da vida como possibilidades na construção de novas subjetividades. Subjetividade entendida como a compreensão do nosso próprio eu. Subjetivação que é modelização e controle de comportamentos, sensibilidades, modos de perceber e significar (GUATTARI, 1999), é ordenação de condutas e de suas possibilidades e probabilidades, ou seja, é exercício de poder, mas que não existe “sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual” (FOUCAULT, 1995:248). Há, porém, o risco de queda à uma inversão aparente possibilitada pela globalização e pela pulverização de identidades flexíveis (ROLNIK, 1997) que ilusionam o encontro de um eu pessoal. A emergência de sujeitos, definidos pela “vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido

como ator” (TOURAINÉ, 1997:220), frente a turbulência, torna-se possível pelo pensar-se, voltando-se o olhar sobre si, sobre a realidade e sobre a verdade (MORIN, 2002b).

Verdade que é paradoxal. Sentida como relativa, na medida, que surge de uma construção complexa e dialógica entre as possibilidades da percepção, da memória, da lógica, da reflexão crítica e o real e, biodegradável, por que só existe dentro de determinadas condições e limites de existência (MORIN,1986). Verdades que só existem nas e pelas relações humanas, que são modos de definir o mundo em que vivemos, ou melhor, que é uma expressão da maneira como inventamos o mundo através da linguagem, pois, experiências que não estão na linguagem, não são (MATURANA, 2001).

Talvez esta relativização/contextualização das verdades contribua na intensificação da experiência de uma subjetividade privatizada, característica da constituição do sujeito moderno, manifestada pela individualização ao priorizar a liberdade, mas que resulta no esfacelamento das habilidades de sociabilidades (BAUMAN, 2004) e na corrosão e lenta desintegração da cidadania (BAUMAN, 2001). Homens e mulheres contemporâneos marcados por um estilo de vida consumista que reifica as relações humanas. Sendo o mesmo dizer que, “laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem consumidas, e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos outros objetos de consumo” (BAUMAN, 2001:187).

Outra, porém, parece ser a análise de Maffesoli (1995), ao dizer que a pós-modernidade expressa uma nova maneira de estar-junto, um sentimento de pertença intensificado, que proporciona uma reorganização das relações sociais e da vida cotidiana, sendo caracterizadas pelo hedonismo, presenteísmo, estético, místico – o estilo da época. É um desejo de estar junto que constitui as variadas agregações sociais (MAFFESOLI, 2005b) e a busca por comunidade. Mas, os laços estabelecidos nas tribos contemporâneas derivam de processos de auto-identificação, norteados por gostos e escolhas individuais. A fidelidade aos grupos de pertença, que existem mais como conceitos do que como corpos sociais integrados, não perduram a sedução e ao poder de atração. “Sua existência é transitória, em fluxo contínuo” (BAUMAN, 1999:263).

Se os vínculos estabelecidos são governados pelo mercado, avaliados pela dicotomia satisfação ou não satisfação dos desejos individuais, os sentidos e as relações de trabalho

também se transmudam em direção a um domínio que não os contempla com um “significado mais do que episódico” (BAUMAN, 2003:47). Ainda que, no capitalismo, o tempo de trabalho se misture ao tempo da vida, ou seja, há uma interpenetração entre vida e trabalho (PELBART, 2000), o que pode vir a favorecer a coexistência de vidas sem sentido pelo trabalho e de vidas que buscam um sentido por esta mesma via.

A necessidade da fluidez não se desvincula da efemeridade e da instantaneidade que caracteriza o que é ser moderno:

Ser moderno passou a significar, como significa hoje em dia, ser incapaz de parar e ainda menos capaz de ficar parado. Movemo-nos e continuaremos a nos mover não tanto pelo “adiamento da satisfação”, como sugeriu Max Weber, mas por causa da *impossibilidade* de atingir a satisfação: o horizonte da satisfação, a linha de chegada do esforço e o momento da auto-congratulação tranqüila movem-se rápido demais. A consumação está sempre no futuro, e os objetivos perdem sua atração e potencial de satisfação no momento de sua realização, se não antes. Ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo, num Estado de constante transgressão (...), também significa ter uma identidade que só pode existir como projeto não realizado. (BAUMAN, 2001:37)

A não realização de uma construção identitária ou a elaboração de identidades fugazes coincidem com a policulturalidade, do mesmo modo, que com a abertura de brechas no determinismo cultural, permitindo a assunção e a hibridização de discursos vários. Se as identidades são construídas em relação a um outro diferenciado e diferenciador, inseridas em sistemas classificatórios e campos simbólicos que possibilitam a atribuição de sentido às práticas e relações sociais (WOODWARD, 2000), não é de estranhar a efemeridade dessas identidades que condizem com a sua característica de dependência do meio social e do estabelecimento de relações dialógicas.

Identidades fraturadas, fragmentadas que na contemporaneidade não configuram mais, necessariamente, aspectos de solidez, estabilidade, previsibilidade, duração (BAUMAN, 1998). Que não respondem mais e nem estão preocupadas em responder a questões do tipo “quem eu sou” ou de “onde vim”, mas vinculadas a outra demanda, a saber: a da representação. Hall (2000) afirma que as identidades produzidas dentro de práticas discursivas, por meio da diferença e em locais históricos e institucionais específicos, fazem maior referência a questionamentos do tipo: “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados”, “como esta representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”.

Representações de si por meio de identidades móveis e múltiplas possibilitadas pelo alargamento de discursos diferenciados, pelas diversas possibilidades de ser, pela incredulidade e pela procura de crença. Mas, quotidianamente, o que é denominado de representação de si, na medida, que se constitui de signos e sentidos possíveis, é percebido como apresentação, pois, é a expressão de si, do modo como se vive, que não exclui a consciência da “polissemia da realidade social e natural” (MAFFESOLI, 2005a). Assim como, a possibilidade da diversidade de identidades se constitui como uma forma de interpretação das experiências individuais e das relações sociais contemporâneas, mas, que no geral, procura-se um enraizamento e uma estabilização, nem que sejam transitórios (MENDES, 2005) e uma identidade congruente, nem que seja ilusória.

Dessa forma, embora haja uma variabilidade de campos de referência e, assim, de experiências idem, penso que a noção de uma consistência identitária e de experiências de pertencimento, são aspectos que permeiam os sujeitos, podendo estar contidos e serem revelados narrativamente. A categorização de mim mesmo permite a compreensão dos limites e das possibilidades os quais me atribuo, ainda que, “enquanto estou agindo, o meu ser nunca coincide totalmente com aquilo que faço” (MELUCCI, 2004:67), ou que, “coincidir-se consigo mesmo é a ilusão da identidade” (TOURAINÉ, 2004:231).

A narração, as histórias de vida, além de ser um meio de expressão da identidade a qual cada um se percebe e que, a si, parece única e indivizível, pode ser, ao contrário, o modo de notar como estas mesmas identidades são, como escreve Mafessoli (2005b:305), “efeito de composição”. Neste sentido, o eu aparece como uma frágil construção que se dá pelo outro (Deus, família, amigos, tribo, outros eus ...) e por meio das variadas experiências e situações que participamos. As transformações, conversões, variações, modificações que ocorrem tanto nos aspectos físicos quanto emocionais durante a existência, são a expressão dessa lógica da identificação. Mas, mais do que isso, é a emergência de diversas possibilidades de ser, de diferentes lugares, onde é permitido estar, por mais que sejam contraditórios, que constitui um novo estilo de vida marcado por uma “seqüência de sinceridades sucessivas” (MAFESSOLI, 1995:79).

Não obstante ocorram descontinuidades ideológicas, profissionais; permutabilidades amicais e amorosas, não são questionadas a autenticidade e a sinceridade dessas emoções,

desses sentimentos, dessas ações vivenciados em momentos e por momentos (MAFESSOLI, 1995). Por ora, ser permitido ou não, não é uma questão que se faz e a se fazer, pois, a possibilidade da transição, deixa transparecer que não há mais um permissor. Esta relativização da identidade pode dar ares de conquista, como aquisição de reflexividade, de capacidade “de agir conscientemente sobre nós mesmos, de explorar e habitar os territórios internos” (MELUCCI, 2004:79). Mas, sem deixar de ser, habitar os territórios internos e ser consciente de nós mesmos parece uma afirmação perigosa, na medida, que essa composição de múltiplos que sou, também revela a intensa renovação a que somos submetidos, a sedução de “vestir e despír identidades, de passar a vida na caça interminável de cada vez mais intensas sensações e cada vez mais inebriante experiência” (BAUMANN, 1998:23).

Para Guattari (1999), identidade é territorialização, que se contrapõe às questões de singularização. O processo de singularização só ocorre pela automodulação que resulta numa forma original de viver o coletivo e o si mesmo, na criação de modos próprios de referência, de cartografias, de práxis. O processo de singularização não se reduz ao de criação de uma nova identidade, pois, a identidade é apenas um nível da subjetividade. A identidade se constitui por ser a territorialização subjetiva enquanto que a singularidade é a desterritorialização. A identidade por ser territorialização, referência e enquadramento limita a percepção da produção semiótica.

O capitalismo promove além de uma sujeição econômica, uma sujeição subjetiva por meio da cultura de massa. Essa produção da subjetividade que ocorre tanto a nível social quanto individual provoca uma produção da subjetividade inconsciente que impede o desenvolvimento de processos de singularização. Embora este seja possível através do reconhecimento de gostos e modos de viver resistentes a esta cultura de massa, a tentativa de singularização é uma encruzilhada, na medida que, desejos, que a princípio expressariam o que há de mais singular, também podem estar sujeitados a produção capitalista. (GUATTARI, 1999).

A ordem capitalista penetra no que é considerado o mais íntimo e particular, se projetando na realidade do mundo e na realidade psíquica; no modo de perceber a si mesmo, o outro e o mundo, nas relações humanas e nas representações inconscientes; manipula a memória e delimita a imaginação e o desejo, classificando e enquadrando comportamentos que até não havia previsto e empobrecendo os processos de singularização. A dificuldade de

singularizar-se também decorre do fato, de que, a construção de subjetividades que derivam da produção social e material, ocorre de forma coletiva, mas são assumidas e vividas particularmente (GUATTARI, 1999).

Este processo de singularização que, embora incluso, mas dissidente de um processo de subjetivação específico (dominante), torna-se ele mesmo um processo de subjetivação diferenciado. Contudo, quando a necessidade de identificação se sobressai, ela constitui-se numa ameaça a singularização, pelas características que a identidade comporta. Todavia, essa nova realidade subjetiva não pode existir por si mesma, mas sim, num movimento processual que permeia todos os processos maquínicos de agenciamento coletivo de subjetividades, para lhe dar força, potência e sobreviver a pressão da produção de subjetividade dominante (capitalística). As reações que pretendem a transformação precisam ser consolidadas ao nível das subjetividades dos indivíduos para que se instaurem fortalecidas novas práxis, sensibilidades, novas formas de percepção que impeçam a volta de velhas estruturas (GUATTARI, 1999).

A emergência de um “eu pessoal”, de sujeitos atores, da consciência dos nossos territórios internos, de processos de singularização, de desterritorialização é relativa ao contexto sócio-cultural no qual o sujeito se encontra. “(...) a existência é determinada pelo sentido do coletivo” (MAFFESOLI, 1995:65). A cultura limita a vida individual ao mesmo tempo que permite a sua existência. A “cultura submete o indivíduo e, ao mesmo tempo, o autonomiza” (MORIN, 2003c:166). A autonomia, a singularização, a originalidade dos sujeitos não se desprende de um fundo cultural coletivo. “O ser individual só pode realizar-se como indivíduo numa cultura, mas, dentro de uma cultura, permanece inacabado, pois não pode realizar todas as possibilidades dos seus desejos” (MORIN, 2003c:170).

Pensar sobre a singularização é pensar sobre o desejo e sobre o nosso inacabamento. Como seres ausentes de nós mesmos, conscientes da incompletude, da falta que há em nós, somos seres desejanter, desejosos de nós (CHARLOT, 2000). Neste sentido, a singularização não é somente possível mas é constituinte dos seres humanos, na medida, em que cada um é único (CHARLOT, 2000), mas também, pode ser compreendida, como possibilidade de manifestação do desejo, de significação, por mais coletivos que estes possam ser. A falta que nos constitui nos iguala enquanto seres em movimento, mas a tentativa de completude é sentida como caminho singular.

Penso que a sensação de singularização, de autonomia, de originalidade, do encontro do eu pessoal, assim como, de subjetividade massificada, de ilusão de si e auto-engano não são, somente, questões de exercício ou de escassez de auto-reflexão, de procura ou não de uma verdade, de um sentido, de consciência ou não de si. A auto-reflexão não ocorre sem a reflexão sobre o outro e do outro, a consciência de si não é possível sem a consciência do que nos cerca e sem a consciência que o outro tem de nós. Nada é desapegado. Deste modo, sentir-se singular ou massificado é atributo da interação, da legitimação pelo outro. O modo como nos definimos, por mais que pareça original, não se desprende do outro e do tempo do qual somos filhos.

Nesta perspectiva, em que novas e múltiplas percepções, práxis e sensibilizações resultantes da globalização e da produção da subjetividade capitalista invadiram as esferas mais íntimas da vida humana, finalizando com a cisão entre vida comum e vida particular é que se questiona sobre a construção do desejo de sujeitos docentes. Desejos que construídos através do vivido e das memórias realizam-se, ou não, em contextos descompassados, na medida, que o aprendido e o significado transfiguraram-se. Desejos que na efemeridade, na rapidez e sob a oferta constante de múltiplas possibilidades de gozo, de uma variabilidade de imagens a que se quer e se procura sentido, transformam-se em igual velocidade, não permitindo a satisfação ou, ainda, o não reconhecimento de um desejo, enfim, concretizado.

A atualidade, marcada por uma subjetividade produzida que delimita e possibilita modos de ser, pensar, sentir e perceber está se constituindo pela incerteza, em que “projetos de vida individuais não encontram nenhum terreno estável em que acomodem uma âncora” (BAUMAN,1998:32). Estes novos sentimentos de incredulidade e incertezas, que se referem à “futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e os erros da maneira de viver” (BAUMAN, 1998:32) e cujas superações não são percebidas em um futuro, (re) significam as relações com o outro e com nós mesmos, pois, a própria memória, entendida como meio de identidade e referência, passa por (re) significações, haja vista, que os modos aprendidos configuram-se como insuficientes ou inadequados para lidar com os afazeres do presente.

Em meio a esta fragmentação, a fluidez, a efemeridade, a instantaneidade da sociedade contemporânea é que questiona-se sobre as possibilidades, os limites e as conflitualidades da

projeção do futuro e da realização do desejo. Mas, a apresentação de vidas individualizadas e desencantadas, também coexiste com sujeitos maravilhados pelo mundo. A percepção de si, as vivências individuais é que constituem o estofado da realidade humana, é o que faz esta realidade tomar forma. O desejo aqui é uma possibilidade de compreensão dessas formas de vida e, de autocompreensão. Pois, utilizando as palavras de Morin é permitido dizer que: “Desejo expor esta dificuldade tão freqüente nas ciências humanas, em que se fala de um objeto como se ele existisse fora de nós, os sujeitos” (MORIN, 2003f:15).

Partiu-se, então, da incompreensão, da incompreensão do desejo, do desejo existente no outro, do desejo existente em mim. Partiu-se da incerteza que é “simultaneamente, o horizonte, o câncer, o fermento, o motor do conhecimento que luta permanentemente contra a incerteza” (MORIN, 2002b: 249). Partiu-se de um pensamento crítico (MORIN, 2002d) que sempre circunda a reflexão. Incompreensões, incertezas, crises reconhecidas pelo pensamento que aceita e dialoga com suas contraditoriedades. Isto, devido ao estabelecimento de uma relação diferenciada entre sujeito/objeto que ecoa da consciência que o pensamento não é o espelho, o reflexo da realidade. “Com efeito, todo conhecimento é tradução, e a contradição é o modo pelo qual se traduzem, aos olhos de nossa razão, os buracos negros nos quais desmoronam as nossas coerências lógicas”. (MORIN, 2002d:241)

Mas, apesar da intenção ter sido a de não partir de idéias instituídas, de definições, de sentidos e significados já postos, o diálogo estabelecido ocorreu entre o conhecimento revelado pelas histórias de vida e o conhecimento construído a partir da minha história de vida. Pensar sobre o conhecimento é pensar sobre a veracidade das nossas concepções, é pensar sobre o modo como nos colocamos perante aquilo que queremos conhecer, é mesmo um modo de nos situarmos no mundo. Se “a contradição vale para o nosso entendimento, não para o mundo” (MORIN, 2002d:241), a complexidade e a simplicidade são questões de pensamento, e, assim, é legítimo conceber o conhecimento como sendo, ao mesmo tempo, representação e apresentação.

Representação que não se resume a um “estado reflexo passivo” (MORIN, 2002b:249), mas que envolve tradução e construção. E se traduzido e construído, o conhecimento não se refere aquilo que é, mas, aquilo que pode ser. E, dessa forma, não falamos mais de como as coisas são, mas falamos sobre as coisas e de que forma as percebemos, as apresentamos aos outros e a nós mesmos. Representação porque o saber sobre

algo é uma possibilidade e, apresentação, pois, a interpretação já é a própria coisa (MAFFESOLI, 2005a). Apresentação porque é a expressão do modo como percebemos, sentimos, vivemos, que, embora, não anula a consciência da possibilidade do diverso, revela que a experiência se esgota nela mesma, que “o fenômeno faz sentido em si mesmo, não precisa ser relacionado a um além de si mesmo, qualquer que seja (...)” (MAFFESOLI, 2005a:117).

É necessário, por conseguinte, adotar uma postura intelectual que, com flexibilidade, contenta-se em descrever, em registrar, em “mostrar” o que é. (...) Pensar desinteressadamente é, afinal, uma boa garantia contra o dogmatismo, sem que isso provoque uma abdicação do espírito. Muito pelo contrário. Nos períodos de turbulência, é melhor abordar os fenômenos sociais com o espírito livre de todos os preconceitos, ou pelo menos o mais isento possível de idéias preconcebidas. Pois trata-se de uma metamorfose contínua que se opera sob nossos olhos. (MAFFESOLI, 1995:14-5)

Olhar a vida sem preconceitos, sem noções prévias, em resumo, sem nada que isole *a priori*. Talvez isso permita ver em que é que ela é generosa, solidária, de confiança, numa palavra, viva e em perpétuo recomeço. (MAFFESOLI, 2000:182)

É isso que deve forçar-nos a reexaminar o problema: em vez de proceder dedutivamente a partir de princípios teóricos estabelecidos arbitrariamente, proceder indutivamente, isto é, partir de baixo, daquilo que existe aqui e agora, para indicar quais são as tendências que estão animando em profundidade, o corpo social. (MAFFESOLI, 2005a:146)

É de propósito que emprego o termo sensibilidade teórica: isso permite sublinhar o aspecto complexo da vida social, a sinergia dos diversos elementos que a compõem. Ao contrário do moralismo, o estetismo remete a uma forma de assentimento à vida. Nada do que a compõe deve se rejeitar. É um desafio por aceitar. (MAFFESOLI, 2005b:49)

(...) é um efeito de composição entre a razão e a paixão, e que é essa conjunção que preside as relações humanas. (...) o sociólogo pode reconhecer no conjunto social, e assim elaborar uma lógica do conhecimento sensível que verá nos sentidos não o apanágio, para uso privado, desse ou daquele indivíduo, mas o motor essencial da “construção social da realidade”. (MAFFESOLI, 2005b:75)

Não ser “apriorista”, não partir com (pre)conceitos, com juízos de valor e moralismos, com definições, “não trazer do exterior a verdade, mas, por iniciação, descobri-la progressivamente em si mesmo” (MAFFESOLI, 2000:152) e, assim, olhar a vida vivida, a práxis cotidiana com os olhos de quem participa nela, de quem nela está implicado e de quem a contempla é tentar percebê-la na sua dinamicidade, multiplicidade, ou melhor, na sua vitalidade. É deixar apresentar, na medida, que não parte de noções prévias, não enquadra em uma idéia e reconhece que a “vida vive-se sem se refletir em demasia” (MAFFESOLI, 2000:182).

É no sentido de que “a existência não é esgotante da possibilidade da existência” (SANTOS, 2002:23), ao mesmo tempo, que a existência inviabiliza o que poderia ser, é que representação e apresentação podem ser concebidas como modos de compreender a realidade. Se tanto a representação como a apresentação não excluem a multiplicidade de sentidos, então, a questão não reside na busca da verdade, mas, naquele que narra. A apresentação da minha vida é representação na compreensão de quem escuta. Estar preocupada com a verdade não é elemento desta reflexão. O conhecimento é construção pela tradução minha e do outro que me traduz. É autobiográfico, auto-referenciável e dialógico. É compreensivo, íntimo e rumo a satisfação pessoal (SANTOS, 1999). Mas, também, por proporcionar re-significação transforma a ação, é transformação, ao mudar a compreensão muda-se a forma de interação.

A compreensão do desejo dos docentes a partir desta pesquisa, o conhecimento que daqui decorre, não deixa de ser relato de sentidos, narrações de narrações, interpretações de interpretações, pois o que se busca é “dar sentido aos modos nos quais os atores buscam, por sua vez, dar sentido às suas ações” (MELUCCI, 2005:33), o que se busca é dar-se sentido. Apesar de afirmar, que o objetivo não é definir, encontrar causa ou solução, não se pode negar a sedução e o gozo de “tirar o véu”. Contradição confessa da intenção de pensar a si e aos outros, mas que não ignora e tampouco recusa o estranhamento, o desconhecimento, a incompreensão própria e desse outro com quem dialogamos.

Embora a história do outro seja reconstruída/(re)interpretada pela minha reflexão, que o mundo do outro ganhe sentidos meus, a narração que o colaborador faz de sua vida e a narração que faço a partir da história que me conta, devem ser percebidas em igual relevância e legitimidade (RANCI, 2005). O discurso do outro, que é sempre interpretativo, além de se constituir como testemunho ou parte de um fenômeno e como mediador entre aquele que pesquisa e a realidade social que se quer compreender, como afirma Ranci (2005), é um modo de auto-observação e de auto-compreensão, não só para aquele que narra, mas também, para aquele que escuta, pois, por sermos interativos, a compreensão de si passa pelo olhar do outro.

Qualquer fenômeno a ser estudado é um recorte de um processo dinâmico e complexo, qualquer reflexão sobre o mundo vivido é possibilidade de compreensão e não limitação, qualquer coisa que “dizemos acerca do que dizemos é sempre mais do que o que sabemos acerca do que dizemos” (SANTOS, 2002:17) e, é esta característica do conhecimento que viabiliza a crítica e a autocrítica. De fato, há sempre possibilidade de crítica, de novas

concepções, de reordenação das concepções, pois, “o objeto do conhecimento não é o mundo, mas a comunidade nós-mundo, porque o nosso mundo faz parte da nossa visão do mundo, que faz parte do nosso mundo” (MORIN, 2003a:205).

O conhecimento se dá pela interação com o mundo, e este mundo, que pode ser o nosso mundo individual, só existe para nós no limite da nossa possibilidade de conhecimento. Nestes termos, a aceitação do irreconhecível é inevitável, assim como, a “relativização das dimensões da vida humana” (MARQUES, 1990:29). Somos produtos e produtores de nós mesmos pela correlação com um ambiente que embasa, revela, limita e possibilita sermos o que somos, mas que é de tal modo identificado e definido pelo modo como o percebemos, isto é, “coincidimos com as nossas coordenações de ações, e todo nosso viver assim o mostra, na medida em que vivemos juntos o suficiente para coordenar nossas ações em um mundo que surge com nossas coordenações de ações” (MATURANA, 2002:103).

O intuito, assim, foi fazer dessa “reforma de pensamento”, dessa incompreensão que busca a compreensão, dessa dialógica compreensão/explicação, dessa relativização do conhecimento o método de pesquisa. Método que por definição supõe um procedimento de investigação organizado, repetível, autocorrigível, garantindo a obtenção de resultados válidos (ABBAGNANO, 2000), mas que aqui, também aceita a desorganização, a inovação, o caráter único e irrepetível, pois realizado pelo conversar com o outro e comigo mesmo em um processo que agrega aprendizagem, que é a conjunção do reconhecimento e da descoberta; reflexividade, que se dá pelo distanciamento de si, ou melhor, que é saber pensar o seu próprio pensamento (MORIN, 1986) e, consciência, que extrapola o conhecimento, porque, “trata-se de um ato reflexivo que mobiliza a consciência de si e engaja o sujeito numa reorganização crítica do seu conhecimento ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais” (MORIN, 1999:212).

Este conversar é recursivo e por isso irrepetível, e por ser recursivo é re-ligação. Re-ligação das memórias, da imaginação; re-ligação do que se sentiu e do que se sente, re-ligação do passado, enquanto lembrança, do presente, enquanto ação e tradução na e da vida cotidiana e, do futuro, enquanto expectativa, esperança e sonho. Confluência revelada não só pela interpretação, mas, pelo que se vive e pela expressão do que se quer viver, pois, é devido ao que fomos e ao que queremos ser, que somos. Como dizia Santo Agostinho em suas *Confissões*: “Mas talvez fosse próprio dizer que os tempos são três: presentes das coisas

passadas, presente das presentes, presente das futuras. (...) lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras” (AGOSTINHO, 1999: 53).

Assim, mesmo vivendo em uma cultura caracterizada pelo presenteísmo, não deixo de concordar com Madame du Châtelet ao afirmar que “se o presente fosse nosso único bem, nossos prazeres seriam bem mais limitados do que são. Somos felizes no momento presente, não somente por nossos prazeres atuais, mas também por nossas esperanças, por nossas reminiscências. O presente é enriquecido pelo passado e pelo futuro” (CHÂTELET, 2002:23). Dessa forma, memória e imaginação; expectativas esquecidas, frustradas, realizadas ou por realizar; vivências no espaço formal de ensino-aprendizagem que foram relacionadas, ou não, com outros campos de atuação se entrelaçam na constituição dos sentidos e significados, nos prazeres e desprazeres conferidos a ação docente e a história profissional. História trespassada por uma multiplicidade de elementos não fixos que possibilitam a compreensão do outro, a auto-compreensão e a produção de conhecimento.

História única, pois pessoal, apesar de contextualizada social e culturalmente que contribui de forma decisiva para a compreensão do que é ser professor(a), do que é ser educador(a). História que pode ter iniciado antes mesmo da atuação como docente, antes mesmo da formação, na medida em que os sentidos, os desejos, as escolhas profissionais são percebidos, construídos e realizados no imbricamento com outras vivências, com outras esferas da vida. Ou, quem sabe, o sentido de ser educador(a), o sentir-se educador(a) ocorreu no enfrentamento da prática, ou ainda, está em construção.

Se, “ainda não sabemos quase nada de nossa presença em nós-mesmos, que é ao mesmo tempo nossa ausência em nós mesmos; não sabemos quase nada desse nível subterrâneo onde o eu das profundidades torna-se o eu testemunha” (MORIN, 2003e:134-5); se não sabemos quase nada sobre o que nos falta, não sabemos quase nada sobre o que nos move e sobre o que nos faz interagir. E, assim, sabemos pouco sobre os sentidos de educar, sobre a relação pedagógica, sobre o que é educar, haja vista, que “podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem” (TARDIF, 2005:8-9).

Dessa forma, para refletir sobre a educação é necessário, também, refletir sobre os processos interativos, sobre os sentidos e significados atribuídos à relação educativa, sobre os

desejos dos sujeitos que constituem esta relação, sobre o desejo docente. Assim sendo, este trabalho se constituiu como uma tentativa de captação de uma ausência em movimento, de captação do desejo. Como uma tentativa de compreensão do sujeito que volta o olhar para si no estabelecimento de relações. Da relação com o mundo, com o saber, com o outro e consigo, que também se constrói em relações sociais e expressa o caráter singular do humano. Compreender o sujeito por estas dimensões é compreender a própria ausência que o caracteriza, é compreender o seu fluir e a sua espera, a sua aceitação e a sua recusa, a sua fala e o seu silêncio. É compreender o sentido das suas relações e assim, o sentido de educar.

### 3. é vertigem

Quando penso no movimento da minha história, quando penso no que me constitui é como se fosse vertigem. Histórias de uma vida que giram e que me fazem girar. Se não fosse o outro que me protegesse de mim, me perderia entre o céu e terra. Me perderia dentro de mim.

### 3.1 escutar as vozes de Constância

As lembranças são, principalmente, dos tempos de ginásio. Guardo muito da juventude, que eu, naquela época, estudava numa escola particular. Eu sempre estudei em colégio particular, desde criança, desde o primeiro ano até o último e, sempre em colégio de irmãs. Porque, naquela época, moças de “boa família” tinham que ficar em colégio de irmãs. E, então, minha história toda é em colégio de irmãs, em diversos lugares porque meu pai sempre estava sendo transferido devido ao trabalho dele. A gente chegava numa cidade, ficava dois, três anos e depois saía daquela e ia mais três anos para outra. Uruguaiana a gente ficou mais tempo, foram oito anos. E, assim, várias cidades a gente passou. A época que eu lembro muito é da juventude em Bagé. Quando estudava em Bagé, era lá nos anos 50, então a gente era bem diferente. A condução moral e tudo mais, as famílias eram muito moralistas e os pais eram muito severos. A vida da gente se desenvolvia quase toda ela com a escola, a gente ia muito para o colégio. Era diferente. No colégio que eu estudava em Bagé, praticamente, de manhã e de tarde eu tinha aula. De manhã eram as matérias principais e de tarde tinha canto, artes e uma série de outras coisas que a gente se envolvia e, também, esportes – eu me envolvia muito com esportes. A diversão era além das aulas, era tudo que o colégio proporcionava. A gente jogava vôlei, fazia atletismo, se envolvia no outro horário com isso. Tinha uma competição muito grande entre os colégios de irmãs com os colégios de padres. As competições a gente assistia – era uma coisa bonita para a idade, naquela idade era muito bonito, era uma coisa sadia, uma coisa muito sadia. Namorico só de longe, aquela coisa de longe, porque éramos novas e os pais controlavam bastante – meu pai controlava bastante. Então, é uma lembrança que eu tenho do tempo da escola, da juventude, que foi muito boa para mim. Foi muito bom. Eu tinha excelentes colegas e nós estudávamos juntas e saíamos para matinês. Naquela época, quando chegava um artista, um cantor famoso, lá do Rio de Janeiro, que vinha fazer um programa de rádio – naquela época, o rádio estava em alta – a gente ia, às vezes, até “matava” aula, que era pecado mortal, a gente ia assistir a apresentação daquele cantor famoso que chegava na cidade e, os pais não permitiam muito este tipo de coisa mas, a gente dava um jeito (risadas) de ir. É até uma lembrança boa. Eu tenho boas recordações.

Eu tive excelentes professores nesta ocasião, nesta época que marcou muito a juventude. Esta escola era uma escola americana, franciscana americana, e ela tinha um currículo incrível. Os professores eram todos muito graduados para a época. A nossa professora de francês veio da França, veio para Bagé para ser professora de francês. A de Inglês, tinha estudado na Universidade de Harvard nos EUA. E, o professor de português, era um poeta, era um grande estudioso. Era gente assim de muito gabarito, os professores eram muito especializados. Então, tínhamos uma educação muito rígida, uma educação primorosa, pode-se dizer. Naquela época era exigido, se estudava muito. Todas as alunas, os alunos, tinham que ter conhecimentos de música, mesmo que não fosse ser artista, tinha que passar por aquilo ali. Fazia parte da cultura. Te preparavam culturalmente com todo este tipo de ensinamento no currículo. Era muito exigente a escola e preparava muito bem os alunos. A gente tinha professores especiais.

A gente tinha professores especiais. Esse professor de português era incrível. Naquela época não se tinha recursos como hoje, mas, ele levava um toca disco, digamos, um toca disco antigo – daqueles mais antigos que você imaginar – que era o que ele tinha disponível, para ilustrar nossas aulas. Ele colocava poesias, a vida de grandes escritores. Ele era um intelectual de “primeira linha”. Aquelas aulas se tornavam muito importantes, interessantes. Aprendíamos muito, a gente se interessava muito, conhecíamos muitos autores. Ele desenvolveu muito esse lado na gente – o valor pela literatura, o conhecimento dos autores, ler muito, ter curiosidade. Ele despertava muito na gente isso aí. Ele era excelente professor, ele era intelectual.

Fui sempre estudando, nunca perdi o prazer e o gosto de estudar, até hoje. Então, eu acho que a minha época foi muito importante. Isso influenciou muito na minha vida. Essa cobrança do professor, essa dureza.

Eu sempre pensei em ser professora. Eu tive uma influência de uma tia minha. A minha família, praticamente, é de professores. Então, eu sempre tive muita influência. Da minha tia, que era a mais próxima de mim e que era professora. Eu desde pequena a observava, me apaixonei. Eu gostava de ver, de observar a vida dela como professora. Ela era aquela professora antiga, que ainda trazia os cadernos para casa, enchia de atividades, sabe? Aquela professora de respeito, aquela figura. Eu achava aquilo fantástico! Eu vou ser professora! Aliás, a minha família continua até hoje tendo muita professora. Minhas

sobrinhas... E hoje, continua minha sobrinha neta, continuam (risadas) seguindo a carreira de professora. Eu queria que minhas filhas fossem professoras, no entanto, quando chegou a vez delas, elas já estavam em outra época. Elas escolhendo a carreira, influenciadas pela época. Eu consegui que uma só fosse professora. Contra a vontade. Eu insisti para ela fazer magistério. Ela não queria naquela época. Hoje ela se encontrou e diz várias vezes para mim que agradece de eu tê-la influenciado para seguir a carreira.

Sempre desejei desde pequeninha, desde antes de ir para escola. Eu sempre pensei em ser professora. Esse desejar era fazer aquilo que eu estava vendo. A criança presta atenção nas coisas práticas, nas coisas que ela vê. Então eu vi. Eu tinha o exemplo. E, eu achava aquilo o máximo! Esse desejo meu era fazer aquilo que eu via porque eu achava o máximo. O máximo estudar. Há, há, há! Eu tive tanta influência desta minha tia que quando eu era pequena eu ficava na casa dela. Ela chegava em um jipe aberto do quartel, eles levavam ela porque ela era a professora do quartel também, da escola militar. Ela era muito imponente, muito bonita. Era solteira. Jogava tênis, era fisicamente muito bonita. Era uma moça que ia muito à baile, dançava. Era uma pessoa que se destacava. E eu tinha aquela imagem dela saindo para escola, ela entrando naquele jipe. Ia dar aula lá na escola regimental. Aquele respeito daqueles militares com ela. Era um respeito naquela época. Tudo isso aconteceu na minha vida. A mesma coisa (risadas). A mesma coisa aconteceu quando eu fui lecionar. A primeira vez foi no quartel, o jipe vinha me buscar na frente da casa, na porta da casa. O jipe com os militares parava na frente da casa e, eu ia para a escola. Me pegavam, me lavavam, me traziam em casa. Eu tinha todo aquele cerimonioso, aquela coisa aconteceu comigo. Então, foi uma influência, né?

O início da carreira foi fantástico! Porque eu queria muito. Eu queria muito lecionar de uma vez. Porque eu queria ir para a sala de aula, queria eu dar aula. Eu comecei pegando adultos no quartel, os militares. E, tinha de 1ª, 2ª, 3ª série. Eu peguei a 1ª série. Eram muitos, eram 40 e tantos alunos. Eram alunos aqueles soldados recrusas que começaram a estudar e aqueles que ficam muitos anos na 1ª série e não passam. E, então, eu estudei um método para ensinar para adultos, porque naquela época não tinha educação para adultos. Por que tinha que ter um método diferente e não aquele que eu estava aprendendo que era para crianças. Comecei com um método bem antigo. Comecei com o B, A, Ba para fazer com que o adulto que já estava patinando na 1ª série aprendesse. Não sei por quanto tempo. Eu criei na sala de aula! Aquilo foi a suprema realização da minha vida. E, eu tinha todo atendimento do quartel,

todo, todo. Ganhava todo material para todos eles. O quartel dava tudo e pagavam pouco na época, mas não interessava, era uma experiência maravilhosa. Eles eram respeitosos. Tinha um sargento que ficava o tempo todo lá com um cabo para qualquer ocorrência mas, nunca aconteceu comigo ocorrência nenhuma. Mas, de repente, podia. Eram adultos. Mas não, nunca aconteceu nada. E eles se apegaram muito a professora, estavam muito carentes. Todos de cidades longe. Vinham cartas das namoradas e não sabiam ler, vinham bilhetes da família. Foi uma coisa assim, a gente meio ajudando eles a resolver a vida. Foi uma coisa muito boa. Depois, nessa mesma época, eu comecei no município com as crianças. Tudo é válido. Tudo foi válido. Tudo foi enriquecedor para a vida da gente

Eu trabalhei, lecionei para crianças pequenas de 2ª série, 1ª série. Peguei esses adultos emperrados. Tive turmas de alunos que eram jovens e já estavam com 14, 15 anos e estavam patinando na 3ª, 2ª séries. Eram encruados. Ali também tinha que ter um método para fazer andar um pouco. Eram problemáticos, cheios de problemas, jovens com problemas. E, peguei adultos na sala de aula normal junto com crianças. Trabalhei com todas as idades. Peguei magistério. As meninas do magistério foram maravilhosas! As alunas do magistério, que eu trabalhei em Santiago, queriam ser professoras de currículo. Naquela época nós dizíamos professora primária. Elas queriam ser professoras primárias, de crianças. Foi um trabalho maravilhoso preparar as alunas para serem professoras como a gente. Foi no começo da carreira e nem tinha faculdade nesta época, então, elas não queriam fazer faculdade. Elas queriam ser professoras. Já aqui em Santa Maria eu lecionei no Bilac, para as alunas do magistério, mas, que não iriam ser professoras. Elas queriam aquilo como um trampolim, para depois fazer um vestibular e ir para outro curso. Está é outra realidade. Mas, são todas essas realidades. Trabalhar com criança pequena é fantástico. É fantástico você ver um aluno aprender a ler. Você ver um aluno começar a despertar, se interessar. Por que não tem coisa mais incrível que isso. Eu passei por muitas experiências e, essa, foi uma experiência maravilhosa. Crianças que têm dificuldade para aprender e o dia em que elas dizem uma palavra para ti, é uma realização. Isso é muito, muito importante na vida da gente.

Se eu sou uma professora, eu sou uma coisa. Eu sou uma educadora, eu sou uma outra coisa. Porque a professora é aquela que transmite os conhecimentos. A educadora junta todos os conhecimentos preparando o aluno para a vida. É uma pessoa que vai ser uma luz no caminho do outro, da criança. Fazer além do que ensinar. Ensinar a escrever, ao mesmo tempo, que vai ensinar a respeitar, ensinar a gostar da natureza, ensinar a respeitar o colega,

ensinar a ter amor pelos idosos. Ensinar tudo. Tudo o que vai preparar o caráter, a personalidade. Então, é diferente. Você tem que ter duas coisas. Tem que ser professora e educadora, porque a educadora é aquela que está mais preocupada. E, é através de uma mudança de comportamento de um aluno que se ganha muito mais. Se consegue muito mais que o aluno aprenda a parte teórica através da mudança de comportamento, porque se aquele aluno tem uma dificuldade para aprender, a dificuldade está ligada a algum problema psicológico muito mais do que intelectual. Você tem chance de salvar essa criança se você se preocupar com a vida dele. Se você estudar a vida dele e tentar ajudar aquele lado. Você trás essa criança e consegue o que você quer. O seu objetivo: ensinar a ler, escrever, fazer com que ele aprenda. Isso é muito importante. Mas, isso vai depender de cada um, da forma de ver a vida, da forma de ver o ser humano. Como alguém que veio para aprender apenas e para fora da sala de aula não interessa mais. Mas, principalmente, se for criança, você tem que ultrapassar a sala de aula e ir para a vida dele. E, aí você vai conseguir. Nós tivemos experiências lá em Santiago em que lecionávamos em escola pequena, de periferia. As crianças eram pobres, todos de famílias pobres. Da vila, da volta da escola. Nós tínhamos crianças que tinham dificuldades incríveis para atender. Mas, nós nos reuníamos, a turma de professores da 1ª e 2ª séries, e pensávamos sobre o que poderíamos fazer. Vamos estudar, vamos fazer isto, vamos fazer aquilo. Vamos partir do princípio que nós tínhamos que descobrir o porquê daqueles comportamentos ou, na disciplina ou, no atraso para aprender os conhecimentos. Então nós traçamos uma meta para conhecer as famílias. Saímos a campo e fomos nas famílias. No horário da tarde nós estávamos na sala de aula e de manhã nós saíamos visitar as famílias. Nós mandávamos avisar os pais que uma hora dessas a gente iria conversar com eles para a gente se conhecer. Não agendávamos a data, nós chegávamos de repente. Foi incrível o que nós conseguimos. Conseguimos modificar também a forma em que estávamos passando o conhecimento para as crianças e aí, tudo mudou. Porque a gente foi lá, a gente viu a realidade, a gente viu os problemas que as famílias tinham. Problemas sociais, problemas de todos as formas. Os casais com problemas de falta de condições, de tudo. De alimentação, de tudo. Nós vimos coisas incríveis da realidade de cada aluno. Foi incrível! Foi fantástico o que conseguimos numa escola de periferia. Eu trabalhei 13 anos nessa escola. Os alunos vinham pequeninhos. Comiam ali, faziam a alimentação. Já naquela época, sempre tinha alimentação. A gente sentia, olhávamos nos olhos das crianças e víamos que alguma coisa estava errada. Era o meio, a gente foi descobrir no meio que eles viviam. Tem crianças carentes, crianças com problemas “seríssimos” dentro de casa. De pais que se agrediam, de pai bêbado, de mãe bêbada, de promiscuidade. De tudo. E daí se parte para montar o trabalho.

E aí se olha com outros olhos, com outros ares. É um trabalho fantástico! Hoje, eu não sei, as dificuldades são maiores, cidades grandes. Mas nós fizemos. Partimos á luta. Fomos atrás do problema e conseguimos. Conseguimos influenciar essas crianças. Eu me lembro que há pouco tempo eu estava na minha cidade pequena, há uns anos atrás, e encontrei um ex-aluno meu, dessa época que nós fizemos esse trabalho, ele já está casado e com filhos e, ele disse: “Professora, eu nunca me esqueço que a Senhora me ensinou a lavar roupas e eu, ensino meus filhos.” Ele disse: “Agora eu ensino meus filhos.” Ele tinha um problema de aceio, ele estava sempre com roupinhas sujas. Naquela época usava-se e, ele tinha, umas camisas chamadas “volta ao mundo”. Era “volta imunda”. Era um horror! Aquilo pegava a sujeira e ia ficando amarelo, ia ficando feio. Me chamava atenção que aquela criança estava sempre com problemas, com a roupa diferente dos outros, sujinha. Ele era querido, meigo, quietinho, sofrido. Um dia eu chamei ele e fiquei conversando com ele e, disse: “Eu vou te ensinar. Nós vamos lá no banheiro, eu vou pegar uma peça de roupa e vou te ensinar. Tu não precisa esperar pela tua mãe.” Ele estava na 2ª série, tinha uns oito anos e, eu disse: “Tu não precisa esperar pela tua mãe para ela fazer isso, porque a tua família é muito grande.” Eu estive na casa e vi que eram uns 8 filhos. Tudo pequeno! A mãe que era o problema maior, ela era relaxada. As crianças sujinhas, a casa suja, tudo. Conversei com ele e todo dia conversava um pouco. Levei ele lá e expliquei: “Tu lava a gola, tu lava aqui a manguinha.” Ele era um toquinho, até hoje é baixinho. Ele prestando atenção ali, e eu disse assim: “Tu não espera pela tua mãe. A tua mãe não tem tempo, ela tem muitos filhos. É muito ocupada. Tu lava a tua roupa. Tu vai vir bem bonitinho para aula. Tu cuida as tuas roupas.” E, a partir daquele momento ele começou a lavar a roupa. E agora, quando a gente encontrou ele já com os filhos grandes, ele que não tinha esquecido que tinha aprendido a lavar roupas (risadas). Foi para o bem dele, para ele crescer. Isso foi uma coisa incrível na minha vida, porque foi uma lição que ficou para toda a vida. Para ele foi para toda a vida. Então, é isso que eu estou dizendo. O educador ele não se preocupa muito em dar uma aula muito bem dada e tirar conceitos lá dos maiores teóricos do momento e preparar um plano super, bem dosado. Mas, vê o lado humano, se preocupa mais é com o lado humano porque o professor trabalha diretamente com seres humanos. A matéria que ele vai pegar, o material que ele vai pegar é uma pessoa. Isso que é importante. Sempre observar o que ele vai fazer, com quem vai trabalhar, quais pessoas são essas, o quê essas pessoas têm, o quê elas estão sentindo, o quê vai influenciar, o que você pode influenciar para melhorar. Porque as pessoas que vão cair na sua mão, elas sempre vão ter algum tipo de problema. Então, para que essa educação se efetive, realmente, para que esse conhecimento que você quer levar se realize, chegue lá no objetivo, você tem que ter essa

preocupação. O professor, antes de iniciar uma aula, dizer uma palavra de incentivo que, às vezes, a pessoa está precisando. Uma palavra, ressaltando as coisas boas da vida. Um exercício que eu fazia muito com os meus alunos é o seguinte: eu chegava na sala de aula e conversava, batia um papo com eles antes de começar a aula. (...)Então, são as coisas que você usa para fazer com que o aluno se desperte para as coisas, porque, às vezes, a cabecinha dele está fechada. Eles não abrem. Abrir para a vida, para os acontecimentos, para aquilo que os rodeiam.

Eu acho que consegui. Eu acho que consegui. Eu me considero uma pessoa, eu não vou dizer realizada, porque a gente nunca deve estar completamente realizada. A gente deve estar à procura de alguma coisa. Mas, eu batalhei sempre nesse sentido. Eu lecionava de dia para as crianças e de noite para os pais destas crianças. Eu dava aula! Eles queriam buscar conhecimentos e, então eles vinham sempre progredindo. Os adultos até completar o nível, aí eles eram aprovados e recebiam o certificado da secretaria de educação de ensino para passar para o 2º Grau. De noite, a maioria era da comunidade, do bairro. A comunidade se voltava para aquela escola. Os filhos estudavam de manhã e de tarde na escola que era para os pequenos e de noite os pais. Mas, não era a alfabetização, que era separada. Já tinha que saber ler, já tinha que estar bem mais adiantado. Então, os pais iam de noite, cansados do trabalho. A maioria era militar, pois, o quartel era ali ao lado, bem pertinho. Com essas pessoas que trabalhavam de dia e vinham de noite que tínhamos que fazer alguma coisa. Eu dava o nível dentro da área de estudos sociais que sempre foi a minha área. Eu tinha que tornar muito interessante a aula. O que eles estavam mais interessado além dos conhecimentos que iria ajudá-los a melhorar no emprego e pular lá para o 2º grau e coisa, era a procura de alguma coisa extra. Então, eu fazia, durante uma vez por semana, uma aula que era diferente. Em vez dos conhecimentos que eu tinha que passar, nós fazíamos uma mesa redonda, botando as classes em volta, dando chance a eles de conversar, de falar, de perguntar as coisas que eles queriam ouvir. E eu, ia esclarecendo sobre relacionamentos, que era o que mais interessava. Sobre o relacionamento fora da escola, na família, o relacionamento com a esposa. Como se educa um filho, se eles estavam fazendo certo ou errado. Eles queriam uma aula diferente e por isso eu levava uma coisa para fazer, uma introdução, tipo uma oração, fazia uma mentalização, fazia uma coisa diferente. Depois cada um podia contar sua experiência. Se nós estávamos falando sobre determinado assunto, eles contavam suas experiências, bem informal. Eles tinham loucura! Aquele dia ninguém faltava, pois estavam tendo a chance de falar e de botar para fora. Eles se abriam tanto que chegavam a me contar coisas assim: “Sabe,

professora, eu estou com problema assim, assim... A Senhora tem que me ajudar.” Eles queriam ajuda., Então, vamos tentar fazer alguma coisa. Eu trazia livros para eles lerem. Eles trocavam experiências. Fazia um trabalho de grupo. Cada vez fazia uma coisa diferente, às vezes, trazia uma pessoa de fora para dar palestras. Era a chance da vida deles de se abrirem. A maioria eram pais dos meus alunos, dos alunos do dia. Eles se sentiam bem à vontade na escola. E, tendo aquela chance de falar e contar as experiências deles. Era muito bom. Era bom para mim também. Eu contava as minhas experiências para eles. (...) Então, essa aula diferente que nós fazíamos, dava chance para pessoa oprimida do trabalho, ou, às vezes, com problemas na família. A gente virava psicólogo para eles porque eles conseguiam botar para fora as coisas.

Eu acho que essa é uma função do educador. O educador engloba tudo, não só conhecimentos. Por exemplo, o educador que vai primar só pelo conhecimento se torna quase que uma enciclopédia ambulante, mas, ela só sabe isso. Para transmitir o conhecimento o professor tem que estar preparado, ser preparado. O professor tem que ser um intelectual, sem dúvida nenhuma, tem que ser. Saber transmitir, isso que é o mais difícil. Saber de uma forma simpática. Transmitir, ao mesmo tempo, que olhar o lado humano da pessoa. Nós estamos trabalhando com pessoas. Elas têm problemas. Elas precisam desse olhar que vai além. Eu sempre olhei os meus alunos por este lado também.

Eu acho que tudo faz parte de ti. Tudo que tu é já vem contigo. Eu acho que isso aí eu já tinha comigo. Eu acho que sempre tive uma coisa comigo, uma característica natural de ser. Não era forçada, as pessoas sempre vinham se abrir comigo. No tempo que eu era jovem, que eu estava no magistério, eu era casada, tinha filhos quando estava no magistério e, as gurias solteiras vinham me procurar para ouvir conselhos. Deve ser porque eu tinha mais experiência também. Queriam me contar as coisas. Elas sempre estavam juntas comigo, escutando, me contando detalhes. Às vezes, a causa de algum problema. Depois na escola onde fui trabalhar também as colegas vinham, se abriam, muitas vezes, as alunas. Eu acho que é uma característica minha de me dar com as pessoas, de abraçar os problemas delas, tentar ajudar. É uma coisa que eu acho que é de cada um. Tem pessoas que são mais fechadas, outras mais difíceis de penetrar. Eu sou mais aberta. Eu acho que a descrição é uma coisa muito importante nessas horas. As pessoas precisam disso também. Muitas vezes as pessoas deixam de contar os seus problemas, que é necessário, que precisam, porque elas não confiam. Eu acho que a confiabilidade é muito importante. Eu gosto de fazer isso. Eu gosto de escutar. De

entender para ajudar alguém, para fazer alguma coisa nesse sentido. Às vezes, a pessoa está a ponto de fazer uma loucura, ela está perdida, ela não está encontrando uma saída, está desesperada. Já me aconteceu fatos assim, das pessoas chegarem no último estado da alma e se abrirem. E você passar um otimismo, passar alguma coisa para ela melhorar. Mas, tem que sentir confiabilidade, se não, não dá. Por exemplo, num grupo muito grande. Nas escolas têm grupos muito grandes, mas, você aprende a conhecer quem é quem. Têm pessoas que se pode ou não confiar. Têm pessoas que se fecham. Cada um resolve o seu problema e fim. Mas, têm outras que gostam. Gostam de ajudar. Ajudar ou de dar conselhos. De demonstrar carinho.

Eu me sentia bem com isso, na medida do possível que eu pudesse dar uma ajuda. Eu tive satisfação com meus alunos. Para mim a relação aluno–professor vai muito além da sala de aula.

Eu lembro com muita tranqüilidade de meus alunos, com muito prazer. Com muita tranqüilidade porque eu tenho a plena certeza que eu fiz tudo o que eu poderia, no momento, fazer. Se fosse hoje faria muito mais, mas para aquela realidade do momento, foi o que eu pude fazer. Acho que deveria ter feito muito mais ainda. Eu acho que sempre fica alguma coisa que poderia ter feito. A falta de condições daquela época, a escola não tinha muitas condições de fazer mais pelas famílias, pelo aluno. Mas eu lembro que a minha vida, minha vida profissional, eu lembro com prazer. Eu sentia prazer em trabalhar. Eu fiz o que deu para fazer. Eu estive em escolinha, magistério e, foi muito enriquecedor. Era muito ativo para mim. Tentei passar aquilo que eu trabalhei com entusiasmo o tempo todo. Quem trabalha com prazer, trabalha com entusiasmo. Então, eu trabalhei sempre com entusiasmo. Eu nunca fui uma professora. Só professora. Na escola eu sempre fui tudo. Eu trabalhava. (...) Isso é uma experiência maravilhosa. Eu gosto. Eu gostava. Eu fazia porque queria. Gostava. Sempre envolvida com essa coisa de colégio. Me envolvia muito, muito, muito, muito, muito. Então foi bom. Foi ótimo. A gente trabalha em “todas as frentes”, todos os lados. Não era só professora de sala de aula. A gente não tinha preparação para dar educação física para crianças, a gente inventava. (...) Foi uma experiência que eu vivi e que eu acho que o educador tem que ter. Ele está na escola, ele tem que se interessar. Ele não vai trazer benefício para o aluno se não propor uma coisa diferente. Ele não pode ser só um transmissor de conhecimento.

Há pouco tempo, nos encontros de aposentados lá da minha escola, em que a gente se lembra o que fazia lá, agora não tem mais nada. Desmancharam. Desmancharam, não tem mais nada lá. Ninguém mais quis fazer e desmancharam, acabou. Então são poucos que se propõem a fazer. Mas eu considero. Não achei que fosse aborrecimento o que eu fiz, o que eu consegui por prazer fazer. Quando eu lecionava, lá em Santiago, a minha casa ainda é no bairro em que toda vida eu lecionei. Ali tem o ginásio, só o magistério que não era ali, o grupo escolar, esse que eu trabalhei durante anos. E, eu sento na frente, e vai passando, vai passando o pessoal na passarela e penso: “Meu Deus, lá vai um ex-aluno!” As mães que estão umas senhoras de mais idade. E passam pais e lembram aquela vez, aquilo que nós fizemos. Era uma vida muito festiva. Ir na escola era festivo, era bom. Mas, o tempo muda. As coisas não são iguais e a gente tem que acompanhar a evolução. Não é saudosismo, é recordação que é diferente de saudosismo. Hoje, se voltasse a ser professora ia começar tudo de novo. Mas, tudo hoje é diferente não é a mesma realidade.

Na escola era muito lindo aquilo lá. Eu tenho fotos, álbum com todas as fotos. Nós na escola fazíamos grupos de professoras, a maioria delas participavam. Tal dia do mês nós fazíamos uma festa. “Que festa vamos fazer? Vamos fazer uma festa a fantasia.” Depois que os alunos iam para casa a gente organizava o que comer... Era a festa! Desfilava, fazia horrores. Se era no CTG, só nós as professoras, umas vestidas de homem, outras de mulher. Desfile gaúcho os homens e as mulheres de prenda, nós fazíamos no CTG e aquilo era um festão. O meu Deus do céu! Ninguém fazia cara feia de ficar no colégio em dia de festa. Coisa engraçada. Hoje, qual é o professor que vai ficar no colégio? Nós fazíamos festas diferentes. Cada vez nós inventávamos uma moda para fazer festa. E fora isso, tinha o clube de mães que participávamos junto. Eram as mães que trabalhavam na escola e, tinha o CPM, o Círculo de Pais e Mestres que era tudo na nossa vida. Nos ajudava. A gente queria angariar fundos para fazer determinada coisa, nós fazíamos uma quermesse bem grande com o CPM ajudando. Todo mundo ajudando. Ah, tudo era lindo! A nossa escola tirou várias anos o primeiro lugar nos desfiles de sete de setembro, porque nós fazíamos uma festa, tirávamos todo o dinheiro para comprar as coisas. Por que as crianças eram pobres. Então a gente arrumava elas lindas para desfilarem. A minha filha, a menor, ela sempre diz: “Mãe, eu me lembro de você entrando e saindo lá em casa.” Ela ficava com o pai que tinha comércio. Ela praticamente se criou com o pai. Ela diz: “Era você com umas pilhas de caderno. De noite corrigindo e arrumando e fazendo o livro de chamada ou então, saindo porta a fora para ir para o colégio.” Estava sempre envolvida, mas também envolvia uma série de pessoas. Tinha professoras que não

participavam. Tinha gente que não ficava nas festas. Eu tinha uma bicicleta, eu ia de bicicleta trabalhar, voava de bicicleta.

Eu acho que tudo valeu a pena. Às vezes, eu penso que sacrifiquei bastante os meus filhos, eles tinham que ficar com uma pessoa em casa. (...) Às vezes fico pensando: “Será que sacrifiquei demais meus filhos?” Mas, também, sempre foi pensando neles. Eu precisava trabalhar. Eu quis ser professora porque quis ser. Eu sentia que eu tinha que ser professora, mas, também eu tinha uma família. (...) O meu filho, carregava ele aonde eu ia, porque eu trabalhava com atletismo e esportes, as competições eram no Domingo e ele sempre ia junto, eu não deixava ele em casa, ele ia comigo e ele se encaminhou para o esporte, até hoje é um esportista. Ele foi toda vida sempre comigo, sempre se envolvendo. Ele sou eu escrita, ele tá em todas. (risos) E eu com ele sempre, sempre onde ele estava eu estava. Ele sempre quer me ver ao lado dele. Eu acho que a gente investe nos filhos. Eu acho que a gente tenta fazer tudo pelo melhor. O objetivo é fazer o melhor, pelo melhor e pelos filhos. Depois que se tem filho não se pensa mais em si mesmo. Se pensa sempre nos filhos. Tentei passar isso para eles todos. A minha filha no começo, quando ela começou lecionar, tinha um pouco de resistência de ir para o colégio fora do horário. Ela achava que tinha que ir só para dar aula e vir embora. Depois ela foi mudando. Foi vendo as coisas boas que aconteciam na escola, mas no começo ela não era assim.

Sempre estudei, sempre gostei de estudar. Eu gosto muito de estudar. Eu gosto de saber cada vez mais. Eu acho que temos uma capacidade incrível e que não usamos nem um terço dessa capacidade incrível de aprender. Cada vez mais, mais e mais. E esse aprender, ele não vai ficar só contigo, tu vais, de uma forma ou de outra, influenciar na sociedade e nas pessoas. O quê é o aprender? Aprender para ficar só para mim não adianta, isso aí não é positivo. Sozinho ninguém é nada. Eu tenho que saber para passar para os outros. Para mim não passou a minha vontade de aprender. Eu acho que nunca vai passar. Vontade de saber mais. Gostaria de poder ser disponível ou ter mais capacidade para poder aprender, porque o mundo coloca nas tuas mãos tudo. Você não faz porque não quer. Você não aprende porque você não quer. Não se realiza se você não quer. Não dá um salto porque você não quer, porque é só querer e ir. Né?

Eu quero aprender mais, mas agora é a vez da minha filha. Dela começar a vida profissional. Eu tenho tempo, posso terminar, mas agora não importa se é hoje ou amanhã. Mas acho que nós temos que estar constantemente aprendendo. Por exemplo, depois que me

aposentei, tudo o que eu queria fazer no passado eu fiz, que eu não pude fazer. E, continuando aquela a história da minha tia, essa tia que te contei, que na minha vida ela foi incrível, coitada. A minha tia era professora, como eu te falei. Ela era cabeleireira depois do horário, pois trabalhava só um expediente. E, eu já desde moça, quando era solteira, eu já cortava o cabelo de toda a vizinhança e nunca cobrei um pila. (risos) Mas, eu já gostava disso, arrumava cabelo. Naquele tempo, fazia aquelas coisas de prender, coisas com rolo. Tudo isso eu fazia antes de virar professora.

Eu acho que professor tem que estar constantemente se atualizando. Ele precisa. Tem que fazer atualizações constantemente. Se modernizando, nas técnicas, nas formas, que possa enriquecer o trabalho dele. Hoje, tem que ser com a tecnologia. Ela está a disposição e as pessoa têm que saber. Estará muito por fora se não estiver buscando, buscando cada vez mais. Porque por exemplo: se tira uma faculdade, não é suficiente só aquela faculdade, vai para uma especialização. Tem que estar sempre aprendendo, ir atrás de uma pós-graduação, mestrado, doutorado. Sempre está surgindo o novo, o diferente, o inovador, o que traz mais resultados. Tem que estar sempre a procura de alguma coisa. Não pode parar no tempo. Eu aprendi tudo, me formei. Só que aquilo vai ficando ultrapassado também. Vão surgir novos teóricos, novos conceitos. E tem que acompanhar, o professor tem que estar sempre se atualizando. É uma profissão, que eu não digo profissão, digo missão, porque eu acho que ser professor não é profissão é missão. Só que tem que estar sempre em busca de alguma coisa, porque o professor é um filósofo. E o quê o filósofo faz? Está sempre a procura de explicações. Então, tem que estar a procura de algo para dizer. Não para te superar, mas para te igualar. Ficar na onda. Vamos dizer, acompanhar o aluno. Quê aluno vai se ter na tua turma? Um aluno medíocre? Um aluno gênio? Quê tipo de aluno vai ter sala de aula? O professor tem que ter interesse e procurar se atualizar e saber mais que puder. Eu digo missão devido a diferença de ser professor e ser um missionário. Ser ou ter uma missão. Digo que é uma missão porque abrange muito mais coisas. Eu acho que o professor tem que ir além do conhecimento, da bagagem do conhecimento dele. Ele tem que levar em consideração o lado humano desse material que ele vai trabalhar, com quem ele vai trabalhar.

Para ser um bom profissional, bom professor, um educador, em primeiro é lugar é necessário otimismo. Ser um professor desanimado é coisa bem triste. Ele tem que ser otimista. Ele tem que “comprar a briga”. Ele tem que ir a procura das coisas. Ele tem que passar essa idéia para o aluno, que ele está procurando o saber, o conhecimento, a atualização

dentro da área dele, se informar. Eu acho que a qualidade principal do professor é o entusiasmo, é o otimismo. Mesmo que ele saiba, e isso dá um pessimismo, que vai ganhar pouco, que não é valorizado. Isto são coisas que vão fazer parte. Mas, nem por isso vai deixar de ser um professor entusiasmado. Tem que passar essa coisa para o aluno. O aluno entra na sala de aula, ele vê se o professor está a fim de passar o conhecimento com entusiasmo ou não. Porque o professor é uma figura que tem que se impor na frente do aluno. Se impor, não como uma autoridade, mas sim, como uma personalidade. Para o aluno sentir que ali tem peso, que você é uma figura que está se destacando e, ao mesmo tempo, em que está preocupado com ele, com o aluno. Eu acho, então, que o entusiasmo, o otimismo, a alegria, aquele aconchego, aquela coisa boa que se transmite é um bom passo andado. E depois, com os conhecimentos, completa. Tem coisas que são de pessoa para pessoa, mas aquela coisa que passa para o ser humano quando chega em um ambiente, no professor, tem que ser muito mais notado. Até quando se vai falar com o pai de aluno, quando se vai falar com uma colega, quando se entra em um ambiente, numa sala de professores, quando vai fazer parte de um grupo. Aquela figura que se destaca, não que se destaca pela sabedoria, ninguém precisa ser sábio, mas que se destaca pela simpatia, se destaca pelo interesse naquilo que vai fazer. Acho que tudo isso, juntando tudo, é o que faz um bom professor. Eu que trabalhei em tantas escolas e rodei tanto nessa coisa de educação, simplesmente, às vezes, a gente se irrita com as pessoas, porque encontra professoras que são totalmente negativas, e que criam aquela coisa ruim. Imagina numa sala de aula, na frente de alunos, adolescentes, principalmente, ou crianças que precisam de incentivo. O papel do professor é um papel que tem que estudar muito. Tem que ter certeza que quer ser professor, porque é de muita responsabilidade. Eu considero de muita responsabilidade. Lidar com cadeiras, pintar, fazer cadeiras é uma coisa, um ser inanimado. Agora, ali tem quatro alunos, vou lidar com aqueles quatro alunos. Vou ali e vou tentar passar o meu conhecimento, vou tentar conquistá-los para o estudo, com entusiasmo, com vontade, é outra coisa. Eu acho assim, têm professores e professores. E isso não é só porque vai trabalhar com criança, com adolescente, na universidade. (...) As qualidades de um professor são qualidades. Olha vou te contar, tem que levar à sério mesmo.

Eu acho que durante o preparo todo, para ser professor, alguma coisa modifica, melhora, e alguma coisa já é intrínseca. Depois de tanta instrução, tanto ensinamento durante o preparo, o curso, até chegar na hora de exercer, a pessoa se modifica, é influenciada. Mas, tem a tal da história que é preciso fazer as coisas que se quer, e que gosta. Por exemplo, no meu caso, eu fiz porque quis, porque gosto. Sonhei a vida toda em ser professora e fui

professora. Eu já tinha. Quando cheguei no curso eu já estava com uma boa bagagem pronta, que era o meu desejo de ser, então, fui aprender. Tem pessoas que vão e não sabem porque foram. Eu, a poucos dias, falei com uma menina que está fazendo magistério, está fazendo estágio. E ela estava me dizendo: “Não sei se vou interromper. Eu não vou ser professora. Eu não sei porque estou fazendo isso. Porque a minha mãe quer. Porque tinha que fazer um curso de segundo grau, escolhi esse, mas eu não vou seguir.” Ela sentiu durante o curso que não tinha “nada a ver” com aquilo ali. Não era para ela. Se você descobre antes, não é nada, pior, é quando começa e se frustra. Aí é brabo!

A gente quando chega no fim da carreira tira muitas lições. As lições da convivência com as colegas, com as direções das escolas. Isso é muito bom. A gente passa por muita experiência. De greve, por exemplo, eu peguei uma fase de greve. Daquelas greves grandes que faziam. Essa parte politizada do professor é muito interessante. Professor tem que ser politizado, ele faz parte. Ele é politizado. Ele tem que ser e tem que participar. Eu não considero, eu não consigo pensar em um professor alienado. Ele tem que tomar um rumo. Ele é um intelectual, ele leu, ele sabe, ele sabe ver as diferenças e fazer uma escolha e seguir um caminho. Eu vivi muitos momentos de política e uma das coisas que muito me despertou, agora recordando, para esse lado de movimento e vontade de estudar e participar, foi a minha história, lá da infância, de política, de politização. O meu pai era um homem politizado. Um homem que participava. Um homem que tinha uma conduta política e que escolheu o lado que ficou a vida toda, fiel àquele lado. Eu acompanhava ele, porque eu era muito ligada ao meu pai. Tudo que meu pai fazia eu acompanhava. Inclusive eu tive vários irmãos homens, mas quem acompanhava meu pai, era eu, principalmente, nessa história de política que é coisa de paixão. Me criei na fronteira. Ali eram fanáticos! Assistindo aqueles grandes homens que vinham lá do Rio de Janeiro. Naquele tempo, vinham e faziam comícios na época de política e, a gente aprendia. Era criança sentada na beirada da calçada escutando os comícios dos homens famosos, não iam falar bobagem, iam falar coisas lindas. Não são fofocas que fazem hoje, fazem comício que é uma vergonha. Aquilo era gente intelectual quem falava e, a gente acompanhava. Eu vejo por meu pai, não perdia. Então, por aquilo veio vindo o gosto. E o professor precisa ser politizado, precisa escolher o caminho dele, ter uma bandeira e lutar por aquela bandeira. Mesmo que ele seja sozinho naquela luta e tenha todos os outros contra. Mas, ter convicção, ter escolhas, isso tem muito a ver. Eu acho que tem muito a ver. Na nossa trajetória de professores, nós vamos participar de inúmeras lutas salariais e educacionais. E o

professor tem que se posicionar. Tem que escolher o caminho dele. Tem que lutar por alguma coisa. Isso é importantíssimo para o aluno também.

Eu era a professora de história, então, na sala, eu tinha muita influência. De debater o assunto, fazer o aluno debater. (...) Tem que saber. Não é para ficar bobinho, alienadinho. Tem televisão, tem leitura para se informar. Tem que fazer com que as crianças bem pequenas despertem. O aluno lá na quinta série, lá de segundo grau tem uma conduta que aprende desde pequeno a escolher. Saber fazer as escolhas certas. Escolher um caminho, não se deixar influenciar pelos outros. Isso desde pequeno tem que aprender. Isso você pode, na sala de aula, influenciar. São conquistas que se faz em um aprendizado. A criança vai ter mais facilidade de aprender um conceito se ela tiver a cabeça aberta para o que está acontecendo no mundo ou no lugar em que ela está. Ela está vendo os pais debaterem, está vendo a televisão falar. Trazer ele para esse mundo real, mesmo que não seja muito bom agora, nesse momento que acontece tudo isso aí. A criança está acompanhando, mas ela tem que saber que está aqui e que pode participar, tem que saber. O professor dentro de um colégio, por exemplo, disputa de direção, não é? Cada vez que se escolhe um professor ou diretor é uma disputa política dentro da escola. E desde que a pessoa saiba se comportar, dentro do limite, não usar dessa disputa para acirrar os ânimos na escola, é tranquilo, todo mundo se satisfaz. Eu não posso vê ninguém dizer assim: “Eu não quero saber. Eu tenho horror a política. Eu não quero falar. “Nas próximas eleições eu não vou votar, vou votar em branco.” Isto é se alienar. Pelo amor de Deus! As coisas estão acontecendo, tem que saber, tem que tomar um partido, tem que caminhar para um lado. Não precisa brigar, não precisa se pegar com ninguém, mas precisa escolher um caminho. Na escola isso é bem trabalhado. Isso tem que ser bem trabalhado. E o professor é o responsável. Uma disputa dentro da escola, por qualquer cargo, os alunos estão “a par”. Às vezes, até os próprios pais deles estão fazendo parte. Agora tem conselhos, tem uma série de coisas, que eu não sei dizer o nome, que os pais participam. Eu acho isso bem importante.

E, tem que ter convicção. Acreditar em alguma coisa e seguir sempre em frente. Isso é importante para o professor. Ter medo de falar as coisas, ter medo de tomar um partido. “Eu não vou tomar um partido porque eu não sei se a diretora vai gostar.” Qual é o problema? Eu posso ser, torcer por uma coisa e ela para outra e não ter “nada a ver”. Ou eu não vou fazer isso ou aquilo outro por que não sei o quê lá a fulana não gosta? Não, cada um sabe da sua cabeça.

Estes são questionamentos que eu acho que também devem fazer parte do preparo do professor para exercer a profissão. Por isso, que te digo, ser professor, não é assim tão fácil. Não é assustador, mas também não é tão fácil, porque ele tem que estar bem preparado. Não é um mar de rosas. Se ele tem essas dificuldades, ele vai enfrentar. Mas, vai depender de cada um. Mas, tem muita coisa durante todo esse tempo que se fica envolvido que eu considero apaixonante. Essa trajetória toda, para mim foi... Tem tantas coisas que aconteceram, tantas coisas boas que aconteceram, tantos envolvimento que enriquecem. A gente fez muita coisa. (...)Tudo depende do grupo que vai trabalhar.

Uma vez trabalhei o ano todo sem ganhar. Foi bem no começo. Estava no município, ganhava pouco e pagava 120 na faculdade e ganhava 120 do município. O dinheiro exato para pagar a faculdade. Eu sempre ia na delegacia de educação pedir se não tinha nenhum contrato para mim. Poderia ser para qualquer coisa. Eu queria trabalhar, eu queria me formar. O delegado tinha sido meu professor no magistério. E, um dia ele mandou me chamar: e disse: “Eu estou com um problema. Tem uma escola que está precisando de uma professora urgente. Mas, eu não tenho um contrato de professora, só tenho de doméstica. Só tenho um contrato de doméstica. Como é que eu posso chamar qualquer professor para trabalhar? Com você eu não sei. Você se ofereceu... Eu sei que você vai pegar. Você quer esse contrato de doméstica para lecionar nessa escola? Depois quando vier o primeiro contrato de verdade é seu. E eu: “Não, pode me dá.” Ele me deu um coleginho e, lá fui eu. Nesses contratos só recebíamos uma vez por ano. Só no fim do ano fui receber. Trabalhei todo ano sem receber. Quando veio o contrato de verdade, eu fui a primeira a ser chamada. Então é assim, você não pode dizer não para nada. Às vezes a coisa é meio complicada, meio difícil, mas aí você vai ser lembrada. Eu não tinha essas coisas, queria trabalhar. Então, fui trabalhar com esse contrato. Ganhei pouco. Era pouco, mas juntando tudo no fim do ano deu. Isso que naquela época a vida era diferente. A vida da gente não era assim do jeito que é a de hoje, meu marido sempre foi bem de vida. Tinha épocas que era melhor que outras. Era bem de vida, nós sempre tivemos casa para morar. Sempre tivemos nossas coisas, mas eu queria era dar aula. Queria lecionar. Isso é o que eu queria. E, sempre, nunca parei. Por isso me aposentei cedo. Comecei quando era casada, tinha filho quando comecei a dar aula e me aposentei no tempo, mas eu não parei. Estava fazendo magistério e já estava dando aula. Mas tudo vale a pena. Tudo, tudo valeu a pena.

O professor é diferente dos demais, porque ele precisa estar sempre se atualizando, sempre lendo, sempre a par das coisas novas que surgem em educação. Precisa buscar através dos livros a orientação, isto é, buscar através dos cursos. Frequentar cursos, jornadas, seminários. Lançar mão de todas as possibilidades que existem para que um professor esteja preparado para enfrentar uma sala de aula e alunos questionadores como nós temos hoje ao nosso redor. O professor que se forma e pára no tempo, vai ser ultrapassado pelos próprios alunos. Porque hoje o aluno lança mão, as famílias lançam mão de todas as informações. Dentro de casa a criança não sai da frente do computador. Está informado, está sabendo o que está acontecendo em todas as áreas. E, ele vai para a sala de aula com muitas perguntas e é frustrante quando o professor não tem a resposta para essa criança, para esse aluno inquiridor.

É necessário que o professor esteja à frente através da pesquisa, através da informação, procurando todas as formas possíveis para cada vez mais estar a par dos acontecimentos da atualidade. Não é necessário que o professor seja uma enciclopédia ambulante, que saiba tudo, não é necessário. Se ele não souber, ele vai pesquisar, pesquisar e trazer a resposta para o seu aluno. Dar uma satisfação para a curiosidade do aluno. Para um ser que está ávido de saber, ávido para conhecer mais, para entender melhor os conceitos. E, é necessário que esse professor não o trate com indiferença, mas que leve, que procure junto com o aluno uma resposta para todas as perguntas. Pode ser através de livros, através de pessoas, convivendo com as pessoas capacitadas, pessoas experientes naquela área para visitar a sala de aula, para dar respostas à turma sobre determinado assunto.

Nós temos que buscar o conhecimento quando nós não temos este conhecimento. Buscar nas fontes, e as fontes são muitas, muito ricas. Muitas e ricas e tudo depende da boa vontade do professor, do interesse, e da vontade que ele tem de ver os seus alunos cada vez mais interessado pelo caminho da pesquisa e das respostas. Todos os questionamentos têm respostas e devem ser respondidos. Nunca deixar o aluno com uma dúvida, um conceito errado, curioso a respeito de determinado assunto, sem que ele sinta que o professor está interessado em dar-lhe uma resposta.

Todo o incentivo reverterá em benefício da educação, benefício do aprimoramento da educação dessa criança, por isso deve ser muito incentivado. Sempre e sempre levados pela professora há ter uma resposta a procura dessa curiosidade. E está é uma verdadeira sala de aula. Nós temos que sair daquela do passado, largar o passado, deixar o passado aonde os

mestres eram ‘dissertativos’, cansativos, cópias autênticas dos livros. Isso não tem mais lugar na nossa época. Hoje nós temos inúmeras formas de lançar mão da tecnologia na sala de aula e, teremos o quê? Um bom resultado. Mexer com o aluno é um dos objetivos, deveria ser um dos objetivos de todo o mestre. Mexer com o aluno, tirar ele da apatia, levá-lo à fenda do conhecimento, a ser um investigador da cultura, alguém que está à procura de respostas para as perguntas de hoje.

Não esqueceremos, não podemos esquecer que a matéria nós temos na nossa mão que nos foi colocado. Foi nos colocado o ser vivo, um ser cheio de vida e isto, é uma grande responsabilidade para o professor. O professor, sem dúvida nenhuma, terá que estar preparado para isso. Por isso sempre se atualizando, sempre lendo, sempre participando de tudo que for possível. Nós caímos naquele lugar comum de muitos dos mestres que porque me formei, já tirei duas, três faculdades, já fiz curso disso, já fiz curso daquilo, agora chega! Mas não chega, porque ele não está parado, ele está trabalhando e ele está trabalhando com o ser humano. E o ser humano exige muito, e nós, temos que dar essa resposta, se quisermos um bom resultado. (...) O ensino tem que ser interessante, ilustrativo, prático e, principalmente, questionador das ações do dia a dia daquele aluno, daquela criança. Trazer o mundo desse aluno para dentro da sala, a sua vivência, os seus interesses.

(...) Nesse contexto, tanto a família como o mestre têm papel primordial porque vai servir de elo. É a forma dele entender melhor o lugar que ele ocupa nessa relação e vai fazer com que ele desperte para as perguntas, os porquês das coisas e, assim estará despertando para todos os questionamentos da vida e do porquê.

Daí a importância da professora, da pessoa do orientador, do professor de despertar na criança o desejo de falar no seu dia a dia, nos acontecimentos do dia a dia, na família, nas pessoas que compõem a família dele, nos animais que fazem parte do cotidiano, na história da sua vida, na história da sua rua, na história da sua família – os mais velhos, os mais jovens, todo o grupo que faz parte da família e que é o seu, a sua vivência.

E daí a necessidade do mestre em usar, lançar mão dessas formas de desenvolver também o processo educacional. Não precisamos ficar o tempo todo ditando, escrevendo no quadro escolar ou soltando folha em cima da classe para que se realize a educação. A educação é realizada de inúmeras formas. (...) A educação ela se realiza de inúmeras formas,

dependendo do professor, dependendo de ele ter vontade de fazer esse trabalho. E é possível e o professor que lança mão de inúmeras formas para desenvolver o aluno, para realizar a educação, ele é um professor muito rico e vai ter um resultado geral muito bom.

Alguns detalhes importantes da sala de aula, é quando nós observamos os nossos alunos, quando temos uma turma de 30 alunos e sabemos, conhecer cada um dos alunos, conhecer as suas características, saber como cada um se comporta, a história de cada um, as experiências familiares, o cotidiano dessa criança. Nós só podemos entender um aluno quando a gente conhece a história 'dele', quando a gente sabe alguma coisa a respeito dessa criança. Quando a gente investiga a respeito da história dos alunos. Então nós teríamos um material rico e poderíamos ajudá-los muito mais. Durante a minha carreira de professora, eu tive inúmeros exemplos, a respeito disso, sempre quando eu recebia um aluno novo, eu sempre tinha um interesse muito grande de saber a história dos alunos. Conhecer, saber algo mais além dele. Saber se ele estava escrevendo bem ou se ele tinha uma letra bonita, ou se ele estava sabendo matemática, muito além desses fatos. E isto faz com que a gente possa entender melhor aquele aluno e também ajudá-lo de outra forma. Às vezes, se está usando um método, de modo geral na sala de aula que não está dando certo para alguns alunos. Então teremos que dar uma estudada, temos que saber mais a respeito desse aluno para poder usar uma forma diferente a fim de obter um resultado melhor. E isso acontece muito na sala de aula. Eu trabalhei bastante tempo em cidade pequena onde todo mundo se conhece, a gente tem mais facilidade de se conhecer, tem mais facilidade para conhecer a família do aluno. Isso não se torna tão difícil como numa cidade maior aonde as pessoas são "ilustres desconhecidos" e muitas vezes o professor também é um "ilustre desconhecido" dos seus alunos. Mais eu tive uma, uma história com um aluno, que eu achei muito rica para os colegas e para mim também serviu de lição. Um menino de oito anos que os pais vieram do RJ, ele era aluno de um CIEP no RJ e essa criança quando chegou na sala de aula, ele fazia tudo diferente do que nós costumávamos fazer aqui. Ele era um aluno totalmente liberado, ele conversava muito bem, se explicava muito bem no português correto, educado, muito educado com os colegas, com os professores, no recreio, em todos os lugares, muito esperto, sabia muito. Muita vivência e todos os colegas começaram a notar que aquele aluno que chegou era diferente. Na forma como ele tratava os colegas, como ele tratava os professores, ele era diferente dos demais e até, no começo, parecia ser algo negativo. O caderno dele era desorganizado, a letra não era uma letra boa, que na segunda série a gente já começa a cobrar uma organização. E, esse aluno ele não tinha essa organização nesse aspecto, ele não tinha. Então, ali eu fui fazer uma investigação da vida dele com os pais para saber mais. Uma

criança viajada, uma criança que tinha vivência, os pais eram pessoas que tinham um uma boa cultura. Então, deu para ver o ambiente que ele tinha, que ele era bastante questionado, ele era bastante participativo na família. Então, foi quando esse aluno chegou na minha sala de aula, quando surgiu o método de construtivismo, que nós aqui no RS nem tínhamos visto falar ainda no RJ já estava funcionando há bastante tempo. E era um método que era usado nos CIEPS no RJ...e esse aluno era surpreendente, e ele era diferente de todos os outros. Como a gente ainda estava naquela forma, tudo muito organizado, os alunos sentados trabalhando, o caderno bem organizado, se cobrava muito. Foi meio chocante a chegada desse aluno. Perturbou a sala de aula. No início, todo mundo ficou meio apreensivo. Mas depois, fazendo essas indagações, esse estudo com a família eu fui perceber que o método que ele tinha estudado, era o método que ele tinha aprendido tudo. E era um método totalmente diferente do que nós estávamos aplicando. E era um método que fazia com que a criança ela própria construísse a sua própria aprendizagem, através da sua vivência, do seu dia a dia. Então, ele aprendeu, ele era ótimo em matemática, ele falava muito bem, se expressava muito bem, escrevia as redações, nas composições dele a letra era um pouco 'ilegível', mas dava para ver que o pensamento central, o tema, a idéia era muito bem desenvolvida. No começo, foi bastante complicado porque a gente não tinha uma orientação, um conhecimento a respeito desse método do construtivismo. Então eu comecei a falar para as colegas e nas reuniões eu coloquei o fato de discutirmos o assunto. Achei riquíssimo o método porque aquela criança, daquela forma, tão desenvolvida, tão inteligente, tão sabido. Faz um pouco de diferença dentro da sala de aula. Aí que fizemos? Fomos atrás de alguém, atrás de alguém que pudesse nos orientar no método e graças a Deus na nossa escola tinha chegado uma professora de Porto Alegre que já estava trabalhando com esse método e ela se prontificou a nos orientar. E nós fomos orientadas por ela e ficamos livres para que os professores que quisessem iniciar um trabalho. Nós precisávamos de mais tempo para aplicar o método perfeitamente, mas, assim, nós começamos. E nós iniciamos e eu fui uma das que aceitei e comecei a trabalhar com o método do construtivismo, mas eu logo em seguida, eu fui para a aposentadoria. Então não tive a oportunidade de aprender mais, de saber mais, porque é um método que em primeiro lugar, tem que fazer a cabeça do professor, não é um método qualquer. Tem que mudar a mentalidade do professor para poder trabalhar com o aluno. Que ele mexe mesmo com tudo porque é diferente, é criativo e o aluno tem toda a chance e a liberdade de trabalhar aqueles interesses dele e é, principalmente, o mundo dele. É interessantíssimo. Foi uma experiência maravilhosa. Essa criança marcou muito a história da escola naquela época, porque mexeu com tudo. Mudamos alguns conceitos, eu particularmente, acho que a aula

ficou muito mais interessante, inclusive ele, muitas vezes, quando um colega tinha uma dúvida a respeito de como entender algumas coisas dentro do método que ele tinha aprendido, ele era uma criança muito extrovertida, ele vinha na frente e dizia: ‘professora a senhora deixa eu explicar para o meu colega’. E aí ele ia na frente e explicava para toda a sala de aula. Foi lindo! Foi uma experiência maravilhosa! E eu nunca esqueço. Essa criança, eu acredito que hoje ela deve estar muito bem, já nos últimos anos do segundo grau e muito bem preparada para ir para uma faculdade. Uma criança que realmente aproveitou o estudo que ela teve. Então, a gente tem um exemplo. Isso me serviu de exemplo. Tirei esse exemplo. E eu acho que aí também nós temos que nos curvar, nós temos que ter humildade para nos curvar diante da ciência, diante da técnica e diante do modernismo das coisas novas que aparecem. Nisso é que está a necessidade do professor estar constantemente se preparando, constantemente mudando os seus conceitos em prol do desenvolvimento dos seus alunos, do aproveitamento melhor dos seus alunos. Eu tive essa chance e pude fazer essa escolha e sempre digo que todos os professores têm que ter essa humildade e essa vontade de querer mudar a todo momento, a toda hora para que a educação se processe de uma forma mais simpática, mais rica e mais moderna também. A educação é isso, ela é dinâmica, ela não pode parar. Constantemente a metodologia está mudando, os conceitos estão mudando, a filosofia, enfim, todas as ciências. (...) Nós temos que lançar mão desses processos, dessas formas novas de resolver as questões.

(...) O professor tem que deixar de lado um pouco a sua vida particular. Deixar o comodismo, muitas vezes, para se dedicar a esses acontecimentos que só vão trazer bons resultados.

E todo o professor pode fazer isso, é só ele ter entusiasmo por aquilo que ele está fazendo, gostar de fazer e colocar a mão na massa.

Tudo depende do professor entusiasmar o aluno.

(...) isso é enriquecedor é muito enriquecedor. E ficará para sempre.

## 3.2 Linda

LINDA: Deixa eu lembrar... Primeiro, eu queria fazer faculdade para ser cabeleireira, só que não tinha. Depois eu decidi que queria ser médica, isso tudo na 5<sup>o</sup> série. Mas, eu decidi que não tinha nada a ver, eu não gostava de sangue. Só que eu achava muito, muito fácil matemática. Então decidi fazer matemática. Desde a 5<sup>a</sup> série eu fui estudando, estudando, porque eu achava a matemática muito fácil, muito fácil, muito fácil. Mas, em momento algum eu pensei em ser professora. Eu queria fazer matemática porque eu não queria estudar muito e, fazer matemática era fácil. Ia ser muito fácil e, eu não precisaria estudar e estaria formada. Eu não pensei no que eu iria fazer depois que eu estivesse formada. Eu pensei em fazer matemática. Mas, eu sempre gostei de ensinar matemática. Eu gosto de ensinar matemática. Ensinava todo mundo, ensinava, juntava as pessoas na sala de aula... Até o terceiro ano do ensino médio eu nunca tinha sentado para estudar matemática. Era fácil, tranqüilo. Então a professora falava e eu pegava os meus colegas e ensinava tudo. E ficava dando tipo, aulinha, mas eu ficava ensinando eles e eu achava legal ver alguém entendendo quando eu falava. Aí eu fui indo, fui indo, até quando eu entrei na faculdade. Mas, eu não sabia o que era a faculdade, eu não sabia o que eu queria fazer na faculdade. Eu não sabia o que eu ia fazer depois da faculdade. Nada. Quando entrei na faculdade, comecei a estudar, estudar e comecei a ver que a faculdade não tinha nada a ver com o que eu imaginava, com o que eu ia estudar e, com o ensino médio. Era tudo muito difícil, muito difícil. Mas, eu sempre tive dentro de mim que nunca poderia ir mal. Eu tinha que ir bem. E, eu ia bem na faculdade. Me matava de estudar mas, eu não gostava de estudar aquilo. Eu não gostava. Eu tinha pavor. Eu chorava horrores na faculdade porque era muito difícil. Mas eu não podia ir mal. Eu tinha que ir bem, tirar nota alta. Foi em um semestre da faculdade, não lembro qual, no quinto eu acho ou no quarto semestre, que montamos um projeto com um professor de ir para as escolas dar aulas de reforço. Dávamos aula de matemática, ajudávamos, ensinávamos numa alegria. Até hoje encontro as meninas e os guris que a gente dava aula e eles dizem: “Aí “sora” eu tenho anotado aquilo que a Senhora falou”. Eu acho o máximo ensinar matemática. Eu gosto. Mas, a faculdade não tinha nada a ver com aquilo, com a matemática que eu gostava. Até o quarto semestre é terrível, é terrível, é difícil, é difícil, é difícil, é difícil, é difícil. Depois entram as disciplinas que ninguém dá valor, que ninguém dá “bola”. Que são estas disciplinas que são muito fáceis, que não precisam estudar para passar, como filosofia, sociologia, psicologia. Mas, eu acho, hoje em dia, que deveria ser muito melhor dado na faculdade porque é o que

vai dar base depois para estar em sala de aula. Quando acabaram estas disciplinas, comecei a fazer os estágios de matemática. O primeiro estágio que eu fiz foi no ensino médio, foi no primeiro ano do ensino médio. Eu gosto do ensino médio e, então, comecei a ensinar. Eu adoro dar aula. Adoro dizer assim: “Eu vou ensinar”. Eu adoro sentar e ensinar logaritmos. Eu adoro ensinar matemática. Eu não gosto do que ninguém gosta, tipo assim: da bagunça, dos alunos que ficam conversando. Mas, foi uma turma bem legal a do meu estágio no ensino médio. Dei aula para eles e até hoje eles vêm atrás e pedem ajuda. “Eu entendo matemática quando a Senhora fala”. “Ah só isso, porque o outro professor não disse que era só isso”. No último semestre fui fazer estágio no ensino fundamental. Nossa Santíssima, foi terrível! Foi horrível. Foi horrível. Nesse ponto eu decidi que iria fazer alguma coisa na área da matemática financeira, que eu tenho paixão e que não precise lidar com o aluno. Que eu não precise chegar perto de criança. Ou vou dar aula para adultos, porque eu não vou conseguir. Eu tomei um pânico. Eu chegava em casa e chorava, chorava, chorava. Eu falei: “Eu não quero, não quero, não quero”. Eles falavam de boca cheia: “Eu vou repetir, vou fazer a 4ª, a 5ª, vou ficar 5, 6 anos na 6ª série”. Não estavam nem aí para nada, para nada. Se eu dizia a, eles entendiam c, ou d. Eu nem sabia o que eu estava falando. Eu tinha feito a mesma coisa que tinha feito no ensino médio, tipo, explicando o mesmo jeito. Vivendo aquilo para mim Quando eu dava aula no ensino médio eu vivia aquilo. Nossa! No primeiro estágio eu saí realizada e cada vez que eu saía da sala da 6ª série eu chorava, chorava. Eu tinha duas 6ª séries. Foi assim: o estágio eu tinha combinado na escola de fazer na 8ª série. Só que estava todo mundo contra a professora e fizeram um abaixo assinado para a professora sair. A professora saiu e nisso eu cheguei para fazer o estágio na 8ª série, bem bonitinha como toda professora que vai fazer seu estágio. Então, eles pediram para eu assumir três 6ªs séries, que era a 6ª série dessa professora que saiu. Eu disse: “Eu não tenho condição. Ensinar matemática eu sei, nunca foi meu problema ensinar o conteúdo, mas lidar com crianças, com pré-adolescentes na 6ª série eu não tenho noção como é”. Então chamei uma colega minha que ficou com uma 6ª série e eu fiquei com duas 6ªs série. Só que uma 6ª série e, isso eu acho sacanagem, era formada por todos os super, super repetentes. Não tinha condições. Na primeira vez que eu entrei na sala de aula, ninguém escutou. Só faziam piadinhas, brincadeiras. Tinha uns de 15 anos na sala de aula, 16, 17 anos. Então eu voltei para a sala dos professores e disse: “Eu não tenho noção do que eu faço naquela 6ª série. Eu não tenho noção”. E, a diretora falou: “Não é assim, acho que você não sabe lidar com eles do ensino fundamental. 5ª, 6ª, principalmente 6ª e 7ª você tem que entrar com uma metralhadora na mão. Como se estivesse armada”. E, alguém falou: “Não mostre os dentes. Não sorria. É

assim que se dá aula”. Eu pensei: eu não quero isso para minha vida. Como eu vou tratar com as crianças que estão lá dentro cheias de problemas, que não estão aprendendo porque tem problemas? Eu vou entrar como se eu tivesse armada? E a professora diz que é só assim que se consegue entrar naquela turma! Eu fui indo, fui indo, mas não consegui. A outra turma era tranqüila. Escolheram-me como a conselheira da sala. Uns quantos começaram a melhorar, mas nunca facilitei para eles. Sempre, digamos, fui normal. A outra 6ª série eu não conseguia caminhar. O conteúdo não saia do chão. Eles brigavam. Inclusive, tinha uma menina que sentava no colo do outro, se esfregando. Não tinha como dar conselhos. Estavam descobrindo a sexualidade ainda. Não tinha o que eu fazer. Não conseguia. Não conseguia lidar com aquilo lá. Cheguei a dizer que eu tinha medo com o que eu poderia fazer com aqueles alunos. Eu não tinha condições. Eu não tinha acabado a faculdade. Então eu larguei de uma turma e fiquei só com a outra turma. Trabalhei com eles, só que no final, como eram alunos bem problemáticos, muitos repetiram de ano. Não tinha o que eu fazer. Eu não conseguia. Uns quantos eu consegui ensinar. Nesta turma eu tive uma aluna com deficiência. Uma aluna especial que tinha vindo da classe da tarde. Foi muito complicado lidar com ela porque eu ensinava as continhas para ela de forma diferente do que eu trabalhava com os outros. Um dia ela falou assim: “Ai “prof.” eu não sei o que eu faço com o número seis e o número dois que ficam rodando na minha cabeça e, é só eles que eu sei escrever”. Na prova tinha um probleminha e ela botava seis mais onze igual a quatro. Umas coisas que não tinham nada a ver. E como fica eu? Eu não aprendi. Tiramos a faculdade, mas como eu trabalharia? De que forma eu avaliaria ela? Tem que avaliar de alguma forma, mas ela não sabia. Eu não podia avaliar como eu avaliava os outros. Por exemplo: a continha não estava certa, mas ele pensou correto. Quer dizer, ele resolveu tudo corretinho, mas no final trocou uma continha, então a conta não está toda errada. Eu sempre vou pelo que o aluno está pensando. Ele raciocinou certo. E ela, não tinha nada de raciocínio voltado para aquilo, mas ela tinha se esforçado. Mas como eu avalio? Como eu trabalho? Não sei. Não sabia. Então, uma coordenadora pedagógica disse: “Dá sempre a média pra ela. Dá a média pra ela e acabou”. No conselho de classe outro professor disse: “Não, você não pode dar a média. Você tem que dar realmente o que ela tirou”. “Mas, o que realmente ela tirou? Eu não sei o que realmente ela tirou. Eu não sei o que é a realidade de dela. Eu não sei. Eu não tenho idéia do que eu avalio”, eu falei. E o professor disse: “A nota que ela tirou na prova você coloca. É a primeira vez só que ela está na 6ª série, ela vai repetir várias vezes até passar”. “Este é objetivo de integrar uma criança com necessidades especiais na turma?”, perguntei. “É, vai chegar o ponto que ela vai amadurecer um pouquinho, vai ter um pouquinho de condições de passar, então, você dá a nota que ela

tirou.”, assim me falaram. Mas o meu problema era saber que nota que ela tirou. Não tinha nota a prova dela. Eu só olhava e deixava em branco. Eu não sabia que nota colocar. Essas coisas que falta na faculdade. Eu não sabia como lidar com os alunos, eu não sabia o que fazer. A minha dificuldade foi lidar com alunos adolescentes, com alunos com problemas. Eu não sabia. Então, eu decidi que eu não queria dar aula. Em hipótese alguma eu entraria em uma sala com crianças. Eu pensava na minha mãe. Eu sempre me inspirei nela porque ela é professora de matemática. Minha mãe adorava dar aulas para a quinta série, sexta série também. Mas eu não conseguia. Chegou um ponto que eu disse: “Eu não quero isso para a minha vida. Para mim vai ser muito estressante, eu vou só me estressar”. Eu preparava aquelas aulas, cada aula preparava o caderninho e ajeitava e fazia tudo e, chegava lá e só me estressava. A única alegria que eu tinha era das gurias que vinham conversar. O resto não me deixava feliz. Não tinha me realizado tanto quanto o ensino médio. O ensino médio tinha me realizado tanto que eu saí de lá encantada. Nossa! Se eu tivesse que trabalhar com ensino médio para o resto da minha vida estava tranqüilo. Vou fazer com amor. Fazer o que eu gosto. Foi até novembro dando aula para sexta série e a professora assumiu porque os alunos ficaram em exame e os pais não aceitariam uma estagiária dando exame. Depois acabou o estágio e eu me formei.

JOANA: Foi no ensino médio que você se realizou, mas qual a diferença, o que te fez se realizar no ensino médio, que na sexta série não aconteceu?

LINDA: Eu acho que são os alunos, a idade deles. No ensino médio você brinca, tira onda, tem os casaisinhos de namorados... Apesar de que eu também acho melhor ensinar o conteúdo de matemática do ensino médio. Eu adoro o conteúdo do ensino médio do primeiro ano. Acho o máximo. Eu acho que trabalhar com alunos até a sexta série tem que ter uma preparação muito maior. Tem que ter uma paciência muito maior, que eu não tenho. Eu ficava muito nervosa. Tem que ter um jeitinho. Você pode brincar, mas não pode zoar com alguém, fazer brincadeiras desse tipo que perde a turma. Eu não conseguia voltar com a turma. No ensino médio você faz a brincadeira e depois consegue continuar. Na sexta série eu não conseguia fazer isso. Eu não conseguia trabalhar com a turma e foi isso que eu senti falta na faculdade. Quando se entra na faculdade, já se sabe o que vai ter que ensinar. Por exemplo, um médico, um engenheiro, um dentista faz a faculdade inteirinha se preparando e aprendendo coisas que vai utilizar na profissão. Eu não, não me preparei na faculdade para ser professora. Eu não aprendi na faculdade alguma coisa que me preparasse para ser professora. Nos últimos

semestres que eu comecei a perceber essa diferença. Quando eu comecei a fazer história da educação, teoria do conhecimento e práticas escolares, que comecei a ver um outro lado. Tinha, digamos, uma luz no fim do túnel. Discussões a respeito da sala de aula, discussões do que é educação, aí eu comecei a perceber estas coisas, mas bem no finalzinho. Antes, não tinha visto quase nada. Em Fundamentos Históricos Filosóficos e Sociológicos, a professora Elizete trouxe para nós um livro e falou que existia educação em matemática, que até então nós não sabíamos que existia. Não fica só se estudando matemática pura, pura, pura, mestrado em matemática pura, pura, doutorado em matemática pura, pura, para voltar e dar aula na universidade de matemática pura. É isso que se faz na faculdade de matemática. Então, eu aprendi. Eu cresci como pessoa na faculdade, porque eu me comecei com 18 anos e me formei com 22. Foi uma fase em que eu amadureci muito. Eu saí de casa e vim morar sozinha. Eu não tinha ninguém. Eu estava muito longe de casa. Eu desgrudei, amadureci. Eu acho que isso tudo me fez crescer na faculdade, mas a faculdade em si eu não sei. Quando me formei e comecei a trabalhar em cursinho eu achei muito mais legal ensinar adulto, é muito mais legal trabalhar com adulto. Você se prepara, vai lá, conversa, discute e o aluno se interessa pelo que você vai falar. Eu gosto mais dessa troca do aluno de igual para igual. Eu não me encaixei no ensino fundamental porque eu tinha que ser mais assim... No cursinho eu posso ser mais tranqüila.

JOANA: Você falou que não recebeu na formação a preparação para dar aula nas sextas e quintas séries e nem para alunos com necessidades especiais e, para o segundo grau ou ensino médio você recebeu algum tipo de preparação?

LINDA: Acho que não, acho que não.

JOANA: Mas, mesmo assim você acha mais tranqüilo dar aula no segundo grau?

LINDA: É, eu acho que vai mais de cada um, por isso que eu digo que não me sentia a vontade dando aula para crianças.

JOANA: E, quando você está na sala de aula, quando você começou a fazer os estágios no que você se referendava para saber qual a atitude tomar e qual devia ser a sua postura em sala de aula?

LINDA: Eu sempre me senti tranqüila no ambiente da escola. Minha mãe era vice-diretora e eu tinha que ir com ela de noite na escola, então, eu vivi muito tempo na sala dos professores. A mãe dava aula e eu sentava na cadeirinha ao lado. Ou quando a mãe fez a curta em ciências e depois quando foi fazer licenciatura plena eu ia junto. Eu tinha uns dez anos, eu lembro. Então, o ambiente da sala de aula eu sempre achei muito tranqüilo. Exemplo, o que as minhas colegas tinham medo, viam problema de chegar e falar, eu nunca tive problemas de falar. Eu sempre falei muito em público. Eu sempre participei do grêmio estudantil, tinha que ir lá na frente e falar pra escola, pra turma. Então, não tive esse problema. Agora, eu nunca pensei em alguém para me espelhar. Eu quero ser igual a tal em sala de aula. Eu sempre quis me colocar de um jeito como se eu fosse aluna. Eu estaria entendendo legal? Quando eu vou preparar a aula eu penso como é que eu vou explicar para que as pessoas entendam isso? Então eu tento sempre me colocar no lugar do aluno. Na sala de aula também. Eu não me espelho em e ninguém. Tento explicar de forma que eu estivesse lá. Eu estaria gostando da minha aula? Eu sou meio chata pra professora, aí eu me boto no lugar.

JOANA: E você lembra de quando era aluna?

LINDA: Lembro.

JOANA: Quando você está preparando a aula, ou quando você está dando aula?

LINDA: Quando eu vejo aqueles alunos no fundo da sala fazendo bagunça e zoando, eu lembro de mim. Eu era a que estava lá. Eu tenho pavor de assistir a aula. Eu não gosto de assistir a aula. Eu não sei como eu quis ser professora. Eu não tenho paciência para assistir a aula. Eu acho um saco ficar sentada e escutando. Eu não gosto. Hoje eu também sou assim. Por mais que seja interessante o que está falando, eu não gosto muito de ficar sentada, eu prefiro sentar e conversar e, ficar estudando sozinha do que ficar sentada assistindo a aula. Então, sempre quando tem aqueles alunos que estão sentados lá atrás conversando, eu lembro de mim. E aí não vou para cima brigando, eu tento dar um jeito de trazer ele, para fazer com que eles participem da minha aula. Para que alguma coisa desperte neles a vontade de aprender. Coloco uma curiosidade, brinco para que eles venham, porque eu também não gostava de estar ali. Ainda mais na aula de matemática que eu achava que o professor ficava falando 50 vezes a mesma coisa e eu já tinha entendido na primeira vez o que ele tinha falado. E, toda aquela aula eu ficava sem fazer nada. Então eu ficava conversando. O que eu ia fazer

na aula? Nada. Eu ficava lá blá, blá, conversando, conversando, conversando. Terrível. A maioria dos que estão lá o fundo são os que sabem, só que ainda não despertaram. Então, se consegue trazer eles, eles começam a desenvolver. Às vezes é melhor esquecer daqueles que estão lá na frente sentadinhos, puxando o saco da professora. Eu já não gosto desses que estão lá na frente puxando o saco. Quando eu era aluna eu não gostava daquelas meninhas que ficavam sentadas... Não era para mim aquilo e eu como professora, eu prefiro que me interrompa lá no fundo. Eu acho até complicado, mas não tem nenhum manualzinho que diz: “Agora você faz assim, agora você faz assado”.

JOANA: E você acha que seria possível fazer um manualzinho?

LINDA: Eu acho que não tem como ter um manual, mas eu vejo que agora, depois de ter feito um ano de mestrado, se eu fosse para a sala de aula, eu seria muito melhor. Porque eu estudei, eu me aprofundei. Eu sei que cada caso é um caso, que cada sala é uma sala, que cada aluno é um aluno. Mas, acho que vai muito de cada um se esforçar para isso. O que falta é você ter aquele jeito de lidar, de entender que aquele aluno está com problemas, que aquele aluno às vezes não está legal. Tinha uma menina que ela ia super bem, aquelas super-rápidas de inteligência. Um dia a vi paradinha, eu cheguei e disse assim: “Alana você não vai fazer nada?” E ela: “Eu não estou legal, hoje eu posso ficar sem fazer nada, eu estou com problema”. Eu olhei para ela e disse: “Você quer conversar comigo?” “Não “sora” eu só quero ficar quietinha. Amanhã eu trago tudo pronto”. E eu: “Tá tudo bem”. Tem que saber lidar com o aluno e quando a gente vai para a sala de aula é pouca prática durante a graduação para entender que tem diferenças. Porque você é aluno e de repente se transforma na professora. Eu não sei te dizer como a graduação deveria ser diferente para aprender. Na matemática eu acho que deveria ser toda mesclada para começar a ir para a sala de aula. Porque o aluno que vai fazer faculdade de matemática ele sabe a matemática. A maioria dos professores que dão aula nos cursinhos de Santa Maria não são formados em matemática, começaram a faculdade e nem terminaram, começaram a ganhar dinheiro e não vão mais. O que falta é esta preparação, essa integração da escola com a universidade, da universidade com a escola para que se fique mais preparado. Ver esse aluno real. Eu acho que se eu tivesse que ir para a escola agora, eu seria uma professora diferente do que fui quando eu estava na graduação, porque eu estudei muito mais sobre educação. Eu percebo o que tem e o que não tem, porque antes tudo era a mesma coisa. Eu não tinha nem noção, mas eu precisei chegar num mestrado para isso, e os que não chegam? E os que se formam mal e mal e vão para a

sala de aula e vão ser aquilo a vida inteira, e não vão parar. A maioria não sabe, a maioria não tem dinheiro, não compra livros para estudar o que interessa. Vai dando aquela aulinha, e ensinando a matemática que eles já sabiam. Já sabem aquilo que vão ensinar e o que precisa para dar aula não.

JOANA: Você falou que a sua mãe era professora de matemática na 5ª série, não foi? E que conviveu bastante no espaço da escola, você acha que isso teve influência na sua escolha em ser professora ou não?

LINDA: Teve, porque eu acho que se eu não tivesse convivido com a escola, quando eu estava com o manualzinho dos cursos de graduação da UFSM eu tinha feito Economia e não Matemática, porque eu queria lidar com números, era trabalhar com contas. Eu queria trabalhar com o que eu gostava, que era matemática e optei por economia ou matemática. Por isso, quando fui fazer matemática, em momento algum eu pensei que eu seria professora. Eu queria trabalhar com números, eu queria lidar com as contas, fazer contas. Gostava de finanças, mas não pensei que seria professora. É estranho. Quando eu estava olhando o número de candidato por vaga em Matemática e Economia, era muito igual, muito parecido, e o ponto de corte era muito parecido. Então pensei: “Ah eu vou fazer matemática que nem a mãe”. E, fiz matemática, entendeu?

JOANA: Você gostava de matemática, mas em uma sala de aula, além de matemática, tem os alunos, tem essa convivência. Como é que você vê o aluno? O que significa o aluno para você?

LINDA: Eu estou com problema também para entender isso pra mim. Eu estava pensando: porque que o aluno vai para a escola? O que o aluno vai fazer na escola? A maioria, hoje em dia, não está nem aí praquilo que você vai ensinar. Porque eu chego nas 6ªs séries e muitas vezes, eles estavam conversando, porque a maioria estava no recreio fumando, se beijando... E eu falava: “Gente, por favor, tem que pensar que a vida não é só isso, por isso vocês não podem fumar tanto...” Essas coisas, então o aluno para mim, seria... O utópico seria uma pessoa que ficaria ali sentada pronta para aprender, com ansia, com vontade de aprender, de ter conhecimento, mas não é assim. Então eu vejo o aluno, hoje em dia, dos concursos que eu dou aula, eu vejo uma pessoa que quer aprender para passar num concurso. Ele está ali, simplesmente, porque pagou aquele curso, porque ele vai fazer concurso, ele quer ser

aprovado para ter uma estabilidade financeira, um emprego. Os alunos de ensino médio, eles queriam aprender, porque queriam passar no PEIES, então eles tinham que aprender matemática, porque eles tinham que passar no PEIES. E, como eu falava diferente do professor deles, eu dava uma oportunidade deles aprenderem mais fácil. Eu falava mais a linguagem deles porque eu era bem mais nova então, eles se interessavam. Claro, tinha aqueles que nem se chovesse canivete eles se interessariam. Mas, como eu vejo? Eu ainda não sei porque alguns vão para a escola. Ele é obrigado a ir e nem ele sabe o que está fazendo lá. O aluno do ensino médio está lá por que: “Se Deus quiser eu vou passar num concurso da universidade e vou entrar em um curso de graduação”. Não sei se o aluno sabe porque serve a escola, porque ela é criada, o que ela pode dar de bom para ele. Não sei se o aluno sabe. Então eu não sei, não tenho a imagem formada de um aluno. Complicado, né?

JOANA: Qual é o significado que o aluno passa para você?

LINDA: Eu acho que o aluno é tudo. Porque quando se está dando aula, explicando e você vê todo mundo parado te olhando, que eles estão acompanhando o raciocínio, eles estão entendendo, nossa! É tudo. Você fica feliz, você sai da aula 14 centímetros mais alta de tanta alegria. Agora se você vai dar aula e fica falando e ninguém presta atenção, por mais que se faça alguma coisa ele não consegue captar, você sai totalmente frustrada. E, você vive aquilo. Então, eu passo o dia inteiro mal. É o aluno que diz a aula, eu não posso ficar dando aula e falando, falando, falando se não tem ninguém escutando, ninguém merece. Eu não consigo. Não teria como dar aula sem o aluno. Eu não sei se eu conseguiria dar aula se estivesse tudo apático, parado, olhando para os lados. Tenho pavor do aluno apático. Fica sentado, baixa a cabeça e quando você pergunta alguma coisa ele fica parado. Eu não tenho nem vontade de continuar dando aula. A minha vontade de dar aula vem do aluno, porque ele que demonstra que está querendo aprender, que está interessado. Eu tinha professores que sentavam na sala e abriam o livro e liam. Que ridículo! Que professor é esse? Eu nunca sentei numa aula. É criança, adolescentes, eles querem ânimo tem que ficar caminhando, tem que ficar pulando, tem que ficar se mexendo. Um professor de matemática que abria o livro e ficava sentado, não entendo. Ninguém vai aprender. Eu sempre digo quando eu começo a dar aula: “Eu não estou aqui para ensinar vocês, eu estou aqui para que vocês aprendam. É diferente eu ensinar porque ensinar eu ensino, mas e vocês aprendem?” Eu acho que eu busco sempre o aluno aprender, se ele está se interagindo daquilo. Se tem dois ou três que não entenderam eu explico 4, 5, 6 vezes se for o caso. Porque se eles não estão entendendo que adianta ficar explicando se ninguém

entendeu nada. Faz uma prova, todo mundo vai mal e aí se passa para o conteúdo seguinte? Não, é o aluno que dita a aula, que faz a aula, que tem que participar. Eu nunca quis dar aula normal, então na 6ª série eu quis que o aluno trabalhasse o seu aprendizado. Peguei o conteúdo e os distribuí em grupos. Dividi o conteúdo para eles estudarem e me chamarem na mesa para eu explicar. Eles tinham que desenvolver, apresentar e me entregar o trabalho feito. Mas os grupos só queriam conversar. Tinha aqueles que faziam as coisas e o resto, todo mundo conversando. Até a diretora foi na aula achando que estava dando problemas, que era uma algazarra, eu disse: “Não, eu estou dando uma aula diferente, os alunos estavam estudando sozinhos”. Ela não acreditou em mim e eu falei: “Eu estou tentando. Eu dividi o conteúdo e eles estão estudando”. “Mas isso não funciona”, disse ela. Eu disse: “Me deixa ver se não funciona”. Eu acho que quem entendeu foram os que fizeram e o resto nada. Eu não queria ficar ali falando, falando, eu queria que eles aprendessem. Podia ser que não estava adiantando e eu pensei: “Não, sempre dizem que não é porque os alunos estão conversando que eles não estão aprendendo. Se eles estão interagindo, eles vão aprender de maneiras diferentes.” Pergunta se tinha um falando de matemática? Tinha um probleminha bem legal que falava de futebol que eles só ficaram sabendo quando eu falei, porque eles não tinham lido ainda. Tinha dado para os guris fazerem, porque pensei que seria interessante. Eles não tinham lido, eles só copiaram e pegaram a respostinha no final do livro, porque eu botava as respostinha ali no final. Era uma coisa que eu não podia mudar. Não deu certo, eu acho que não deu certo. Os trabalhos foram muito bem feitos por aqueles que fizeram, mas são uns cinco, o resto que estava no grupo não fez nada.

JOANA: E como você se sentiu?

LINDA: No início eu fiquei em pânico. Porque eu fiz em casa, ajetei os nomes deles porque eu não queria deixar eles fazerem os grupos. Misturei eles para que eles se conheçam mais, para que haja mais interação. Mas foi assim: “Eu não quero fulana no meu grupo”. E aí fulana sai chorando, batendo a porta. Eu vou no banheiro buscar fulana, e volta fulana chorando. Eu disse: “Calma, vocês vão aceitar a colega no grupo”. Quando eu consegui separar os grupos e explicar o trabalho para eles, aí começaram a fazer chantagem e começaram a chorar. Eles só conversavam, deixavam aberto o livro e conversavam, conversavam, conversavam, a maior algazarra. Trinta alunos divididos em grupos e conversando. Eu queria sentar e chorar, eu disse: “Calma, calma que vai dar tudo certo”. Eu sentei e pensei: “Não é possível porque eles estão conversando que não estão entendendo.” Fui de grupo em grupo e depois a diretora

entra num estado catastrófico, e eu, estava tendo um troço. A diretora perguntou o que estava acontecendo na sala. E eu falei que estava tentando fazer um trabalho diferente, pra que eles aprendam de uma forma diferente. E, ela falou: “Ah, legal, mas eu acho que não dá certo, você tem que sentar com o livro e seguir o livro.” E eu, “Não, é que eu queria fazer diferente”. Ela: “Então tá, vê se vai dar certo. Só pede pra eles pensarem mais baixo”. Como eu me acertava bem com eles eu pedi para eles: “Pessoal, olha só, a diretora está aqui e pediu que se vocês ficarem conversando assim vai ter que voltar um pra classe do outro direitinho, então vão conversar mais baixinho”. E todo mundo: “Tá, vamos conversar mais baixinho”. Então, eu pedi para que cada um do grupo ficasse responsável para que o grupo falasse mais baixo se não eu iria descontar nota. Cai na nota, chantageando as crianças. Na nota eu consegui, se fizessem muita bagunça eu tiraria nota e pronto. E, eles ficaram quietos. Eu acho um absurdo, tudo gira em torno da nota. Se não cai na prova eles não estudam, eles não estão nem aí. Para que eles vão estudar se não cai na prova? Isso eu acho estranho o aluno, hoje em dia, ele não está interessado em evoluir mentalmente, adquirir conhecimento, aumentar a cultura que ele tem, a bagagem. Não sei. Cai na prova eu sei, se não cai eu não estou nem aí. Não importa se isso é importante ou interessante. Eu falo pra eles: “Eu sou apaixonada por matemática, eu queria que vocês gostassem tanto quanto eu gosto. Não precisa ser tanto quanto eu gosto, tem que gostar um pouquinho”. Todo mundo começa a rir. Eu tenho que dar a minha aula assim, empolgada para que eles achem aquilo interessante. É difícil eles acharem interessante, mas... Nunca mais eu pensei em fazer um trabalho em grupo, no final da aula eu recolhia todos os exercícios, eu tinha que avaliar todo o dia, eu tinha tudo bonitinho, tudo feito, o cronograma do trabalho.

JOANA: Qual é a maior satisfação?

LINDA: Quando o aluno entende o que eu estou falando. Eu acho que para mim a minha realização é o aluno dizer: “Ah, porque não tinham me dito desta forma antes”. Porque eu acho matemática simples, eu queria que as pessoas achassem, então quando alguém diz: “Ah, é só isso!” Quando alguém acha simples aquilo, quando alguém consegue fazer tudo, eu acho bom, porque ela vai crescendo, ela vai entendendo, ela vai amadurecendo, porque entendendo matemática ajuda a entender muita coisa na vida do aluno. Muita coisa ele vai conseguir fazer, ele vai conseguir entender. Ele vai ficar mais calmo, porque ele está entendendo aquilo. Como eu tive matemática lá em casa então, eu digo: “Matemática é fácil”. A mãe sempre dizia: “Matemática é fácil”. E eu cresci achando matemática fácil. E, a maioria das pessoas já

dizem assim: “Matemática é difícil”. A realização é ver o aluno aprendendo. Nossa! “Ah, é professora, eu fiz em casa e consegui fazer em casa todos os exercícios”. Ou outros que não estavam nem aí e dizem: “Ah, eu estava tentando resolver o exercício e não consegui, a senhora poderia me ajudar?” O aluno veio te pedir ajuda que não estava nem aí. Eu acho isso o máximo! O que eu gosto é ver o aluno evoluindo, é ver que ele aprendeu, que ele está se construindo. Eu acho legal.

JOANA: E a maior decepção?

LINDA: Pra mim, a maior... Olha, eu tenho problemas com isso, mas a maior decepção pra mim é que eu falo uma vez e não entende nada, falo outra vez e não entende nada, pra mim eu que não estou sabendo dizer nada. O meu objetivo como professora é fazer com que ele entenda, se ele não está entendendo nada, o que eu sou? Não sou nada. Eu fico muito nervosa em perder o controle da turma. Isso também me deixa nervosa. Eu fico fora, eu perco o controle. Na escola para mim, a maior decepção é eles não entenderem o que eu estou falando, achar que eles entenderam e fazer uma avaliação pra ver se eles entenderam alguma coisa e aí ver que eles não entenderam nada. Ver que a maioria da turma foi mal é porque não consegui passar a mensagem. Ver que eles não entenderam nada do que falei é terrível. Eu tinha que ter ensinado alguma coisa, eles tinham que ter aprendido. Se não onde está a competência do professor? Nossa!

JOANA: Como é que você considera ser professor como uma profissão, vocação ou missão?

LINDA: Profissão, porque eu acho que se o professor visse a profissão dele como uma profissão, ele conseguiria trabalhar na melhor forma possível. Porque eu acho terrível o professor quando cai naquela lamentação: “A minha é a pior profissão do mundo, eu tenho que ser pai, eu tenho que ser mãe...” Não, o objetivo ali é ser professor. Tem um conteúdo a ser transmitido para aquela pessoa. Tem que ser o máximo dentro de uma sala de aula para que o aluno aprenda aquilo e aí consiga construir a vida dele da melhor maneira possível. Não digo só em matemática, mas eu tenho muita coisa a passar ainda em matemática, eu tenho que ensinar o aluno a se desenvolver. A ele ter esperança nele próprio, a ele crescer. Eu acho que se o professor visse mais o que ele faz como profissão e menos como missão, seria muito mais fácil. Se eu decidisse fazer economia eu seria economista. Eu trabalharia nisso. Eu tentaria trabalhar da melhor maneira possível. Quando eu me tornei uma professora, eu farei

isso da melhor forma possível. Mas eu não vou dizer: “Minha missão na terra é isso”. Não, eu vou fazer isso porque eu escolhi fazer isso e quero fazer da melhor forma possível. Eu vou trabalhar com adolescentes para que eles possam buscar uma vida melhor para eles. As famílias hoje estão muito desestruturadas e as pessoas têm muita informação pela televisão ou internet, então, eu não digo que o professor tem que ser pai e mãe mas, aconselhar dentro da sala de aula, ajudar a educar aquela criança, ajudar a fazer com que ela cresça. Porque o aluno se espelha muito no professor, se você diz uma coisa tipo: “Que ridículo aquilo que apareceu ontem na tv.” Ele vai pensar: “Mas porque a professora acha ridículo?” Até falar essas coisas vai fazer com que eles pensem, eles comecem a se desenvolver, eles comecem a pensar. Os jovens, hoje em dia, não estão pensando muito, estão indo na onda. Agora, eu acho que se você vê isso como missão é complicado. Eu não vejo, eu não sei se é porque eu não me vejo com uma missão. “Eu tenho vocação para ensinar”. Eu gosto de ensinar, eu gosto de ver as pessoas aprendendo o que eu estou falando. Esse é ponto de vista meu, eu vejo mais como profissão professor. Dentro daquilo que eu faço, eu quero que seja o melhor.

JOANA: Você está começando agora, mas você se imagina fazendo outra coisa?

LINDA: Sinceramente, sim. Eu me imaginaria trabalhando em um banco, eu me imaginaria trabalhando numa empresa. Eu me vejo fazendo outras coisas, mas se você me perguntar se eu quero fazer outra coisa, aí eu não sei. Porque eu peguei uma turma que eu achei legal, mas, tem várias outras. Então, eu não sei. Eu não tenho essa vivência de escola. Agora se me perguntar o que eu quero fazer, porque eu estou fazendo mestrado, é porque eu quero dar aula na universidade. Porque eu quero trabalhar como professora. Mas, se de repente eu estou fazendo isso e não consiga dar aula na universidade, eu não consiga dar aula numa escola, se eu tiver que fazer outra coisa eu vou fazer. Eu me vejo fazendo isso. É estranho, né! (risadas).

JOANA: Você acha estranho?

LINDA: Não, é que a maioria das pessoas não se vêem fazendo outra coisa. “A minha missão é ser professora e eu não me vejo fazendo outra coisa”. Eu me vejo. Eu faço porque eu gosto. Eu faço mesmo porque eu gosto mesmo. Eu gosto de ensinar matemática. Gosto. Gosto de ajudar, gosto de sentar e dar aula particular. Conversa, tenta ajudar. Eu gosto. Gosto disso, desse contato. Mas, se eu tivesse que fazer outra coisa eu faria.

JOANA: Eu poderia dizer que você não desejou ser professora?

LINDA: Que eu não pensei em ser professora, que eu não desejei, eu não sei. É uma coisa estranha. Se você perguntar agora se eu desejo ser professora em uma turma da 6ª série. Não, não desejo ser professora. Não desejo mesmo. Não quero. Vai me fazer infeliz. Quem sabe até se eu trabalhasse isso eu conseguiria, mas eu não quero. Aí eu não desejo. Tanto que eu fiz o concurso para o magistério e não fiz para o ensino fundamental. Não desejo dar aula para ensino fundamental. Agora dizer que eu não desejei é, se eu não pensei, é porque eu não desejei também. Eu não pensei, nunca pensei que seria professora. Eu vou fazer matemática porque eu quero ser professora, isso eu não desejei mesmo.

JOANA: Se tivesse tido uma maior preparação na faculdade para trabalhar com 6ªs séries, por exemplo, ensino fundamental você acha que se interessaria mais?

LINDA: Acho que sim, porque eu acho que o que eu fiquei assim, digamos, entre aspas, com pânico, com medo é porque eu não soube como lidar com eles. Não é que eu não queria. Eu descobri Paulo Freire quando eu fui fazer a prova de mestrado. Caía Paulo Freire, ninguém tinha falado que existia Paulo Freire. Pelo amor de Deus! Você está fazendo uma universidade e eu não sabia. Quem dirá o resto! Não tinha nem noção de nada. Eu não tive nenhuma leitura de nada. Eu acho que ler ajuda muito. Por isso que eu digo que eu cresci muito, porque eu li muito. Eu estudei, eu li várias coisas diferentes. Eu acho que isso me melhorou muito como professora, como pessoa. Eu acho que aprendi muito mais nesse um ano de mestrado do que eu aprendi em quatro anos na faculdade em relação a educação. Eu acho que se eu tivesse lido alguma coisa, se alguém tivesse dito que existem livros de educação, que tem pessoas que estudam a educação nesse país, eu teria lido alguma coisa. Mas, ninguém disse nada. Eu não sabia. Eu estava naquele mundo da matemática e acabou. Se eu tivesse lido, tivesse me interado, eu teria tido maiores ferramentas para lidar com eles, com as diferenças. Eu não soube. E os professores da escola só falavam assim: “Porque você tem que entrar brigando. Você tem que entrar com uma metralhadora na mão. Você tem que fechar a cara”. Eu não tive apoio, eu não sabia o que fazer.

JOANA: E como você se considera como professora?

LINDA: Ah, eu não sei. Se vai contar quanto tempo de aula – um ano ou dois, eu não tenho muito tempo. Como eu gosto muito da matemática eu acho que ensinando matemática, eu sou boa. Ensinando matemática eu acho que eu sou uma boa professora, porque eu gosto muito. Eu não me detenho muito que tem que acabar o conteúdo. Se algum aluno tem alguma coisa, porque eu não vou parar e conversar? Eu paro, eu converso, nem que eu perca um tempo. Mania de dizer “perco conversando”, quer dizer, eu não perco tempo, eu ganho, porque eu ganho amizade deles, eu ganho a confiança deles. Eu posso ajudar muito mais eles. Dá para conversar e ir bem. Eu acho que muita gente não faz isso, não se envolve. Acho que contando tudo isso, acho que sim, eu sou uma boa professora (risadas). Eu gosto de dar aula. Acho que na faculdade eu sou muito melhor, porque agora eu sei que estou buscando chegar lá para ser uma professora. Eu estou estudando para isso. Antes eu não sabia o que eu estava fazendo, o que eu faria, eu virei professora.

JOANA: E o que te chama a atenção em termos de ser uma professora universitária?

LINDA: Isso eu falei na entrevista do mestrado, porque quando eu for professora universitária eu consiga formar melhor os professores de matemática. Eu quero estudar muito. Eu quero saber muita coisa para mim, digamos, “ir direto a fonte”. Lá para os professores e passar para eles o que eu tive. Dizer para eles que isso existe. O que eu queria mesmo era trabalhar com formação de professores de matemática. Formar professores de matemática para quando eles chegarem na escola os aluno passem a gostar um pouco. A não odiar tanto. A entender. Porque eu acho que não tem coisa melhor do que ver aluno entender o que você está falando. Então, que eles saiam com essa vontade de que o aluno entenda. Não só passar, passar, passar de ano. Eu acho que vai ser muito melhor. Então, o que eu quero é isso, trabalhar com professores de matemática, de pedagogia que vão iniciar, que vão ensinar a somar, multiplicar... Passar esse gosto que eu tenho, essa paixão por matemática. Isso muda muito no aluno. Passar a paixão para os alunos.

JOANA: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

NADIA: Agora, você disse que começa a compreender mais o mundo da educação de diversas formas, diversos autores, pensadores. Alguns deles falam da educação como ferramenta para transformar a sociedade. Você acha que o professor assume este papel dentro

da escola? Aprende isso na graduação, na pós-graduação e depois lá na escola faz alguma coisa ou reproduz aquilo que sabe?

LINDA: Eu acho que acaba reproduzindo. Eu acho que escutando isso tudo é bonito. Mas a maioria não faz. Quando chega tem tanta preocupação em manter a ordem na sala de aula, manter disciplina, que acaba não dando tempo para pensar nisso tudo. Acho que falta aprender transportar a teoria para a prática. O professor vai para a sala e pensa: “A teoria é bonitinha, mas agora eu estou na pratica”. Se cada aula se procurasse desenvolver e incentivar os alunos para criar a autonomia, para que comece a pensar sozinho, dando noções de cidadania, cultura, eu acho que se conseguiria aos poucos, aos pouquinhos mudar alguma coisa. Agora, pensar que se pode mudar o mundo, isso você não vai mudar. Porque é muito grande e, o que é grande a gente não consegue. Transformar pequenininho. Eu só tenho que fazer isto, aí consegue. É o que eu penso. Se depender de eu mudar o mundo, ah então não vou fazer. Vou seguir na “onda”, é o que acontece. Chegar na escola como aconteceu comigo: mandaram eu entrar com metralhadora, pronto não vou mais sorrir, está começando a ficar igual. Não é isso que eu quero, eu tenho que estudar para saber me mexer com isso. O que a maioria faz é entrar na “onda”.

JOANA: E como você deseja?

LINDA: É o que eu disse antes, o que eu tento é instigar eles, tentar conversar para que eles me vejam como uma pessoa normal. Também, para que eles entendam que aos poucos se pode ir construindo pessoas melhores. Parece que é bobo o que eu estou falando, mas é que um pouquinho na sala de aula é possível. Se o aluno está quietinho e diz que não consegue é só dizer para ele que é claro que ele consegue. Você já vai mudar muito. Se você diz assim: “Nem tenta que você não consegue”. Eu acho que as pequenas coisas do professor na sala de aula é que mudam. Às vezes a gente bota muito utópico, longe. O meu jeito é ir conversando com eles. Muitas vezes eu falei com eles a respeito de fumar, de sexo... Dentro do que vou explicando, eu vou tentando pincelar algumas coisas.

JOANA: Qual a importância para você em ser professora?

LINDA: Ah (risadas), eu acho que é a primeira vez que eu estou parando para pensar nisso. Qual a importância pra mim de ser professora. Bah, eu não sei. Eu posso responder algo

totalmente bonito, que eu vi em algum lugar, mas eu não sei se é real. Mas, para mim, sinceramente, do fundo do coração, qual a importância de ser professora... Eu posso dizer que a importância para mim é essa de ajudar, de construir, de ajudar na formação de um professor, de ajudar uma pessoa para ela crescer como sujeito. Ajudar, eu acho que é muito isso. Dar as ferramentas, possibilitar alguém ser melhor. De adquirir cultura, conhecimento. A importância está em que eu o ajudei a ser hoje o que ele é, seja o que for. Um médico, um doutor, mas, se ele for um ladrão, alguma coisinha eu não dei. Mas, se aquela pessoa cresceu, se desenvolveu, está muito, tem muitos conhecimentos, sabe das coisas: “Ah, eu fui professora dela”. Isso é legal.

JOANA: Você acha que tem alguma diferença entre aqueles que sempre desejaram ser professores e os que não?

LINDA: Eu acho que tem no início. Eu acho quem deseja ser professor desde sempre já tem ferramentas do que aquele que de repente se torna professor. Este tem que correr mais atrás no início. Depois de um certo tempo, se iguala. Se descobre: “Ah, eu sempre quis fazer isso. Eu não sabia que eu queria”. Sei lá. Pode ser.

JOANA: Como é que você descobriu a vontade?

LINDA: Assim, se eu estou ensinado, eu gosto. Eu tenho vontade. Aí eu descobro que eu quero ser professora. Eu tenho vontade de ser professora. Quando estou ensinando eu tenho vontade de ensinar. Eu tenho vontade que aprendam. Quando eu comecei a ensinar, eu acho que comecei a ter vontade de ensinar mais. Eu nunca pensei em parar de estudar, quando eu me decidi para fazer o mestrado em educação era porque eu tinha tido esta vontade. Tinha dado a luz (risadas). Essa vontade de ser professora, essa vontade de ensinar, de ver que as pessoas aprendam, senão eu poderia ter seguido para outra área.

### 3.3 Flora

FLORA: Então, de acordo com o que me perguntar eu vou falar, mas não tem uma seqüência, a minha história foi assim. A princípio ninguém me perguntou qual era o meu desejo, a minha vocação, qualquer coisa. A minha mãe já era professora, já fazia uns 15, 18 anos. E, no lugar onde a gente morava, terminava o ginásio e você escolhia o técnico em contabilidade ou magistério ou científico que preparava para o vestibular. O técnico, talvez, mas para esse lado da contabilidade... Então foi automático, terminou o ginásio tem que fazer magistério porque já tem uma profissão e sai trabalhando e ganhando seu dinheirinho. E, se resolve né! E foi assim que eu fui para o magistério. O magistério era em outro lugar, dependia do ônibus, era um colégio particular de freiras. Mas, eu fui gostando e o que eu teria que fazer eu já via em casa, só que de uma maneira bem mais tradicional. A minha mãe era “do tempo do epa”. Saí de lá e comecei a trabalhar, fiz estágio, gostei e continuei trabalhando. Só que na época, não saía concurso como sai agora. A gente ficava contratada por uns anos. Pedia-se um contrato na “Delegacia de Educação”. Mas, como na cidade já estava lotado eles mandavam a gente para o interior, bem pra fora. Eu, quase fiquei na divisa com a Argentina: Porto Mauá, era o nome desse lugar. Por três anos lecionei lá. Tinha que ficar dois anos fora para depois pedir a remoção. Fiquei até casar na “barranca do rio Uruguai”. Mas, foi muito bom porque eu já estava fazendo faculdade, Estudos Sociais.

JOANA: A Senhora falou que não foi respeitada em seu desejo?

FLORA: Eu não sei se não fui respeitada, mas ninguém me perguntou. Sei lá. Eu acho que não fui respeitada.

JOANA: E qual era seu desejo?

FLORA: Eu achava que poderia fazer Farmácia. Eu admirava, mas, isso é uma coisa meio sem fundamento. Quando minha mãe me levava na farmácia pra tomar umas injeções de fortificante na veia, porque eu era muito magrinha, eu via aquelas moças que atendiam, as enfermeiras. Tinha uma enfermeira que aplicava injeção e, eu achava muito interessante, muito bonita aquela profissão. Eu tinha vontade de fazer Enfermagem ou Farmácia, não tanto Enfermagem, mais Farmácia. Mas, nós morávamos longe, nós éramos muito pobres e já tinha

um irmão que estava fazendo medicina aqui em Santa Maria, então tudo tinha que ser pra ele. O tudo era pouco. O pouquinho que tinha, tinha que dar pra ele se sustentar aqui. Ele morava na casa do estudante, mas mesmo assim tem algumas despesas. Então, não deu. Mas eu nem pensei, como é que eu vou dizer... Eu nem pedi para vir pra cá. Aquilo só ficou na minha idéia mesmo.

JOANA: Como foi fazer o magistério e depois ir para a prática?

FLORA: Bom, eu desisti de Estudos Sociais e fui fazer Filosofia e, uma coisa que eu percebi nos livros, na faculdade e até depois. Que eu percebo é que as coisas são estudadas na normalidade, no ideal. Só que a realidade não é esse normal, esse normal se resume em poucos elementos. O que é real mesmo, não é bem o que está nos livros. E, às vezes, eu pensava que o que se estudava na didática, na psicologia, na pedagogia, como: como a gente deve se portar, como tem que tratar o aluno, que técnica que eu tenho que usar, que atenção que eu tenho que ter, como é que eu tenho que falar, como é que eu tenho que me portar em sala de aula; não estavam dentro daquilo que aparecia para eu fazer. Na sala é muito diversificado o nível que as crianças estão. Por exemplo, todo mundo na segunda série, mas não é todo mundo igual, não é todo mundo parecido. Tem bastante diferença dependendo do local onde se vai trabalhar. Então, aquilo que está colocado que deve ser feito, como normalidade, na verdade, tem que inventar. Quando se chega à sala de aula, as coisas são diferentes, não é aquilo que você viu que deveria ser. O que mais existe é o que não é ideal. Tem que buscar coisas, muitas vezes, por ti mesma. É muito mais trabalhoso. Não se é treinado para trabalhar na diversidade. Se é treinado para trabalhar nas coisas que seriam o normal.

JOANA: E como a senhora se sentiu quando se deu com esse confronto?

FLORA: Quando eu fiz o estágio eu me senti bem insegura. Mas, eu sempre tive bastante disciplina, porque, tradicionalmente, mamãe era assim. E eu também tinha bastante da minha mãe, era um pouco autoritária, um “pouco - bastante” autoritária. Sou do tempo que aluno levanta a mão para falar, não levanta da classe, pede para ir ao banheiro, não pode conversar. Neste estilo. Eu me sentia um pouco insegura pelo conteúdo, porque não sabia ainda passar para o aluno, explicar bem para o entendimento deles. Isto é um treinamento que se tem depois. Então, sentia um pouco de insegurança nesta parte, mas o que me ajudou foi que eu

tinha a disciplina, o que me ajudou a não estragar com tudo. Mas os alunos não notavam, não percebiam, eles estavam no trilho deles. Eu acho que a disciplina facilitou para mim.

JOANA: O que a senhora acha que mais lhe ajudou para a prática?

FLORA: Eu acho que os dois lados me ajudaram. Embora hoje se saiba que o meu estilo não é aconselhável, na maneira de manter a disciplina, de ter bastante cobrança. As coisas práticas da vida, por exemplo: fazer conta, fazer problemas, saber ler, respeitar a pontuação, para mim isso estava sempre em primeiro lugar. Não vou dizer que hoje não seja hoje ainda é, mas não é o principal. O principal é desenvolver o raciocínio, a partir disso você mesmo resolver as coisas do mundo, da vida. Mas, eu acho que o resultado vale a pena. Geralmente, os meus alunos em três ou quatro meses já estavam lendo livros na frente das classes. O resultado vale a pena quando você precisa de algo imediato, mas, tem o problema que este método que eu utilizo não desenvolve o raciocínio. Como é que eu vou dizer, a parte da lógica, do esquema do raciocínio para fazer as coisas da vida. Seria mais mecânico. Não é muito racional, é mais mecânico. Tipo um treinamento. É tipo um jogador que vai fazer uma partida, então, vai treinar bastante para evitar fazer muitos erros no dia, assim eu considero esse método, esse jeito que eu ensinei a ler. Mas, eu sempre tive aprovação total. Sempre aluno que lê e escreve e obedece a pontuação. Aluno que vai para frente da classe e lê para todo mundo. Aluno que numa festinha tem que declamar ou tem que apresentar algum trabalho, ele vai lê. Pra isso esse método é excelente, só que tem aquela parte negativa, que eu não sei se compensa. Eu nunca achei que fiz mal para os meus alunos. Achei até que sempre foi positivo, sempre houve mais coisas positivas do que negativas.

JOANA: O que a senhora considera como sendo a função de educar?

FLORA: A função de educar não é só conhecimento. O aluno tem que sentir na gente alguém que eles possam confiar. E, além disso, ele tem que sentir confiança, que eu vou saber dar uma direção, um conselho. E, esse conselho que eu der, como é que eu vou dizer, que ele não duvide, ele acredite, ele tem que acreditar em mim, tem que acreditar que eu posso. Que além de ser professora eu sou gente da família, que eu ainda possa ser uma mãe. Não sou mãe dele, mas tenho aquela coisa de mãe quando ele precisar, quando ele não está perto da sua mãe. Nesse sentido que tratei os meus alunos e sempre fui bastante rígida. Exigi sempre deles a disciplina e a responsabilidade do trabalho. Não noto que os meus alunos tinham raiva de

mim. Nunca percebi isto. Às vezes, eu até judiei, porque alguns até choraram pelas coisas que talvez eu disse, do jeito que eu exigi, do recreio que às vezes eu não dei. Mas, eu fiquei junto no recreio, eu não sai e deixei eles em recreio, eu fiquei junto trabalhando, eles comeram a merenda, foram no banheiro, mas tinha que fazer o trabalho. Às vezes eu colocava assim: “Este trabalho que você está fazendo agora, neste horário, é porque você não teve tempo de fazer em casa”. Às vezes eles me mentiam, mas eu queria que eles entendessem que para mim não interessava o que eles iriam me dizer. O que interessava era a responsabilidade que eles tinham que ter. Eles iriam ficar ali naquele momento fazendo aquilo que eles não tiveram tempo de fazer em casa. Era nesse sentido que soava a falta do recreio.

JOANA: Como a Senhora se definiria como professora?

FLORA: A, eu não sei te dizer Joana. Eu me definiria dentro das teorias, das coisas? Disto que a gente estuda?

JOANA: Como a senhora se percebe como professora, imagem de si mesma?

FLORA: Ah, eu não sei te dizer. Na minha avaliação eu acho que eu era uma boa professora, no conteúdo e naquela parte humanitária – os valores que tem que passar para o aluno, ele tem que enxergar não só o conteúdo, mas aquele outro lado que é pelos exemplos da gente. Como se é como pessoa, a lembrança que vai ficar nele. Eu tive um aluno que me telefonou, acho que faz mês. Agora ele já é mocinho daqui de São Pedro do Sul e está trabalhando. Trabalha na lavoura. Ele me ligou, disse que tinha saudade, que tinha vontade de conversar comigo. Queria me dizer que aquilo que eu falava para eles, hoje ele vê que é tudo verdade. Que temos que ser firme, insistir, ter responsabilidade no trabalho. Mas temos que passar aquilo que é verdadeiro para nós. Se agirmos da forma como falarmos eles começam a acreditar. Às vezes, se eles têm dúvida, a vida mostra pra eles que eles não precisam ter dúvidas. Que é daquela forma mesmo. Mas isto não quer dizer que eu sou poderosa, mesmo que os alunos pensem. Tem muita coisa errada, eu acho também. A gente não para pra pensar muito nas coisas erradas, eu gosto mais de pensar nas coisas boas. Que mais Joana você quer saber?

NADIA: Durante esse percurso alguma vez pensou em desistir? Em mudar de profissão? Desanimar!

FLORA: Olha, muitas vezes eu vim com a língua “embaixo do pé” de cansaço – eu vou contar quando eu vim para São Pedro do Sul, deixa Santa Rosa de lado. Quando cheguei em São Pedro do Sul não conhecia nada, em Santa Maria não conhecia nada, nada, nada. Cheguei aqui e fui trabalhar numa escola do interior que é no Guaçupi e esta escola fica mais ou menos uns 60 km daqui de Santa Maria, eu ia todos os dias de manhã. Tinha duas matrículas e voltava à tardinha. Mas, pra mim, quando eu saía de casa eu não ia para o trabalho. Bem cedinho eu tomava banho, me arrumava, me pintava, me ajeitava bem bonita, pegava o carro e mais umas colegas que eu levava junto para trabalhar, mas, pra mim, eu ia para um passeio. Eu não pensava: “Agora vou trabalhar”. Eu ia para o trabalho, mas, com vontade, como se fosse um passeio, um piquenique. Por ser no interior, acho que ajudava, pois tinha outro ar. Mas, eu nunca senti peso no meu trabalho. Antigamente eu até pensava que eu poderia ter outra profissão, mas me parecia que eu não iria saber fazer mais nada do que dar aula. Para mim não existia outra coisa que eu pudesse fazer, em nível de satisfação, como dar aula. Para eu dar aula era não só o que eu sabia fazer... Era eu junto. Não sei te explicar, mas eu estou no meio disso aí. Era uma vida pra mim, tanto que eu nunca me preocupei com a minha casa. Não vou dizer que não me preocupava com meus filhos, me preocupava com meus filhos, mas meu marido tomava conta disso. Então eu vivia para minha profissão. Só isso. Uma coisa que é negativo nesta parte que você me perguntou, era o dinheiro. Que se ganha muito pouco pelo tanto que se faz e pela responsabilidade que se tem. E, por aquilo que nos doamos. O dinheiro não paga isso. Ou você gosta ou você não gosta. Porque o dinheiro vai ser o mesmo. Não se pode trabalhar pensando no vencimento. Eu nem pensava no meu dinheiro. Eu era da greve, eu lutava por isso. Só que eu não media o meu trabalho nem o meu sacrifício pelo dinheiro. Se no meu colégio tinha atividades no domingo, eu estava lá. Eu ia igual no sábado, no domingo. Como vou te dizer; a minha escola era também a minha casa.

JOANA: Qual é a maior satisfação de ser professora?

FLORA: Pra mim foi quando as crianças começaram a ler. Eu tinha satisfação ao ver que as crianças sabiam os conteúdos, que progrediam, mas não era tão grande a satisfação. Mas, quando eu fui alfabetizar, parece que via gente nascendo, como se tivesse tendo um filho de novo. Você faz um monte de sonhos enquanto eles estão começando o trabalho de alfabetização. É como se estivesse grávida. E, quando eles começam a ler, descobrir, parece que estão nascendo. É como se estivesse ganhando aqueles filhos. Eu penso assim, a satisfação que tinha, é essa. Depois se fica um pouco vaidosa. Quando uma criança

pequeninha vai lá na frente ler, todo mundo admirando aquele toquinho, tão pequenos, lá na frente falando e depois lendo. E todo mundo elogia aquilo, é lindo! Parece que no fundo você também quer um pouquinho daquilo. Você acha que também faz parte de ti. Lógico que não é mais. É dele, mas a gente sente como um filho. Se alguém elogia seu filho, você se engrandece. No fundo a gente sabe que é sinal que está dando certo.

JOANA: No início a senhora disse que o seu desejo não tinha sido respeitado, nem perguntado e, pelas circunstâncias acabou fazendo magistério...

FLORA: Fiz magistério e fui trabalhar. Envolvi-me e era aquilo decerto que eu queria também. Porque eu me dei bem. Eu gostei. Sempre pra mim, só tive coisas boas... Muitas vezes eu me incomodei, nunca chorei na frente de um aluno. Chorei uma vez, porque era demais. Eu não tinha mais o que fazer, se esgotou. Eu me estranhei, foi agora perto de me aposentar, eu me estranhei porque aquilo não fazia parte do meu ser. Exauri as forças. Eu achar que não tinha mais o que fazer. Não porque ele não aprendesse, mas porque ele não tinha a responsabilidade de trazer o trabalho que foi mandado fazer em casa. Ele vinha sem, então, eu ficava com ele, eu conversava, conversava, conversava. Mas ele era muito apoiado em casa, os pais ajudavam a me driblar. A ensinar ele a me driblar. Eu enxergava isso, só que eu não estava dando bola. Eu pensava que um dia ele iria me compreender. Vai me entender e não vai mais me mentir, eu achava. Ou, ele vai assumir, como muitas vezes ele assumiu mesmo que ele não fez por causa disso ou daquilo. Não queria fazer, mas aquilo para mim era muito dolorido. Quando o aluno dizia a verdade também, que ele não quis fazer, porque queria brincar, porque ele foi para o açude pescar, tinha ido andar de bicicleta, e achou que pela manhã daria tempo de fazer, mas aí levantou muito tarde e não fez. Aquilo que machucava. Mas se você me perguntar de coisas tristes, é só isso que me lembra. O resto foi tudo coisa boa. O resto fez parte do que eu tinha que fazer mesmo, do que eu tinha que viver mesmo, do que eu tinha que passar. E, nada de tristeza, não é que não houvesse, mas para mim não soava como tristeza. Para mim, fazia parte da vida, fazia parte daquilo ali, então poucas tristezas que vou te contar. Tristezas, foram poucos os sacrifícios que passei e estes, eram naturais, eram necessários, era pra ter sido assim e foi assim que deu mais proveito. Então, não tenho essas coisas de desencanto, não, estou bem satisfeita.

JOANA: O que os alunos representam para a Senhora?

FLORA: Os alunos eram até mais que filhos. Podiam ser um pouco filhos, mas acima de tudo eles eram pessoas individuais, que nisso eu não respeitava muito nos meus filhos. Com os meus filhos eu não tinha esse respeito pela pessoa única que ele é. Com os meus alunos eu tinha mais. Eu tinha o carinho de mãe, aquela coisa de dentro que as mães têm, mas ao mesmo tempo, eu respeitava mais eles, eu os via como pessoas diferentes. Esta era uma diferença que eu tinha. Eu os enxergava desse jeito. Tinha um carinho familiar por eles. E a minha escola tinha sentido de família para mim. Não tinha sentido isolado. “Vou lá trabalhar e volto para casa”. Não era assim. Eu acho que isto também me ajudava, não sei, eu enxergava com carinho familiar, mas, com uma visão distinta. Cada um era diferente e assim eu os aceitava.

JOANA: Como é que a senhora percebia as outras professoras da escola? Tinha algumas semelhanças assim ou elas...

FLORA: Elas tinham, depende, umas eram parecidas outras eram bem diferentes. Esse jeito enérgico, bastante autoritário eu acho que eu era a mais. Mas também eu é que tinha mais domínio de classe e isso facilitou mais meu trabalho, com domínio de classe forte conseguia avançar mais. Não que o plano de aula vai dar sempre todo certo. Não, muitas vezes eu fui tentar fazer uma coisa e não deu certo. Eu tive que fazer outra e vi que estava enganada. Vi que me enganei. Então, tinha que refazer, eu tinha que tentar outra coisa. Isso muitas vezes aconteceu. Mas eu notava que por eu ter domínio de classe, por eu exigir bastante disciplina, ao mesmo tempo, eu representava para as crianças uma seriedade, não só autoridade, mas seriedade como pessoa. Uma pessoa confiável, então, eles não experimentavam em sala, eles sabiam como pensava. Eu falava todos os dias na aula, meia hora ou mais eu ficava só falando, só conversando a respeito dessa parte humana, dos valores, da família. Todo o dia tinha conversa. Porque sempre acontecia alguma indisciplina, mas isto, lógico, é natural, é da profissão. Mas, uma das coisas que sempre acontece em todos os colégios e comigo não acontecia era dos alunos ficarem levantando toda hora para apontar lápis, pedir alguma coisa emprestada ou ir ao banheiro, assim pouco tempo sobra de concentração para ter proveito da aula, tanto da parte moral quanto da parte da aquisição de conhecimento.

JOANA: E a senhora atribui essa diferença a que?

FLORA: Eu acho que agora a qualidade, a quantidade e o tempo essas três coisas, estão muito desperdiçadas. No sentido de aproveitamento, se gasta bastante tempo com pouca quantidade

e pouca qualidade, eu acho. Sempre existem aquelas coisas que dão certo. Eu lembro de bastante desperdício de tempo quando eu estava no colégio. Sempre tem aquelas histórias de colégio estadual, o pessoal vai meio empurrado. Mas um pouco tem de verdade. As pessoas tentam fazer as coisas e elas não vão se desenvolvendo como tinha que ser. Então, elas vão se esgotando, vão se relaxando, vão cansando e junto com isso perde a qualidade do ensino. Não sei, eu até me aposentar era como se estivesse começando de novo, cada dia era pra mim um começo. Cada dia era um recomeço, era como se eu estivesse começando tudo de novo. Eu não me dava o direito de diminuir, de ter preguiça. Não, sempre, sempre como se aquele dia estava começando de novo. Mas não com a insegurança que eu tinha quando eu comecei. Era outro jeito.

NADIA: Há quanto tempo a senhora está aposentada?

FLORA: Eu acho que faz uns quatro anos, até nem sei direito, mas eu acho que são uns quatro anos agora.

NADIA: E agora?

FLORA: No começo eu senti. Muitas vezes eu tinha vontade de dormir mais e não podia, então eu pensava: “No dia que eu me aposentar eu vou dormir”. Só que isso não aconteceu. Nos primeiros dias até que eu dormi um pouco. Por um ano comecei a fazer aquilo que gostaria, mas não tinha tempo como: crochê, bordados, esse tipo de coisa. Comecei a ler também. Ler bastante. Eu já lia durante o tempo em que eu trabalhava, mas quando estava com vontade, ou quando fazia um seminário, mas, não estava lendo seguidamente, pois me envolvia muito com a minha sala de aula, com meus alunos. Depois quando eu me aposentei eu queria saber mais sobre educação, mais sobre as teorias, os pensamentos sobre a educação porque eu nunca senti que a trilha era por aqui. E sempre estamos buscando uma trilha certa. Isso é a coisa do professor. Não existe em educação uma linha, uma corrente que vai te levar no caminho correto. Isso gera muitas vezes uma angústia na gente. Porque não se sabe o que é correto, não tem um alinhamento. Gostamos de ter segurança e em educação não se tem isso. Você vai vivendo, vai descobrindo, vai aprendendo. E, os alunos te ensinam isso. Tem coisas que pensamos que é seguro e de repente não é bem assim. Logo que eu comecei achava que todo mundo era igual. Ensinava uma coisa, todo mundo aprendia do mesmo jeito. Tinha que aprender daquele jeito e acabou. Depois, com o tempo fui descobrindo que as pessoas eram

diferente, que o jeito delas aprender era diferente, que o tempo delas era diferente de aprender. Uns vão aprender no primeiro dia, outros não vão aprender. Deveríamos saber disto antes, para estarmos dispostas a querer ajudar-los. Não dá pra deixar ninguém para trás, tem que trazer junto. Tem que andar junto. Embora uns andem mais rápido, não pode deixar aqueles que não pegaram para trás. Senão eles vão rodar. É isso que acontece hoje, essa preocupação é mais fraca com aquele que esta lá atrás. Tem que acreditar que ele pode, que ele sempre pode, só que vai depender de você ter a paciência de enganchar nele para caminhar para frente. Ir lá e encontrar os outros. Não deixar ninguém para trás.

JOANA: Você poderia dizer que a sua prática foi mudando?

FLORA: Foi sempre, até o final. Agora, se você me perguntar o que foi mudando, eu não sei dizer. O que eu pensava e fazia no começo, no meio e no fim sempre foram diferentes. Eu sempre fui, com a caminhada, gostando mais do que eu fazia. Em vez de gostar menos eu fui gostando mais. Porque cada vez eu ia descobrindo mais. Certas coisas são misteriosas até enquanto você não conhece. O mistério existe enquanto a gente não conhece, por exemplo: como é que o ser humano aprende, como é que o ser humano se porta. Às vezes usamos mecanismos para nos esconder e não temos consciência de que isso nos prejudica. Queremos nos esconder, fugir porque não estamos nos sentindo capaz de acompanhar. Temos que estar alerta, constantemente, em sala de aula para não deixar isto acontecer. Colocar na cabeça do aluno que na escola não existe alguém que não possa ler e escrever, não existe. A não ser alguém que tenha uma debilidade mental muito grande, esse não tem condições. Mas, o aluno tendo poucas dificuldades, não existe e, eu me sentiria culpada se eu deixasse um aluno meu sem saber ler e escrever na 1ª série. Conseguir chegar até o final da 1ª série sem saber ler e escrever. Se tivesse que repetir na 1ª série eu estaria repetindo junto. A dor que eu sentiria, meu Deus do Céu! Sentiria uma culpa, porque eu tenho certeza que não existe quem não aprende a ler. Depende só da atenção do professor, da vontade que ele tem de levar aquele aluno, de mostrar para aquele aluno que ele pode e que ele vai chegar lá. Que ele pode chegar lá. Eu não acredito que tem alguém em uma 1ª série que não vai aprender a ler e escrever. Isso não entra na minha cabeça, mas, tem, porque a gente vê nos colégios. Mas, eu acho que isso é uma falta do professor. E eu sei que o aluno que escutar isso vai achar que é um horror eu dizer isto, que eu acho que é falta do professor, mas eu sinto isso, na minha prática se eu deixasse um aluno seria falta minha. Eu tinha um aluno em São Pedro do Sul que tinha problema, ele não se comunicava, ele não conseguia falar direito, ele fez até tratamento e

tudo, mas ele não conseguia. Todo mundo achou que ele não aprenderia a ler e a escrever porque ele tinha deficiência para falar. Ele conseguia se comunicar com os amiguinhos de todo dia, que já estavam acostumados com ele, mesmo que ele falasse mal. Mas, em sala de aula é diferente, ainda mais no meu método, que era o fonético. É necessário fazer o som da letra, mas esse menino falou melhor, se comunicou melhor com os colegas dele. E, eu tirava livro da biblioteca no terceiro, quarto mês de aula na 1ª série. E ele ia lá para frente da turma e contava para os colegas a história que ele leu. Então, pra ti ver como esse método inclusive auxiliou ele na fala, porque ele não falava direito e o método fonético tem que pronunciar a letra correta pra escrever corretamente. E ele foi muito valorizado, porque olhavam para ele com preconceito, pensando que ele não aprenderia a ler. Mas, ele era muito querido pelos colegas dele. Essas coisas nos fazem acreditar que é possível mesmo. Depende da nossa atenção com aquela pessoa, se dedicar para aquela pessoa. É nisso que está a graça.

JOANA: Mas é a questão do método ou questão da sua atenção e dedicação?

FLORA: No caso desse menino foram as duas coisas. A dedicação é uns 70% eu penso, e o método também tem grande valor. Mas, todo mundo tem outros métodos e as crianças lêem também. Todo mundo lê. Mas, o aproveitamento em sala de aula, eu acho que depende da dedicação do professor. Claro que é necessário chamar os pais e dizer qual é a postura do professor, o que se planeja para o aluno naquele ano, o que se espera que os pais façam. Porque mesmo que eles prometam e não façam, mas pelo menos, eles estão sabendo e não podem negar que não foi dito. Se alguma parte falha da parte deles eles tem que reconhecer. Senão eles começam a atirar tudo só no professor. Hoje em dia os pais já não têm tanta responsabilidade com os filhos, fica tudo meio por conta da televisão, por conta de joguinhos e coisas assim e aí vão para a escola. Chegando lá, eles são os poderosos, os sabe-tudo, a professora é acompanhante. Fica como escola particular que quando o fulaninho não está bem porque não prestou atenção ou porque em casa não se preocuparam, a culpa é do professor. É o professor que não tem capacidade para tratar com a criança e, às vezes, o professor é despedido do colégio para não descontentar o pai, porque o que conta é dinheiro. Por isso, que é bom estadual, pois não precisamos nos preocupar com esse lado. Mas, se você chama os pais para conversar eles compreendem um monte de coisas. Se você chama e explica o porquê, você até fica mais acessível.

JOANA: A função de ser educador, professor a senhora considera uma missão, profissão, vocação?

FLORA: Eu acho que é vocação, porque missão é sublimada, passa da vocação e passa da profissão. Eu acho que a vocação já está na profissão, como é que eu vou dizer... O desprendimento junto no trabalho. A missão já é uma coisa assim mais sublimada. Ah, não sei se não é tão perfeita assim para desenvolver uma missão. Acima de tudo está... Chega! Não sei dizer, mas eu acho que é vocação. É uma vocação que se tornou uma profissão. Não sei, se não tivesse esse gosto pelo meu trabalho se essa seria a minha vocação. Mas, não sei se eu teria essa satisfação que eu tive se tivesse trabalhado em outra coisa. Satisfação como tenho em meu trabalho, não sei se eu teria em outro trabalho, porque eu nunca trabalhei em outra coisa. Só quando terminei o 2º grau. O contrato só saiu quase um ano depois. E, eu fui por dez anos contratada para depois ser nomeada. Contratada não tem direito a nada só ao salário e... Agora me perdi. (risos) Ah, então, nesse meio ano que eu fiquei parada, eu trabalhei em uma firma no escritório. Mas, não gostei. É parado. Sem utilidade coletiva. Não existiam trocas, conhecer e ser conhecida. Não era algo de dentro de mim, do meu eu. Era uma coisa fria. Notas, arquivo. Não era eu, isso eu tinha certeza. Tinha certeza que não era. (risos) Ai, ai, ai, o que você acha que está faltando dizer.

JOANA: O que a senhora gostaria de falar mais?

FLORA: Uma coisa que eu não realizei e gostaria de ter realizado. Eu gostaria de ter dado aula de filosofia no 2º grau. Eu me formei e pensei também no dinheiro porque no Estado o plano de carreira é pelo grau de instrução. Quando eu fiz Filosofia eu logo vi que não estava fazendo para ganhar dinheiro. Foi algo pra mim. Que me ajudou o meu ser, a minha pessoa. Porque eu estou falando nisso agora?

JOANA: Gostaria de ter feito.

FLORA: ... Que não tinha realizado, né? Eu gostaria de ter dado aula de Filosofia para o 2º grau porque o assunto me instiga. Eu gosto. Eu tentei dar. Tentei não. Eu até dei um pouco. Sempre trabalhei um pouquinho de Filosofia lá no 1º grau, lá com os pequeninos eu estava sempre envolvida com esse lado. No 2º grau eu teria gostado também, porque poderia desenvolver mais, poderia conversar muito porque as pessoas já têm entendimento para

conversar, para fazer discussão, fazer debates, para ler, para discutir. E isso eu não fiz porque tive que escolher. Passei até duas vezes no concurso, a primeira vez eu desisti porque optei ficar com os pequeninhos, a segunda vez foi porque faltava uns cinco ou seis anos para me aposentar. E, se tivesse optado por assumir esse concurso de dar aula de Filosofia para o 2º grau e deixar o outro emprego, eu ganharia menos. E, como estava perto de me aposentar, eu tive que conservar isto. Então, eu desisti, e isso eu sinto, não é que eu não deveria ter feito. Eu acho que fiz correto em matéria de dinheiro. Eu fiz correto ter ficado, senão eu teria perdido. Mas, eu gostaria de ter continuado depois. Ter continuado a estudar, fazer alguma outra coisa. As matérias da Filosofia aqui da Universidade, para não ficar parada. Para ficar por dentro das coisas que eu gosto. Mas, o tempo vai passando e se vai relaxando. Mas eu fiz essa troca e fiz pelo dinheiro. Essa troca eu fiz pelo dinheiro. Mas, não senti que eu perdi muito, porque eu continuei dando aula para os pequenos que eu gosto também. E, até pela falta de fazer no 2º grau eu tentei fazer isto dentro do colégio, fazer dentro da sala de aula, no nível deles é lógico, mas aplicava, falava sobre os valores. Falava muito pelos exemplos, não podia falar uma coisa e fazer outra. Essas coisas têm que falar e tem que fazer. Nem que seja, por exemplo, participar bastante das reuniões da comunidade. Por isso é que eu digo que em sala de aula, para os pequeninos, muitas coisas ficaram porque eu cuidava muito disso. As coisas que eu falava eu fazia bastante, mostrando que aquilo tinha valor. Eu tenho certeza que ficaram com eles. Tens que instigar pelo exemplo uma criança a querer acreditar que aquele valor tem fundamento, que aquele valor transforma, que aqueles valores são verdadeiros, aquele é o ideal, aquele que vai fazer aquele mundo que todo mundo sonha um dia ter. O professor tem que fazer isso, mas não tudo. Nem pode, porque não depende só dele. Depende também da cultura de uma sociedade. Depende da família, onde essa criança convive, que valores essa criança está vivendo em casa. Porque senão vai falar em outros valores que nem é aquilo que ele está vivendo, que está aprendendo... Ele não vai acreditar, é muito difícil aceitar. Eu não sei dizer, mas eu acho que como professor, se você resolve ser educador, moralmente você tem essa, não vou dizer obrigação, mas essa responsabilidade. Não vou dizer que você vai abarcar tudo, mas um pouco tem que abarcar porque senão isso não é ser educador. Educador não é só ir lá e passar conhecimento e nem fazer a parte que é da família. A família tem a sua responsabilidade e se hoje a coisa está como está é porque a família não sabe educar. A família que está faltando com esse tipo de valor que deveria ser desenvolvido em casa para eles compreenderem o que se está fazendo na escola. O choque está ocorrendo porque a família não está sabendo educar os filhos, eu acho. Tem coisas que eu não pude ver como o desenrolar dessas crianças crescendo. Como é que ficaram, o que eles pensam. Gostaria até de

saber isso: o que eles pensam hoje. Um ano depois, as crianças ligavam aqui para casa porque tinham saudade e queriam me ver ou queriam passar alguma coisa, como é que estavam na aula, coisas assim. Então, é sinal que tinha uma ligação. Não era uma coisa que descia de pára-quedas lá, dava minha aula e ia embora. Eu ia todo dia e voltava. Todo dia, mas eu me sentia e fazia-os sentirem que eu era parte daquilo. Então, as crianças gostavam. É isso. O que mais que você quer que eu fale Jô?

JOANA: Eu estou bem satisfeita.

FLORA: Depois você retira as bobagens, tá? Fique a vontade. Pois é, então Joana o que mais você quer me perguntar? Você acha que já chegou?

JOANA: Pra mim está bem bom.

FLORA: Então tá.

JOANA: Só se a Senhora quiser falar mais.

FLORA: Não, não tem mais o que falar.

JOANA: Então, muito obrigada.

FLORA: Às ordens Dona Joana. Quando quiser...

JOANA: Foi muito bom.

FLORA: Desculpa, às vezes, sinto muita falta. Vou procurar alguma coisa para eu fazer dentro desta área. Mas comecei pensar em tudo o que os outros falaram, como: para quê se já trabalhei por tanto tempo, sempre viajando para ganhar mais, e agora que eu posso dormir, posso ler, posso passear, se eu resolver passar uns dias com a minha família posso ficar uma semana e, se eu tiver qualquer envolvimento de horários, eu já não posso. Então eu vou continuar ficando assim, de tanto que eu queria ficar no dia em que eu me aposentasse de não ter compromisso, fazer as coisas que eu gosto.

JOANA: O que a senhora sente mais falta?

FLORA: Falta da sala de aula, às vezes, chego a me imaginar dentro da sala de aula. Isso é o principal. Isso é a minha vida mesmo. Sala de aula é movimento da vida. E ao mesmo tempo, escutava as minhas colegas falarem dos filhos. Sempre pajeando os filhos. As colegas falavam dos filhos e eu sentia as diferenças... Mas, o meu marido cuidava dos filhos. Ele sabia tudo sobre alimentação, colégio. Ele fazia tudo porque eu não estava em casa. Ele tinha que fazer, alguém tinha que fazer. Então, eu sinto de não ter histórias dos meus filhos para contar, de eu ter mais histórias de alunos do que de meus filhos. Essa é uma parte negativa que sobrou, apesar, de eu achar que meus filhos são muito bem educados. Nós sempre nos dedicamos muito a colocar valores que são perenes no desenvolvimento deles. Porque o que é importante são os sentimentos.

JOANA: Eu posso voltar um pouco e perguntar da falta que a senhora sente de dar aula? O que de mais específico seria?

FLORA: O movimento da sala de aula. Conversando e também aqueles trabalhos de conhecimento que é próprio da série. Mas, estar naquele envolvimento, no movimento de professor-aluno-conhecimento-festividades. Aquela coisa. Aquela vida. O movimento da vida.

JOANA: A senhora tocava muito nos seus alunos?

FLORA: Tocava, como é que eu vou dizer... Para sentir que aquilo que eu estava falando era verdadeiro. Que o meu sentimento era aquele. Mesmo quando eu tinha que repreender, eu pegava, eu queria que eles enxergassem dentro de mim, eu chegava e dizia assim: “Entenda que o que eu estou te dizendo é porque eu gosto muito de ti”. Eu dizia pra eles, olhando neles. Às vezes eu pegava e dizia: “Entenda que eu adoro você, eu gosto muito de você, mas isso aqui você não pode fazer por causa disso, disso e disso aqui, tenta compreender”. Eu espichava, teeeeeenta compreender, entenda que eu gosto de você e é por isso que eu lhe falo isso. Por exemplo, quando o aluno vinha sem o tema, daí muitas vezes eu falava tem que fazer o tema e ta, ta, ta, ta, ta, e quando não vinha era uma mágoa pra mim. Então eu me esforçava muito para que entendesse de dentro de mim. Com os olhos e com a minha voz ele conseguisse sentir o que eu estava pedindo para ele. Eu chegava perto, às vezes pegava, às

vezes não pegava, mas fazia-o entrar dentro de mim, do meu sentimento, para ele compreender o porquê que eu queria tanto que ele fizesse aquilo ali. Que pra ele não tinha aquele valor, aquele tema, que pra mim estava tendo. Mas, eu sabia que aquilo ali era também uma qualidade no trabalho dele, não do meu. Claro, agora quando me aposentei tinha idade da avó deles, podia ser avó. Mas, o que uma mãe, o que uma avó sente? A mãe pelo filho e a avó pelo neto? O que ela quer? Será que ela quer alguma coisa ruim? Eu queria que eles entendessem assim, que eu estava pedindo aquilo ali, que, às vezes, não era muito gostoso, de tanto que eu gostava dele. Todo dia eu estava enchendo o “saco” deles com aquilo ali, até um dia eles aprenderem. E eu dizia: “Eu não vou desistir de vocês, não vou desistir”. Pra eles compreenderem que não adiantava não fazer mais umas três ou quatro vezes, para eu não dar mais bola, pra eles não terem mais compromisso. “Não vou desistir”, eu dizia. “Eu vou sempre estar com vocês até o dia que resolverem fazer. Nunca vou desistir”. Assim que eu me comunicava com eles. Isso eu queria dizer antes e não consegui, oh. Eles sentiam que o quê eu queria, embora para eles fosse até enfadonho, era porque eu gostava deles. Se eu dizia uma coisa ruim, daqui a pouco eles estavam me agradando, querendo me dar coisas, pegarem na minha mão. Na hora do recreio se eu ia lá para fora, já vinham sentar todos em roda. Eu dizia para eles aproveitarem, correrem, brincarem, se soltarem, porque eles tinham que ficar depois, sentados. Eu dizia para eles aproveitarem: “Corram, joguem, brinquem, gritem bastante porque depois não pode. Depois tem que prestar atenção”.

JOANA: E porque mágoa? Porque a senhora ficava magoada quando eles não faziam os temas?

FLORA: Ah, porque eu sentia que o trabalho diminuía na qualidade. Mas, era só por falta de eu descobrir o jeito deles. Por isso que eu me sentia assim. Eles não estavam compreendendo o que eu queria que eles fizessem. Não entenderam o valor que isso tinha para eles melhorar.

JOANA: Poderia dizer que a dedicação deles ou não seria como uma avaliação do seu trabalho?

FLORA: É, por exemplo, se eles não tinham muita dedicação era porque aquilo eles ainda não tinham entendido, porque eles não tinham entendido para que servia aquilo. É, eles tinham entendido em palavras, mas, não tinham pegado os sentimentos. E a coisa não existe se não tiver sentimento. A palavra passa e a coisa não muda. Para mudar tem que ter sentimento. A

pessoa tem que compreender dentro dela, no íntimo dela. Se ela compreender aquilo que foi falado no íntimo dela, ela muda de comportamento. Ela compreendeu e não tem como voltar atrás e querer ser como era antes. Se ela compreendeu que não era daquele jeito, por que ela vai querer fazer daquele jeito novamente. Se ela compreendeu vai querer fazer o melhor. Como é que ela vai querer fazer aquilo que não é certo? Nem que ela queira, às vezes, ela não consegue, porque ela sabe que aquilo não adianta mais.

JOANA: Então a educação passa pelos sentimentos também?

FLORA: Passa.

JOANA: E isso a Senhora acha que pode ser ensinado num curso de formação ou é uma característica própria?

FLORA: Eu acho que não sei o que te dizer. Não sei a resposta para isso. Eu acho que é uma característica da pessoa. Mas, deveria ter um jeito de, pelo menos, mostrar que existe. Contar histórias, cantar, dançar isso pode auxiliar, mas isso ainda não é o sentimento que envolve. Mas, onde está a troca de sentimento verdadeiro? Vamos dizer, o professor se doa, mas, o aluno tem que entender esse sentimento. Se doa por amor de fazer alguma coisa e o aluno precisa ver essa troca.

(silêncio)

Ai você quer morrer com as minhas teorias de psicologia (risos) ai ai.

A minha mãe puxava a orelha e acho que por isso que eu fiquei com medo, porque eu acho que não ia puxar mesmo. Era uma coisa natural naquela época puxar orelha, mas a minha mãe uma vez puxou a orelha de um aluno e machucou. Ela ficou apavorada. Chegou em casa e falou que aquilo matou ela. Ela dizia: “Esqueçam que aluno tem orelha”. Mas, na época eu não era professora, estava estudando ainda. Eu acho que aquilo gravou na minha cabeça tão forte que não me lembrava de orelha de aluno. Nunca. Não é bom acontecer uma coisa ruim para eu aprender, mas é que me serviu essa parte.

JOANA: Como a senhora gostaria de ser lembrada pelos alunos?

FLORA: Só como amiga, como alguém que torceu por eles, para que se desenvolvessem. Como alguém que acreditava neles. Acreditava que eles eram capazes. Só que acreditava

neles. Sabe o que era interessante, que esse meu aluno que me ligou, que eu conseguisse falar com ele para ele falar. Uma coisa é o que eu falo. Pode ser que nem era isso que eu estou pensando, sentindo. Eu acho que foi assim, pelo que a gente conviveu. Eu passava o dia inteiro no colégio, eu almoçava no colégio, eu ficava o dia inteiro no colégio. Eu convivía com o pessoal da manhã, com o pessoal da tarde... Convivia com irmãos. Colégio de interior tem bem pouquinha gente, na sala de aula também. E, talvez, fosse interessante escutar o que eles teriam para falar a respeito, para ver se confere. Até para mim era importante, para ver se confere com o que eu penso. Dá vontade de ir lá no Guaçupi. Eu posso até ir um dia lá e falar com eles para eles falarem o que eles acharam de mim como “profe”. De mim como gente, como pessoa. Eu como “profe” deles e o que eles pensam hoje. O que ficou. Será que ficou alguma coisa? Se eles fossem falar de mim, o que eles iriam dizer de bom e de ruim. O que eles acharam? Ando com muita vontade de ir lá. Já falei aqui em casa. Qualquer dia eu vou lá no Guaçupi visitar o meu pessoal.

JOANA: Por que a senhora tem vontade de ir lá?

FLORA: Porque eu tenho saudades deles. Porque eles já cresceram um pouco. Eu tenho saudade e curiosidade de saber o que eles pensam hoje. Eu tenho curiosidade em saber o que eles pensam hoje sobre as coisas da vida.

### 3.4 olhar os olhares de Bárbara

CENA: Na casa da mãe, com os dois filhos e após a separação com o marido, Bárbara conversa com sua mãe.

Bárbara: O que vou fazer?

Mãe: Tome seu café primeiro. Um bom café puro. Depois, arrume um emprego. Qualquer emprego. Esses meninos comem bastante, não dou conta.

Bárbara: Ele vai enjoar dela, mãe. Com o tempo.

Mãe: Enquanto isso, arrume um emprego.

CENA: Bárbara arrumou um emprego como empacotadora em uma loja. Num dia de trabalho, reencontrou um velho amigo dos tempos da universidade e ele a convidou para tomar um café em um bar perto dali.

Daniel: O que faz aqui? Pensei que estaria tocando no Carnegie Hall.

Bárbara: É uma longa história. O professor disse que era muito tarde. Não tinha prática suficiente para ser concertista. Então, me formei como professora.

Daniel: Aposto que é uma ótima professora.

Bárbara: Acho que sou. Ou poderia ser. Sempre que começava a trabalhar, meu marido era transferido. Então meus filhos nasceram, e tive de parar. Quando quis dar aulas de novo, ninguém me contratava porque meu marido era da marinha. Não me achavam confiável. Então decidi que começaria a dar aulas particulares. Meu marido me deu o dinheiro, quando estávamos na Grécia, e comprei 50 violinos. Comecei a dar aulas numa escola particular.

Daniel: E ele fugiu com sua melhor amiga.

Bárbara: Isso mesmo. Não era melhor amiga, era só uma amiga.

Daniel: E vai embrulhar presentes até ele voltar?

Bárbara: Parece minha mãe falando. (...)

Daniel: Sabe de uma coisa? Estava pensando: tenho uma amiga... Escrevi um artigo sobre ela. É diretora de uma escola primária. É uma escola pública, mas alternativa. Acho que devia falar com ela.

Bárbara: Adoraria se você não se importa.

Daniel: Se der certo, vai ter de se mudar.

Bárbara: Onde fica?

CENA: No dia seguinte, Bárbara vai de táxi a escola, que se localiza na periferia da cidade. É atendida por Janete, a diretora da escola.

Janete: Além de lecionar numa escola particular na Grécia e dar aulas de conato na Havaí há 10 anos...

Bárbara: É por causa da marinha. Muitas transferências.

Janete: Não tem muita experiência como professora.

Bárbara: Não a experiência tradicional, mas dei aulas particulares. Não está aí. Dei aula para meus filhos.

Janete: Gostaria de poder ajudá-la. Daniel me falou bem de você, e eu quero aulas de violino. Mas, sem qualificação necessária ou experiência em escola pública... eu sinto muito.

Bárbara: Obrigada por me receber.

Janete: Foi um prazer.

CENA: No outro dia, Bárbara volta à escola com os dois filhos e procura a diretora que estava conversando com Neemias.

Bárbara: Com licença, não quero atrapalhar. Só quero que conheça meus filhos. Este é o Liceu e este é o Luan.

Janete: Oi!

Bárbara: Bárbara Mosqueta.

Janete: Neemias da Rosa, professor de música e coordenador do currículo. Sr<sup>a</sup>. Mosqueta, será que não fui clara?

Bárbara: Claro que foi. Só queria mostrar uma coisa. Não vai demorar. Prontos, meninos?

Neemias: Show de talentos? Deveria ter trazido minhas sapatilhas.

Bárbara: cinco, seis e... (Bárbara e seus dois filhos tocam uma música no violino)

Janete: Que beleza!

Luan: Agora vai contratá-la?

Janete: Há quanto tempo vocês tocam?

Liceu: Desde os três anos.

Janete: E você?

Luan: Desde os três anos e meio.

Janete: Ela deve ser ótima professora.

Liceu: Ela é legal.

Bárbara: Muito bem, esperem lá fora.

Janete: Sr<sup>a</sup>. Mosqueta, se pudesse ensinar nossos alunos a tocar assim seria muito bom, mas...

Bárbara: Eu posso. Qualquer um pode aprender.

Neemias: Se tiver disciplina.

Bárbara: Eu os ensinaria a ter disciplina.

Janete: Os pais dos alunos lutam para pôr comida na mesa e pagar o aluguel. Não têm tempo para ajudá-los.

Bárbara: Não vão precisar. Se quiserem, ótimo, mas as crianças vão se dedicar. Vão praticar sozinhas e ajudar umas às outras.

Neemias: Conheço esses alunos, Senhorita Mosqueta.

Bárbara: Senhora.

Neemias: Sr<sup>a</sup>. Mosqueta. Posso lhe dizer que seu limite de atenção não passa do “mi”. Num dia bom, consigo chegar até o “fá”.

Bárbara: Você as está subestimando. Podem aprender como qualquer criança.

Neemias. Adoraria ver isso.

Bárbara: Vai ver. Ou veria, se...

Janete: Façamos o seguinte. Será substituta. Por enquanto.

Bárbara: Muito Obrigada.

Janete: Mesmo que dê certo, talvez eu não possa contratá-la.

Bárbara: Qualquer coisa está ótimo.

Neemias: Já fiz o programa para o semestre e não há espaço para essa aula. De onde vai tirara dinheiro para os violinos?

Bárbara: Não tem violino? Eu tenho violinos. Tenho 50 violinos. Muito obrigada. Foi um prazer senhor...

Neemias: da Rosa

CENA: No primeiro dia de aula, Bárbara tentava distribuir os violinos para as crianças.

As crianças: Eu quero um. Eu quero um, qual é! Eu quero um. Quero agora! Qual é, eu quero um.

Bárbara: Não abram os estojos, está bem? Não abram os estojos! Não é uma arma! Prestem atenção, por favor! Não ! fechem os estojos. Parem com isso! Não me ouviram! Por favor, não! Não, por favor. Ponham de volta no estojo. Quem está puxando as cordas? Quem está puxando... Por favor, ponha de volta no estojo. Ok. Hoje vou dividir vocês em cinco grupos... (aos poucos as crianças vão silenciando, mas uma criança continua mexendo no violino) Venha comigo. Vai ser o primeiro a ser expulso da aula de violino. Vá à sala da diretora. Imediatamente. Para fora! Pode sair! Quem quer ser o próximo? Quem quer ser expulso da classe? (um aluno levanta a mão) Está levantando a mão para ser expulso? Por quê?

Jean: Não quero aprender violino. Violinos são para maricas.

Bárbara: Quem disse isso?

Jean: Ninguém, eu já sabia.

Bárbara: Como se chama?

Jean: Jean.

Bárbara: Jean, vai ficar porque não me deu uma boa razão. Mas alguém? Muito bem. Fiquem quietos vou distribuir os violinos. (depois de ter distribuído todos os violinos) Podemos dar um concerto na primavera e chamar suas famílias. E a escola também. Seria ótimo. (...) Se fizerem o que eu mandar e prestarem atenção vão tocar muito bem e ficarão orgulhosos. Senão vão tocar tão mal que seus pais vão ficar enjoados. Poderão até vomitar. Estou falando sério. (e todos dão risadas)

CENA: Algumas semanas depois, no pátio da escola...

Bárbara: Ei, Josias! Por aonde andou!

Josias: Não posso mais fazer violino.

Bárbara: Por que não?

Josias: Minha mãe proibiu.

Bárbara: Por quê?

Mãe de Josias: Meu filho não vai aprender música de gente branca morta.

Bárbara: Não vai aprender “Brilha, brilha, estrelinha”!

Mãe de Josias: Quantos compositores clássicos negros você conhece? E quantos violinistas negros?

Bárbara: Não significa que deve continuar assim. Josias está aprendendo música. Ele se sente bem. O que importa o compositor?

Josias: Mãe, posso continuar com a aula?

Mãe de Josias: Olha já passei por isso antes. Acham que podem salvar nossos filhos, que não querem ser salvos. Não obrigada. Venha Josias. Não olhe para ela.

CENA: No telefone com Daniel.

Bárbara: Vou pegar os meninos e voltar para a casa da mamãe.

Daniel: O quê? Vai sair do emprego no meio do semestre?

Bárbara: Bom, não estou encaixando mesmo. Não estou progredindo.

Daniel: O que vai dizer a Janete?

Bárbara: Não sei.

CENA: No outro dia, na escola, Bárbara tenta conversar com a diretora e não consegue, pois ela estava muito ocupada. Então, vai para a sua sala e encontra uma aluna que precisava usar muletas para caminhar.

Bárbara: O que está fazendo aqui?

Miriam: Não consigo endireitar meu arco.

Bárbara: Querida sua professora deve estar te procurando.

Miriam: Tome. (diz isso oferecendo o violino a Bárbara) Não posso mais fazer aula. É muito difícil.

Bárbara: Violino é difícil para todos.

Miriam: Todo mundo é melhor do que eu. Sempre serei mais fraca.

Bárbara: Já ouviu falar de Izac Jerusalinki?

Miriam: Não.

Bárbara: É um dos maiores violinistas do mundo. Também tinha problemas nas pernas. Tinha de usar muletas. Ainda assim, tocava divinamente.

Miriam: E ele toca sentado?

Bárbara: Ele precisa tocar sentado.

Miriam: Foi seu aluno?

Bárbara: Não, mas, se tivesse sido, eu diria a mesma coisa. Não pode desistir de algo só porque é difícil.

Miriam: Mas não consigo me equilibrar.

Bárbara: Equilibrar-se não significa usar só as pernas. Pode se equilibrar por dentro, entendeu?

CENA: Em outra aula.

Bárbara: Corda errada Roberta. Já disse isso umas 14 vezes. Veja essas unhas! Precisa cortá-las. Já te disse isso. Parem! Isto está horrível. Que horror! Vão deixar seus pais enjoados. Vamos tentar de novo! Ok. Pratiquem com os dedos no braço em silêncio. (Josias e sua mãe entram na sala)

Mãe de Josias: Queríamos saber se Josias pode voltar a ter aulas.

Bárbara: Eu adoraria. Tem muita coisa para pôr em dia. Pode trabalhar duro?

Josias: Posso sim.

Bárbara: Certo. Posso te dar umas aulas particulares.

Mãe de Josias: Não posso pagar.

Bárbara: Tudo bem. Pegue um violino. Veja se lembra como prepara-los. Ok. Vamos tentar de novo.

CENA: Na sala da diretora Bárbara se encontra com a mãe de Roberta.

Mãe de Roberta: Vive gritando com eles!

Bárbara: Só quando não prestam atenção. Precisam me ouvir.

Mãe de Roberta: Disse que eles deixariam os pais enjoados?

Bárbara: Disse, mas não foi nesse sentido.

Mãe de Roberta: Crio a Roberta de forma positiva. Não vem aqui para ser ofendida.

Bárbara: Estou lhes ensinando disciplina. Se querem aprender um instrumento precisam levar a sério, se concentra e prestar atenção.

Janete: O que a Sr<sup>a</sup> Bretas está dizendo é que você é um pouco rígida. Mas sei que saberá ser mais flexível. Não creio que seja impossível, e você?

Bárbara: Acho que não. Posso fazer isso.

Mãe de Roberta: Ótimo.

CENA: Na aula seguinte.

Bárbara: Já está bom, obrigada. Bom foi muito bom. Não foi tão ruim.

Jean: Como não? Eu achei horrível!

Bárbara: Bom, eu não diria isso. Algumas pessoas podiam praticar um pouco mais. Tomás, você praticou essa semana?

Tomás: Não.

Bárbara: Então se esforce para a próxima aula. Certo, só precisam dar o melhor de si.

Jean: Por que está agindo assim:

Bárbara: Assim como?

Jean: Tão boazinha.

Bárbara: Não é o que querem?

Jean: Já tive professoras boazinhas. Você variou um pouco.

Talita: Gostamos mais do outro jeito.

Roberta: Eu concordo. Assim é pior, você está esquisita.

Bárbara: Ok. Retiro tudo o que disse. Vocês foram horríveis! Todos vocês! Não contem a seus pais que eu disse isso, está bem? Vamos tentar de novo. Desta vez, vamos fazer direito. Aprumem-se!

O show da primavera foi realizado com sucesso, na presença dos pais e demais integrantes da escola.

.....

CENA: Dez anos depois Bárbara, Janete e Neemias convidam as crianças para participarem das aulas de música.

Janete: Crianças, hoje é um dia especial porque começamos o décimo ano do Curso de Violino (...).

Bárbara: Devem saber que eu só tinha 50 alunos nesta escola. Mas agora tenho 150 alunos em três escolas diferentes. Tantas crianças querem fazer aula, que faremos um sorteio. É uma ótima oportunidade.

Janete: Quero que conversem com seus pais sobre o curso.

Professora da turma: Minha filha fez violino com a Celeste na idade de vocês. Agora ela está no colegial e ainda fala de como gostava das aulas.

Neemias: Janete e eu começamos esse curso porque sabíamos o quanto vocês se beneficiariam. Mais saibam que o violino é um instrumento difícil, então... Diga, Norton?

Norton: Quem é essa moça?

Janete: Com licença. Esta é Marisa Schuster e vai tirar fotos das aulas de Bárbara para um artigo numa revista.

Norton: Espero que eu seja sorteado.

Bárbara: Eu também espero.

CENA: Em um dia de curso de violino, na metade do semestre.

Bárbara: Oi desculpem o atraso. Houve um imprevisto na outra escola. Cadê seus violinos? Qual é o problema?

Norton: Soubemos que foi despedida.

Bárbara: Eu o quê?

Paola: Vão acabar com as aulas de música.

CENA: Bárbara vai até a direção.

Bárbara: É verdade?

Janete: Venha à minha sala.

Bárbara: É verdade, vai me despedir.

Janete: Não sou eu. O Conselho de Educação cortou a verba. Temos de nos adaptar. No fim do semestre, o curso de violino será excluído.

Bárbara: Excluído? Disseram que meu curso tinha de acabar?

Janete: Cortaram a verba. O curso de música foi prejudicado.

Bárbara: E quanto às aulas do Neemias?

Neemias: Sou efetivo.

Bárbara: Quando isso foi decidido?

Janete: Foi tudo muito rápido. Eu mesma queria contar.

Bárbara: Não acredito nisso.

Neemias: Por que não? Você é substituta. Seu cargo nunca foi permanente.

Bárbara: Por que não sorri? É o dia mais feliz da sua vida, não é? (...) Há um jeito de evitar isso?

Janete: Como? Não há outras matérias extracurriculares.

Bárbara: Eu entendo. Após dez anos e 1.400 alunos que aprenderam a tocar violino é uma matéria extracurricular?

Janete: Sabe que não penso assim. E sabe muito bem que te apoiei todos esses anos! Eu sei o que fez com as crianças!

Bárbara: Então faça alguma coisa!

Janete: Passei os três últimos dias ao telefone, tentando fazer algo. Já cansaram da minha voz. Eu adoraria me livrar de outras pessoas. Mas para o Conselho, as aulas de violino não são prioridade. Não tenho poder de decisão. Sinto muito.

CENA: No espetáculo de encerramento do curso.

Bárbara: A bela apresentação que acabaram de ver pode ser a última apresentação do Curso de Violino. O Conselho de Educação acha que a música não é importante para as crianças. Mas ele está errado. Essa briga vai ser feia!

CENA: Bárbara organiza em sua casa uma reunião com os pais de seus alunos. Janete, Marisa e uma professora da escola estão presentes.

Mãe: Vou dizer uma coisa... Se fosse em um bairro chique, já teriam tomado providências.

Todos: Isso mesmo! Tem toda razão.

Professora: Eles não sabem o quanto esse curso ajuda as crianças.

Pai1: Vítor é o terceiro da família a estudar com Bárbara. Tomás será médico, e Ingrid, oradora da turma. Isso diz alguma coisa.

Pai2: Deveríamos encher o Conselho de cartas. Muitas delas.

Janete: Isso não vai adiantar. O problema é a verba.

Professora: E se arrecadássemos o dinheiro.

Janete: Eles não recusariam.

Marisa: Que tal um concerto beneficente. Podemos arrecadar dinheiro com os ingressos e seria propaganda para o curso.

Bárbara: Se vão cobrar, não pode ser um concerto só das crianças.

Marisa: Poderia convencer Alfredo, meu marido, a tocar com vocês. Ele pode até conseguir outro violinista. Talvez Izac Jerusalinki.

Bárbara: Izac Jerusalinski? Alfredo e... Eles fariam isso?

Marisa: Claro, eles são velhos amigos. Poderíamos alugar um teatro como o da ACM. Seria perfeito. Cabem umas 900 pessoas. Se cobrássemos de 50 a 100 pelo ingresso...

Professora: Seria o bastante para pagar o curso por um ano.

Bárbara: É uma ótima idéia.

Mãe: É muito dinheiro, Bárbara.

Marisa: Vai ser divertido.

Bárbara: Se conseguir os violinista... Implore! Faça o que tiver de fazer.

No jornal local sai a notícia sobre o fechamento do Curso de Violino e sobre a organização dos pais para mantê-lo funcionando.

CENA: Na escola Bárbara organiza seus alunos para ensaiarem para o concerto.

Bárbara: Pessoal, prestem atenção! Atenção! Formação! Vocês são os meus melhores alunos dos níveis iniciante e avançado. Por isso foram escolhidos para entrar no festival. Porque sei que podem agüentar a pressão. Teremos muito trabalho! Várias pessoas já compraram ingressos. O curso vai acabar se elas saírem correndo querendo o dinheiro de volta. Precisam ser muito bons.

Norton: O “Minueto nº 1” de Bach?

Bárbara: Isso! O ingresso é muito caro. Não podem tocar “Brilha, brilha, estrelinha”. Ok. Na segunda página da partitura, vocês verão um contrato. Vocês e seus pais precisam assinar por isso me garante que vão estar em todos os ensaios.

Paola: Todos os sábados e domingos?

Bárbara: Isso mesmo! E a noite durante a semana. Faltam seis semanas para o concerto, pessoal. Entenderam? Não há tempo para ensaiar só nas aulas. E talvez tenhamos de chegar mais cedo. São as exigências. Ouviram falar do treinamento das Focas? Esse é o treinamento de cordas de Bárbara. Vai ser difícil, muito difícil.

Josias: Oi, Bárbara.

Bárbara: Oi Josias. Que bom que você veio. Miriam, é você? Como vai?

Miriam: Estou bem.

Bárbara: Não pode ser a Talita. Isso é demais. Você está enorme, Jean. Como vai? Vocês cresceram um pouco, só um pouquinho... Esses são quatro dos meus primeiros alunos, não dos melhores. Concordaram em tocar no festival com vocês. Estou tentando dizer a eles como o trabalho vai ser duro.

Jean: Caras, vão dar um duro danado.

Bárbara: Faltam seis semanas!

CENA: O festival foi realizado no Carnegie Hall, um dos maiores centros de evento da cidade e, foi um sucesso.

.....

O festival de 1993 no Carnegie Hall rendeu verba para o curso por três anos. Bárbara ainda promoveu concertos para ajudar a Fundação Opus 118. A escola ajudou com seus recursos limitados. O curso voltou a funcionar durante a produção do filme. Bárbara ainda leciona e

mora no mesmo bairro com sua filha adotiva Isadora (...). Liceu é celista profissional e Luan faz medicina. A Opus 118, que espera abrigar mais de cem alunos depende da generosidade de seus patrocinadores.

### 3.5 Fênix

CENA: Em 1963, no primeiro dia de aula, Fênix Maza, o novo professor de música conversa em um dos corredores internos da escola com a diretora que o contratara, Sra. Marília Castiglioli.

Marília – Seu primeiro dia como professor. Empolgado?

Fênix – Nervoso. Nunca pensei que um dia estaria aqui.

Marília – Por quê não?

Fênix – Só tirei meu diploma para ter uma ocupação. Agora eu tenho.

Marília – Sr. Maza não considero o magistério uma ocupação. Ouvir isso me deixa nervosa.

Fênix – Estou muito contente de estar aqui.

Marília – Ótimo. Vá ao meu gabinete depois. Terá de orientar alguns alunos.

Fênix – Orientar? E quando será está orientação.

Marília – Isso é com o senhor.

Fênix – Certo.

CENA: A primeira aula.

Fênix – Pessoal, vamos... vamos sentar mais rápido. Estamos perdendo tempo. Vamos. Meu nome é Sr. Maza. Claro que é uma questão de tratamento que estenderei tratando-os por senhor ou senhorita, conforme a situação. Bem-vindos ao curso de Apreciação Musical. Aqui vão aprender a história da música. Quem me daria uma definição do que é música? Qualquer tipo de música. Música... o que acham que é música em geral? O que acham? Alguém? Ninguém? Ok. Vamos ao livro. Na página quatro, onde está escrito que a música é som em combinações harmônicas e melódicas produzidas por voz, ou por instrumento. Alguma pergunta? Nenhuma... pergunta? Não? Ótimo.

CENA: Na hora do almoço, o novo professor de música Fênix aza conversa com Abel, o professor de Educação Física da escola.

Abel – O que fez nos últimos dez anos?

Fênix – Fazia shows. Toquei em boates, casamentos, Bar Mitzvahs, essas coisas.

Abel – Aposto que teve muitas garotas. Com tantas mulheres nessas boates por que foi dar aula?

Fênix – Comecei a ensinar porque precisava de tempo livre para compor. Sou compositor.

Abel – Háhá...

Fênix – Qual é a graça?

Abel – Tempo livre... Não me lembro da última vez que tive tempo livre.

CENA: Em casa, depois do primeiro dia de aula, Fênix conversa com a sua esposa Lia, enquanto ela faz massagem em suas costas.

Lia – Já resolvi tudo. Com o seu salário, mais o que ganho fotografando em quatro anos, teremos o bastante para você pedir demissão. Só ficará compondo. Será famoso e ficaremos ricos.

Fênix – Jamais conseguiremos.

Lia – Ganhei US\$ 32 hoje.

Fênix – Grande coisa. Eu fiz 32 alunos dormirem de olhos abertos. Lia esse trabalho vai ser pior do eu pensava. Quando eu estava no colégio queria estar em outro lugar. Qualquer lugar. Nunca pensei que os professores pudessem querer o mesmo.

Lia – Você pode largar.

Fênix – Já discutimos isso.

Lia – Pensei que a banda fosse boa.

Fênix – Íamos tocar em Holiday Inns o resto da vida.

Lia – Ou Los Angeles.

Fênix – Não quero ser músico de estúdio.

Lia – Então serão quatro anos como professor. Quando estava no colégio achava que seus professores transavam?

Fênix – Quando estava no colégio, meus professores eram padres e freiras.

Lia – Eu era apaixonada pelo Sr. Bocato. Ele podia ter me comido quando quisesse.

Fênix – É mesmo? Ele dava aula de quê?

Lia – Era meu professor de música.

CENA: Próxima aula...

Fênix – Quando um bemol precede uma nota como esta isso indica que a nota deve ser tocada meio tom abaixo. Uma peça baseada na escala Fá maior tem um símbolo de bemol no início de cada pauta.

CENA: Depois de várias aulas transcorridas e da realização de uma prova, a entrega das notas.

Fênix – Estas provas são o fim da picada. “Cite um compositor americano.” Giordano, sua resposta foi...

Giordano – Bach?

Fênix – Johann Sebastian Bach. Essa é a melhor de todas. “Como saber em que tom é um concerto?” Adriano sua resposta foi “Olhando na página da frente... ponto de interrogação.” O

ponto de interrogação foi porque não tinha certeza ou porque é tão ruim em inglês quanto em teoria musical? Essas provas são uma perda de tempo.

Rodolfo – Preferia estar em outro lugar.

Fênix– Rodolfo! Vá ao gabinete do Sr. Amaral. Pegue seus livros e saia daqui! Os outros, peguem seus livros. Revisaremos estas respostas uma por uma até que acertem tudo.

CENA: No corredor, mais uma conversa com a Diretora da escola

Marília – Fênix! Eu estava procurando-o. Vamos escolher os livros para o ano que vem eu queria suas sugestões. Nos reuniremos na terça-feira à noite.

Fênix – Desculpe, Marília. Estou ocupado na terça-feira à noite.

Marília – Eu o venho observando há quatro ou cinco meses. Nunca vi um professor correr para o estacionamento depois da aula, com mais rapidez e entusiasmo do que seus alunos.

Fênix – Sr<sup>a</sup>. Castiglioli, chego na hora todo dia, não? Estou trabalhando da melhor maneira possível.

Marília – Um professor tem duas tarefas: encher mentes jovens de conhecimentos e, principalmente, dar um limite a essas mentes para que o conhecimento não se perca. Não sei o que faz com o conhecimento, mas seu limite está travado.

CENA: Em casa, o desabafo com a esposa.

Fênix – Odeio aquela mulher! E odeio lecionar, Lia. Odeio. Ninguém consegue ensinar esses alunos. Não sei o que fazer. Eles sentam lá e ficam me olhando num desinteresse total.

Lia – Quando tocava para um público desinteressado, desistia ou ...

Fênix – Espere aí você não devia estar do meu lado?

Lia – Eu estou.

CENA: Próxima aula.

Fênix – Vamos sentar. Alguém sabe a diferença entre as escalas Jônicas e Dórica? Ninguém? Eu só queria confirmar o fato de que não causei nenhum impacto sobre vocês nos últimos cinco meses. Rodolfo, que tipo de música gosta de ouvir? Pode falar.

Rodolfo – Rock and Roll.

Fênix – E você?

Aluna – Rock and Roll.

Fênix – Você?

Aluno – Clássica.

Fênix – Puxa-saco. Alguém gosta de Bach? Além de você. Todos vocês, saibam ou não já gostam de Johann Sebastian Bach. (Fênix toca piano) Como é o nome disto?

Aluna – “Concertos dos Amantes”.

Fênix – Quem compôs?

Aluno – “The Toys”.

Fênix – Errado. É um minueto em Sol e foi composto por Johann Sebastian Bach. Percebem. Ele compôs em 1725. São exemplos de escala Jônica. Vejam se conseguem perceber a ligação entre o que acabei de tocar e isso. (Fênix volta a tocar piano)

CENA: Depois da aula, outra conversa em casa com a esposa.

Fênix – Eles levantavam a mão e respondiam às perguntas. Foi divertido. Foi demais! Foi ótimo.

CENA: Anos mais tarde, em 1980, depois de uma formatura, Marília pede para conversar com Fênix.

Marília – Fênix, uma palavrinha.

Fênix – Com você nunca é só isso.

Marília – O que fará neste verão?

Fênix – O de sempre. Aulas de educação no trânsito para alunos barbeiros.

Marília – Eu estarei ocupada cuidando do jardim e visitando os netos. Vou me aposentar Fênix.

Fênix – Como?

Marília – Há anos venho prometendo ao meu marido. Chegou a hora. Tenho uma coisa para o senhor. É uma lembrança. (uma bússola)

Fênix – Sinto-me honrado.

Marília – Fênix de todos os professores daqui é o meu preferido.

CENA: Em uma lancheria, enquanto Fênix estudava, Ana, uma aluna, se aproxima.

Ana – Oi Sr. Maza. O quê está fazendo?

Fênix – Nada de importante. Às vezes é mais fácil trabalhar aqui do que em casa.

Ana – Posso me sentar com o Senhor?

Fênix – Claro. Quer café? Chá? Qualquer coisa que custe menos de um dólar?

Ana – É o que lembro de suas aulas, seu grande senso de humor. Eu adorava o seu modo de ensinar. Ama a música e nos fez amá-la. Eu sempre quis lhe dizer isso.

Fênix – Estou feliz que tenha dito. Você está no último ano. Sabe qual faculdade vai?

Ana – Não. Meus pais têm um pequeno restaurante na cidade. É o sonho do meu pai. Quer que eu trabalhe com ele.

Fênix – É mesmo? O que você quer?

Ana – O que quer dizer?

Fênix – Quero dizer que se você tivesse o desejo de fazer uma coisa que gostaria o que seria?

Ana – Cantar. Prefiro cantar a qualquer outra coisa. Sonho que estou em Nova York cantando para milhares de pessoas. Meu desejo é esse.

Fênix – Talvez eu não devesse te dizer isso, mas você tem um grande talento. E, se você tem essa paixão e essa vontade então vá para Nova York e faça o que quer, sem ligar para o que digam.

Ana – Tenho de ir. Até segunda, Sr. Maza.

Fênix – Até logo.

CENA: Na sua sala de aula, em 1995, depois de ter sido notificado que devido a redução de gastos da escola, as aulas de música seriam suspensas.

Fênix – O que veio fazer aqui?

Abel – Deixei uns suportes enxaguando no vestiário. E vim ver se queria ajuda. Já decidiu o que vai fazer?

Fênix – Não dá pra ser roqueiro. Talvez eu dê algumas aulas particulares de piano.

Abel – Eu adoraria me aposentar.

Fênix – Não estou me aposentando, Abel. Fui demitido. Não precisa se preocupar. O dia em que cortarem o orçamento do futebol será o fim da civilização ocidental. Vou lhe dizer a verdade. Estou morto de medo.

Abel – Os alunos vão sentir sua falta.

Fênix – Acha mesmo?

Abel – Você duvida?

Fênix – Na verdade, sim. É engraçado. Relutei para aceitar esse emprego. Agora é a única coisa que quero fazer. Você trabalha a vida inteira 30 anos, porque você acha que seu trabalho é importante. Você pensa que é bom para as pessoas. Aí, um dia, você acorda e descobre ... “Não, estou errado. Você é descartável”. Meu Deus! Eu devia estar rindo.

Abel – Não precisa mesmo de ajuda.

Fênix – Não.

CENA: A esposa e o filho de Fênix aparecem para ajudá-lo a retirar seus pertences da escola. Na saída, escutam um som e vão para o auditório da escola verificar o que seria. Quando abrem a porta o auditório está cheio de ex-alunos de Fênix. Sua esposa sobe ao palco e se pronuncia.

Lia – Nosso mestre de cerimônias se atrasou e então eu vou começar. Quando soube que o programa de música ia ser cortado e meu marido ia se aposentar foi incrível a reação da Comunidade. Parece que meu relógio está adiantado. Senhores e Senhoras apresento-lhes a nossa governadora e ex-aluna do Colégio a honorável Elisabete Linhares.

Elisabete – Desculpem o meu atraso. Sr. Amaral, eu trouxe uma justificativa da minha mãe. O Sr. Maza influenciou profundamente a minha vida. Muitas vidas. Contudo, acho que ele considera que grande parte da sua vida foi em vão. Diziam que estava sempre compondo uma sinfonia que ia deixá-lo rico e famoso. Talvez os dois. Mas Fênix não é rico. E nem famoso. Pelo menos, fora da nossa cidadezinha. Deve ser fácil para ele considerar-se um fracasso. Mas está enganado. Porque alcançou um sucesso além da riqueza e da fama. Olhe á sua volta. Não há uma vida aqui que o Senhor não tenha influenciado. E cada um de nós é um ser humano melhor por sua causa. Nós somos a sua sinfonia. Somos a melodia e as notas do seu opus. E somos a música de sua vida. Sr. Maza gostaríamos de lhe dar um presente. Ao senhor e à sua esposa que esperaram 30 anos pelo que vamos ouvir agora. Por favor, pode vir até aqui, pegar esta batuta e conduzir-nos na primeira apresentação de “Sinfonia Americana”, de Fênix Maza?

### 3.6 sentir nas mãos as histórias de Vitória

Para escrever este memorial fiz uma retrospectiva da minha vida. Desde criança já havia optado por ser Professora. Aos treze anos dava aulas particulares para crianças da 2ª série e estudava em meu quarto encenando ser a professora da turma.

Nasci e vivi em uma cidade pequena. Uma “Escolinha Infantil” foi motivo de notícia em todos os cantos da cidade. Foi então que vislumbrei a possibilidade de trabalhar.

Imediatamente procurei as proprietárias, que delicadamente me informaram que eu deveria estar cursando o magistério e, ter, no mínimo quinze anos. Esperei dois anos e me apresentei... No princípio trabalhei como auxiliar e um ano depois já tinha minha própria turma.

Este memorial tem o objetivo de fazer uma retrospectiva e ressignificar minha “missão”.

Nos vários anos em que investi na carreira, fui melhorando o *curriculum vitae* e ao mesmo tempo ia aumentando as atividades dentro das categorias que o estruturavam. Para a docência em uma escola do interior, não havia a exigência da faculdade. Ao redigir o meu primeiro memorial, revejo o meu passado acadêmico me realizando em voltas, ciclos, talvez espiral. Assim, ao longo da carreira que conscientemente construí, constituiu em verdadeiros ciclos de motivações investigadoras.

A preocupação com a temática da educação sempre me marcou muito, desde o tempo de estudante. Fui me envolvendo com a Educação cada vez mais, de tal modo que terminei nela me concentrando inteiramente. Em toda essa trajetória pessoal de tentativas de investigações, sempre cultivei a história, o método, o conhecimento de fronteira. Sou muito inclinada a perceber o mundo de uma perspectiva culturalmente histórica e psicológica.

Outra preliminar que gostaria de explicitar é a relação entre agir e escrever. Em verdade, quase tudo que escrevo e sinto é o reflexo ou o resultado do que realizo, mormente da caminhada. Sinto-me uma estudante, uma eterna aluna. Assim, circunstanciadamente, como

convém num memorial, posso confessar que escrevo sobre o que faço e reflito. A palavra escrita completa a falada. Ambas induzem à ação. Por sua vez, a realização retroalimenta e concretiza mais ainda o verbo. E no princípio era o verbo (...). nessa transcendental convergência, apelo mais uma vez para o grande Antônio Vieira: “Palavras sem obras são tiros sem balas; atroam mas não ferem”. E mais, “para falar ao coração, são necessárias obras”. Ao brilho vieirense junta-se a sabedoria evangélica de São Tiago: a fé sem obras é morta em si mesma, é inócua.

Em face disso tudo, o memorial é e tem muito a ver com a crítica, auto-avaliação, circunstâncias, condições e situações em que intelectualmente produzimos.

Ao começar a refletir sobre a minha caminhada, penso no quanto fui feliz em optar ser aquilo que sempre quis ser. O meu interesse pelos alunos, pelas suas descobertas, seus anseios aliás, meus anseios, minhas descobertas vistas sob um ângulo diferente. Um “olhar” sob minha própria infância.

Assim, desde o início de minha vida profissional, escolhi a Educação Infantil. Ao entrar em sala de aula me sentia também um ser aprendiz. A relação de carinho, de cumplicidade surgiu de maneira natural, feliz eu diria. Em síntese, me entreguei de corpo e alma à Educação, concentrei-me inteiramente na ação educativa e enquanto achava que ensinava, tinha certeza que aprendia. E tudo o que fui e sou está na razão desse engajamento, dessa necessidade de dar e receber, de acreditar que tudo é possível a partir daquilo que acreditamos.

Trabalhei onze anos na mesma Escola, e, por fim, a vida me surpreendeu de maneira – hoje compreendo – positiva. Tive que deixar minha cidade, minhas crianças e ressignificar minha vida após a separação. Além da ajuda incondicional da família, apeguei-me à tudo o que sempre “ensinei” aos meus alunos: auto-estima, objetivo, disciplina e fé.

Recomecei... E a partir de uma nova vida, iniciei uma faculdade e, posteriormente fui trabalhar em uma escola cujos valores éticos se pareciam com os meus. Passaram-se quase seis anos e hoje, em uma outra escola e terminando meu curso de pós-graduação vejo que tudo tem o sentido que desejamos dar. A vida é um aprender constante e é extremamente importante prestar atenção aos pequenos desafios em busca dos sonhos.

Sinto que me tornei colaboradora, os meus interesses em pesquisa ainda vão mudar, bem sei. Meus “saberes” ganharão uma dimensão cada vez maior. O Plano de Ensino e Pesquisa me despertou bastante para a metodologia do ensino. Cheguei a escrever um artigo sobre “A afetividade na aprendizagem de um segundo idioma”. Interesse-me pelo aluno, pelo afeto, pela auto-estima de quem ensina e pelas características únicas de quem aprende. Interesse-me pelo aprender a SER.

Creio ser o melhor caminho aquele que realmente desejamos trilhar. A tarefa não é fácil, é preciso estar certo daquilo que se quer.

O Curso de Pós-Graduação e o trabalho como Supervisora da Escola onde trabalho, possibilita-me a fundição de experiências de aprendizagens anteriores. Acrescentei novos enfoques a conhecimentos já adquiridos.

Na minha experiência pessoal, nada me foi tão útil quanto a formação no Magistério, muito me serviu para entender o aluno enquanto indivíduo. A propósito da integração de amigos e novos conhecimentos, agradeço a Deus e às pessoas que passaram pelo caminho, pois muito aprendi como pessoa e profissional.

Meu objetivo é agora pesquisar, ressignificar meu papel enquanto educadora e trazer à tona problemas relacionados à auto-estima de quem educa e aprende.

A produção intelectual são ciclos das motivações investigadoras, mas há ainda a se fazer.

Na docência, preciso desenvolver as atividades educacionais. O ato pedagógico é também um ato de amor porque a educação é um direito subjetivo, é um ato de amor, como diria Freire. O trabalho na pós-graduação me faz sentir gratificada quando vejo o andamento das aulas. Participo como aluna, embora, em função do trabalho sinto que poderia render mais, mas luto contra o cansaço e o sono em função das aulas de espanhol que ministro em um cursinho pré-vestibular. Alimento a esperança de poder coordenar outros, de sentir-me útil enquanto profissional e enquanto pessoa. Sacrifico-me em ficar longe de meu filho Pedro Antônio para poder ser motivo de seu orgulho no futuro. Corro atrás do tempo. Não tempo perdido, mas tempo deixado de ser vivido, embora gostasse de trabalhar em minha cidade.

Hoje tenho outros projetos, outras perspectivas. Colaborar para a elaboração da história da Educação é um grande desejo.

Escrevi conforme o pensamento e as lembranças me invadiam. Nem mesmo corrigi a ortografia para não correr o risco de mudar algumas palavras.

Acredito no DESEJO. Eu sou um exemplo disso, porque sempre soube o que eu queria ser e quem eu queria ser: uma pessoa feliz pelas minhas próprias escolhas. Já lutei muito por causa disso. Vivemos em um mundo onde poucos compreendem nossas escolhas. Ser professora, para mim, é aprender todo dia, é me misturar, me integrar nas inúmeras possibilidades de aprender e ensinar.

Penso em escrever sobre o desejo. Seriam tantas as faces do desejo, que poderia usar o papel para um discurso de horas...

Quando descobri o desejo de ser professora ainda não sabia muito da vida, das coisas; apenas usava o lúdico para “receber” em minha casa amigos imaginários que eu nominava um por um e os chamava de “alunos”. Movida pelo exemplo familiar talvez ou simplesmente porque na sala de aula – leia-se meu quarto e a garagem da minha casa – eu trazia à tona questões como uma simples descoberta com as letras ou (.....) que toda criança tem; eu expunha minhas preocupações, minhas queixas, meus medos através dos discursos que fazia aos “meus alunos”. Era terapêutico...

Aos treze anos era considerada a “professorinha da rua”. Arrebanhava três vizinhas que cursavam a segunda série primária e lhes contava histórias, fazia ditado, caça-palavras. Enfim, dava-lhes e recebia-lhes atenção e carinho.

Assim, com quinze anos achei que poderia trabalhar e sentir prazer ao mesmo tempo. Meus pais condicionaram meu “novo emprego” as notas na escola e à atividade física, no caso, eu fazia ballet contemporâneo.

Depois de visitar por um mês uma pequena escola maternal – na época assim era chamada, me candidatei ao posto de “auxiliar”. As proprietárias (minhas grandes amigas e incentivadoras desde esse dia”, me indagaram o motivo de querer tanto trabalhar com

crianças. Não lembro exatamente das palavras que usei – lá se vão vinte anos – mas era O DESEJO, a vontade, a necessidade de estar ali, de me nutrir com aqueles sorrisos, com aquelas “manhas de criança”, com seus olhares firmes e intensos.

Ainda hoje encontro muitos daqueles que foram meus alunos naquela época; me tornei amiga dos pais dos meus pequenos e toda vez que nos vemos, relembramos com lágrimas daquele tempo: De um tempo em que eu, ainda tão menina já me permitia aprender com os outros. Acho que é por tudo isso que ainda acredito no DESEJO, na vontade, no entusiasmo, na troca.

Para mim, ser professora, significa estar em constante formação como ser humano, atenta as inúmeras formas pelas quais podemos nos expressar usando nossos sentidos.

Nosso aluno é também professor, porque quando estamos em contato com o outro, nos colocamos como “seres aprendentes”. É meu olhar e meu carinho que viabilizam a troca e essa disponibilidade me permite aprender.

Além disso, minha filosofia pessoal reflete sempre naquilo que transmito, seja conteúdo, seja em falas descompromissadas. Sempre penso nisso: não é possível dissociar a pessoa a profissional. Sou por inteiro. Falo sobre aquilo que acredito.

Estou sempre atenta ao olhar dos meus alunos, a sua voz, a maneira como falam, como andam... Existem sinais que indicam seu estado de ânimo e é a partir daí que posso conhecê-lo e reconhecê-lo como humano, como sujeito. O afeto é tudo. Ao menos para mim. Só aprendo se estou envolvida e o mesmo acontece quando ensino. Na verdade, eu mais aprendo com eles (alunos) do que eles possam imaginar...

Penso que enquanto não nos “libertarmos” ou não “conhecemos” o mundo, ainda vivemos em um estado larval. Nossa trajetória, nosso desejo é que nos transformem em borboletas.

Sinto que a cada ano que passa, sou uma borboleta que adquire mais e mais cor. O tempo de vôo é o que menos importa. O “processo” para mim, é o mais interessante.

### 3.7 Rosa

*Caminante, son tus huellas  
el camino, y nada más;  
caminante, no hay camino,  
se hace camino al andar.*

Para dar início a este relato selecionei estes versos da obra de Antonio Machado que demonstram um pouco do que venho percebendo diante de minha trajetória acadêmico-docente. Reflito sobre essa constante necessidade de trilhar novos caminhos. E é nesse sentido que procuro desenvolver meus trabalhos, não buscando verdades absolutas e tampouco modelos pré-estabelecidos.

Graduada em Pedagogia- Licenciatura Plena - Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e das Séries Iniciais do 1º Grau pela UFSM, no ano de 2003, desde os primeiros semestres venho participando e desenvolvendo projetos na área da educação com ênfase, sobretudo, nos Fundamentos da Educação. Meu interesse pelos fundamentos surgiu no Curso de Graduação, quando comecei a refletir sobre as bases, sobre os alicerces que sustentam a Educação.

Na Graduação em Pedagogia tive pela primeira vez a oportunidade de me inserir na docência, uma vez que não cursei o Magistério. Fiz o Ensino Médio e prestei vestibular aos 17 anos. Não tinha ainda em mente quais os significados de ser professor. Porém já estava na hora de decidir o que ia fazer da vida. Precisava escolher um curso para entrar na universidade e traçar metas para a minha carreira profissional.

No decorrer do Ensino Médio já vinha realizando as provas do PEIES. Até o segundo ano havia escolhido o Curso de Direito, não sei se por opção própria ou porquê as pessoas (amigos, familiares, etc) diziam que eu deveria fazer. Até gostava da idéia de cursar Direito, mas no último ano, comecei a me perguntar se era isso mesmo que eu queria.

Comecei a pensar na idéia de fazer uma licenciatura e ser professora, uma vez que, devido ao fato de sempre estar estudando e, por isso, muitas vezes, dando aulas para colegas e amigos poderia ser algo interessante dar aula, talvez até melhor do que trabalhar na área do Direito.

A dúvida pairava, então, sobre qual licenciatura iria escolher. Bom, na maioria das vezes, meus amigos me procuravam para que eu os auxiliasse na parte da matemática, da física. Mas pensando bem, eu os ensinava essas matérias, porque me debruçava nos livros e fazia calos nos dedos fazendo cálculos, que para mim eram necessários para passar de ano, mas não tinham nenhuma função além disso. Era algo extremamente chato e cansativo estudar e explicar aquilo.

Pensei então em fazer Biologia, adorava fazer aqueles “negocinhos” da Genética. Mas pensando melhor, aquilo também era algo mecânico, tanto quanto a matemática ou física. Não via muita impolgação em trabalhar com isso. Tinha que ser muito objetiva, e eu sempre gostei da parte mais subjetiva, de “viajar” mesmo, de não ser muito precisa.

O português, como disciplina, muitas vezes, dava-me a oportunidade de “viajar” um pouco. Construindo textos e lendo livros tinha essa chance de extrapolar um pouco e pensar na realidade, no que estava acontecendo, fato que eu não percebia nas outras matérias. O interessante é que na ansiedade pela escolha do curso para prestar vestibular, fui conversar com os professores e, por ironia ou não, a professora de português foi a única professora que ficou mais impolgada com a minha vontade de ser professora. Muitos de meus professores, mesmo sendo professores, criticavam o magistério e me diziam para escolher outro curso.

Não optei pelo Português, num primeiro momento, interessei-me pelo curso de Pedagogia da Federal ao ler folderes sobre o curso, ao visitar a Feira das Profissões, ao pensar que o trabalho com crianças seria interessante. Nesse sentido, resalto que não sei se diretamente, ou indiretamente, tive influência de minhas experiências dos tempos de séries iniciais. Recordo-me das boas, e nem tão boas, experiências vividas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Minha escolha pela Pedagogia não pode estar alheia as influências de minhas duas primeiras professoras.

Destaco, neste contexto, um pouco do meu maravilhamento pela minha professora de 2ª série. Ela era um modelo, um exemplo de professora, de pessoa. Talvez isso, me fizesse optar pela Pedagogia, uma vez que, assim como me sentia acolhida por ela. Sendo professora de Séries Iniciais também poderia acolher meus futuros alunos de modo afetuoso como ela fazia. Em relação, a minha professora de 1ª série, já não tinha essa relação de acolhimento. Ela era,

de certa forma, um tanto fria, visto que em sala de aula todos tinham as suas funções bem delimitadas: os alunos estavam ali para aprender e a professora para ensinar.

A influência dessas duas professoras foi muito marcante. Ressalto que da 3ª à 8ª série tive inúmeros professores, mas me recordo com clareza somente das 2 primeiras séries.

Críticas a parte, escolhi o Curso de Pedagogia. Era engraçado ver o preconceito de algumas pessoas. Quando falava que ia fazer Pedagogia, logo em seguida vinha: “Ah! Psicologia?”; “Ah! Pediatria?”. E eu respondia: “Não, PE-DA-GO-GIA!!!”. E, logo eu ouvia: “Pedagogia? Ah, mas ganha tão pouquinho!!” A minha sorte é que nem todos sabiam que o *Paedagogus* era um escravo com deficiência que conduzia os meninos. (risos)

Prestei vestibular e passei para Pedagogia. A primeira semana na Universidade foi algo interessantíssimo. Não conhecia nada, nem física, nem intelectualmente. A aluna estudiosa de sempre, sentia-se perdida. Falavam em Freud, em Piaget, em Pedro Demo, em Pierre Bourdieu e inúmeros outros. E eu sem noção.

Corri para as Bibliotecas para, pelo menos, saber quem eram esses indivíduos. Claro, que os livros básicos, já tinham sido tirados das Bibliotecas pelos veteranos como uma forma de fazer o trote. Pior que isso, eram as aulas que se iniciavam com o “Vamos nos apresentar, digam o nome, de onde vem, por que escolheram o curso e quais as suas expectativas para esse semestre nesta disciplina?”

Meu Deus, eu detestava isso. Primeiro, porque não era acostumada a falar em público. Estava acostumada em ser a típica “boa aluna”, estudiosa, não questionava nada, em silêncio e concordando com tudo. Depois, porque não tinha tanta certeza do porquê de estar ali. E, por fim, porque não tinha muita noção do que seria trabalhado naquela disciplina.

Mas uma resposta era chave nestas aulas. “Fazemos Pedagogia, porque gostamos de crianças”. Revendo essa afirmação, posso dizer que atualmente, apesar de ter um amor enorme pelas crianças, não foi só por isso que me formei e continuo no campo educacional. Acredito que o comprometimento docente extrapola isso, vai muito mais além.

Tirando os *iniciais traumas necessários*, os oito semestres foram se desenrolando. Tenho convicção em afirmar que foram quatro anos de muita aprendizagem, de muitas conquistas, tanto pessoais, quanto intelectuais, profissionais. Entre erros e acertos, o meu “ser professora” foi se delineando nesse espaço.

Falo de uma experiência de graduação, não somente de dentro de sala de aula, pois muitas vezes, aprendia muito mais fora da sala. Refiro-me as participações em projetos de iniciação científica, em congressos, seminários, palestras, entre outros. Saliento, sobretudo, as participações em projetos de pesquisa, pois neles pude vivenciar aquilo que nas aulas não podia. Na maioria das vezes, trabalhávamos em sala aquilo que não poderia ser feito na escola, mas não trabalhávamos aquilo que poderia ser feito, não refletíamos sobre as alternativas possíveis. E isso eu pude discutir nos grupos de estudos, a começar a pensar em possibilidades de ação.

Conforme afirmei anteriormente, a minha inserção na docência se deu a partir da Graduação. No curso tive oportunidade de realizar observações em escolas, assim como os estágios. Realizei dois estágios: um numa 3ª série do Ensino Fundamental e o outro numa classe especial do Curso Normal Magistério.

Observando as turmas de alunos e a atuação de diversos professores, iniciei minhas leituras sobre a questão da agressividade, porém percebi que não era bem aquilo que gostaria de pesquisar. Comecei então a me questionar sobre a violência e sobre o autoritarismo, temática esta que desenvolvi no Curso de Mestrado em Educação.

Como estagiária precisava ter o bendito “domínio” de classe. Como obtê-lo, era a minha maior indagação. Observando as outras professoras, realizando leituras e inserindo-me na prática docente, cada aula era um constante questionar. Estava sempre me questionando sobre até que ponto em nome de um “domínio” de classe, eu estaria, ou não, violentando ou sendo autoritária com os meus alunos.

Uma vivência que sempre me recordo quando trago minhas experiências de estágio refere-se a uma aula que a professora orientadora de estágio ia me observar. Até o momento, as aulas que eu estava trabalhando iam tranquilas. Estava trabalhando os conteúdos, dialogava

muito com os alunos, conversava com a minha professora regente e demais professores da escola, os alunos estavam participando das aulas, enfim, tudo estava indo muito bem.

Quando chegou o dia que minha orientadora iria na escola, ela chegou e os alunos - da 3ª Série do Ensino Fundamental - ficaram bastante “animados”. Para chamar a atenção dela, conversavam, levantavam da classe, entre outros. Mas até aqui estava tranquilo. Neste dia, tinha a aula de informática. E eu deveria levar os alunos até a outra sala que havia dois computadores para 20 alunos. O professor de informática chamava, por vez, quatro alunos e os demais alunos estavam sobre minha responsabilidade. Tentava trabalhar com eles, mas a atenção deles estava toda voltada para o computador - que era algo muito novo e instigante - e para a expectativa de chegar a sua vez de sentar em frente ao mesmo. Foi um caos! E a minha orientadora lá. Ai meu Deus! Onde estavam os alunos “ideais” que eu tinha estudado na faculdade?

Traumas e angústias a parte, o mais interessante foi que após o término da aula, o professor de informática se dirigiu a minha orientadora e disse para ela não diminuir a minha nota, pois eu tinha “domínio” de classe, o problema é que faltavam computadores. Valeu professor! Mas a minha angústia ainda continuava.

Outro fato que me recordo foi quando estava nos últimos dias de estágio e alguns alunos choravam e pediam para que eu não fosse embora. Buscando acalmá-los disse para eles verem o lado positivo: se eu fosse embora a professora regente voltaria. Disseram-me então, que essa professora gritava muito com eles. Então lhes: “Mas eu também grito”. Eis que o mais pequenino dos alunos me olha por trás de seus óculos também pequenos, retorce o narizinho e me diz: “Mas é que a senhora grita menos!”

Tal situação aumenta ainda mais a minha angústia e me impulsiona a continuar me aperfeiçoando e melhorando a minha prática. Tentando desvelar essas violências já naturalizadas em nossos hábitos.

No mesmo mês que me formei na Graduação iniciei o Curso de Especialização. Trabalhei com os esteriótipos de “bom” e “mau” aluno. Talvez por uma necessidade própria de entender um pouco de minha trajetória discente. Refletia, então, sobre como estes esteriótipos influenciavam no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno,

na relação aluno-professor e na própria formação humana. Pessoalmente me questionava sobre de que forma, eu ter sido uma “boa” aluna, quietinha, aceitando tudo sem questionar, poderia ter me tornado uma pessoa melhor, ou não.

Minhas pesquisas no campo educacional foram surgindo como respostas as minhas insatisfações e anseios perante ao meu ser e fazer docente. Busquei através das pesquisas responder dúvidas que me fariam uma professora melhor. Saliento que as minhas respostas geravam mais dúvidas, mas acredito que isso se configure num constante questionar fundamental para a educação. Tenho a convicção da necessidade de um permanente aperfeiçoamento docente, baseado no comprometimento e na afetuosidade do educador. E, é tenho estes pressupostos em mente que busco estar constantemente me conhecendo e (re)conhecendo como professora.

No mestrado em educação, também tive a oportunidade de me aventurar na docência no ensino superior. Fiz duas docências orientadas em cursos de licenciatura, duas experiências enriquecedoras. Nas docências pude trabalhar juntamente com outros colegas, que embora fossem professores, eram de áreas diferentes a minha. Reconheci nesta experiência o quanto o trabalho em equipe pode facilitar. A palavra-chave acredito que esteja no compartilhamento, nas trocas que podem ser feitas entre as diferentes áreas e pessoas.

Após este breve relato, de algumas experiências e impressões discentes e docentes, tenho convicção em afirmar que meu desejo de ser professora foi se construindo ao longo da caminhada. Enquanto aluna fui aprendendo com meus professores, além dos conteúdos, a me tornar professora, percebendo formas de ser professor que gostaria de ser e outras que não gostaria de ser. Conforme iniciei este relato parafraseando o poeta Antonio Machado: o caminho se faz ao andar. E, é neste andar sem necessidades de modelos, moldes e verdades absolutas que quero continuar a me constituir em uma educadora. Desejando me tornar uma professora melhor, uma pessoa melhor, para com isso, contagiar meus alunos e colegas no desejo de se ter uma sociedade melhor. Utilizo o adjetivo melhor em associação aos aspectos afetivos e éticos necessários para a convivência humana.

### 3.8 Aurora

Chegou em silêncio como aqueles que andam sem a consciência do que sabem e que não querem deixar transparecer o seu vazio. Todos a esperavam, inclusive ela mesma. Aceitou a proposta para vencer o medo, porque pensou que fosse vergonhoso dizer não, apesar de ser o que ela sempre desejou e continua desejando. Sempre não. Quando criança pensou em ser “picolezeira”, construir prédios, ser aquelas pessoas que lavam o pára-brisa dos carros nos postos de gasolina, ser uma dançarina como a do filme “Flashdance”, ser freira, veterinária, uma dona-de-casa dedicada e mãe de filhos lindos, aeromoça, uma sereia. Não se lembra de ter pensado em ser professora. Não que não gostasse de ir às aulas. Lembra da primeira professora do pré, baixinha e invocada. Da segunda, a Irmã Rosa, grandes olhos verdes, grandes aros de óculos, grande coração. Lembra do dia que quase foi para a diretoria e que teve que pedir desculpas na frente da turma por cantar para todos os colegas: “Que bonito é, vê o fulano entrar no campo de calcinha e de tamanco rebolando pro Pelé”. Das homenagens feitas às mães e dos presentes para os pais; dos desfiles de 7 de Setembro; da “guardachuvada” que deu em um colega por chamá-la de “Jão Grandão”; dos pique-niques; de não gostar de ser sempre a última da fila; das gincanas nas festas juninas que ganhou o primeiro lugar no “Quem come mais rápido”; dos irmãos que a levavam na escola; do lanche que a mãe preparava feito de bife de carne moída, duas fatias de pão caseiro e suco de laranja ou café com “leite da vaca”; lembra dos testes de leitura em que a professora da 1ª série a fazia repetir “n” vezes “O rato roeu a roupa do rei de Roma...”. Era um saco! Desculpem, isto quem está dizendo sou eu, naquela época, ela não falava palavrão. Mas era um saco mesmo, porque a professora não entendia que era um “defeito na língua”, ela nunca conseguiria falar o “r” correto e, até hoje sua dicção não é das melhores. Lembra do alfabeto desenhado no quadro, da excitação e da estranheza de descobrir que o som do “J” do seu nome é o mesmo som do “j” do jacaré, só que este é minúsculo. Da decepção ao ouvir da diretora que a sua letra poderia melhorar; das amizades; das músicas; de não conseguir entender como o céu pode ser feito de gases; do “pum” que escapou; do tombo na escada; da indignação sentida quando a professora lhe deu errado por desenhar em um quadro um ovo frito estendido no arrame. “Ela não entendeu”, pensou – sem saber, estava aprendendo a “dar à volta”. Da primeira poesia. Lembra de quando conheceu os esportes e começou a competir. Muito treino e viagens por todo o estado. Depois disso, a sala de aula se tornou um lugar em que se ficava, nos dias da semana, no horário entre o café da manhã e o almoço. O que lhe rendeu, de um

professor de História, o elogio de ser uma incógnita. Ficou sem resposta, não sabia se agradecia, pois não sabia o quê queria dizer. Mas, valeu porque aprendeu. Chegou em casa, foi procurar no dicionário e nunca mais esqueceu. Incógnita, ou melhor, a incógnita é uma quantidade desconhecida de uma equação ou de um problema; aquilo que é desconhecido e se procura saber. Se usada como adjetivo, a incógnita se refere a algo que é incógnito, ou seja, que é desconhecido; oculto; sob nome suposto; como algo que não quer dar-se a conhecer. Tudo isso, segundo o Aurélio. Talvez, por assumir a incógnita que talvez, há em cada um de nós, por algum tempo não pensou mais no que gostaria de ser. Foi. E foi uma aluna não muito dedicada. Reprovou no primeiro ano, no ano em que era repetente, em outra escola e outra cidade, passou “raspando”. Para completar o segundo ano passou por três escolas diferentes em três outras cidades diferentes. Já no terceiro ano, em outra escola e outra cidade, desistiu. Ganhou do pai o “Mundo de Sofia” e só então, quis estudar. Terminou o segundo grau no supletivo, ao mesmo tempo em que fazia cursinho pré-vestibular. Na hora da decisão, ficou na dúvida entre trabalhar com o corpo ou com a cabeça – pelo menos era assim que pensava. Optou pela cabeça e foi fazer Ciências Sociais. Sem saber o que de fato faz um cientista social migrou para a educação. Na pedagogia encontrou um objetivo: educar. Além de palavra bonita, estudar a educação não era somente um meio de compreender o mundo, mas era um modo de se fazer sentido para os outros e assim, para si mesma. Foi à fundo. Estudou, fez cursos de construção de jogos e brinquedos, de brinquedista, de dinâmicas para crianças, elaborou projetos e foi notícia na televisão. Tudo bem, foi no canal da universidade, mas foi. Por três vezes fez estágio voluntário com crianças da pré-escola e ensino fundamental. Por sorte, todos os três eram voluntários, porque de tão vergonhosa que eram as suas aulas, não aparecia mais nem para pegar o certificado a que teria direito. O encantamento veio na aula de História da Educação, não tanto pelo conteúdo, mas por perceber que compreender o mundo e pensar-se nele não é somente uma questão de ler livros e entender teorias é escuta e sensibilidade. Entrou em crise e até hoje não sabe se mudou sua forma de pensar ou, se finalmente, se encontrou, ou ainda, se ao mudar sua forma de pensar se encontrou. Assim, como também não sabe se a crise já passou. Todavia, decidiu que era ali que iria ficar e que era isso que queria fazer para o resto da sua vida, mas não só. Porque aprendeu que educar passa pela compreensão do humano, pelo sentir-se humano, pela vida. E, que se quisesse compreender o mundo e ela no mundo era preciso se empenhar desse mundo. Riu, dançou, chorou, embebedou-se, declamou poesia, confessou, perdeu medos, abraçou, aprendeu, viveu naquele grupo da universidade que a acolheu e que é muito mais do que um grupo de estudos. Às vezes, pensa que aquele mesmo professor de História da Educação não sabe do alcance

das suas palavras e da sua espera. Graduou-se em Ciências Sociais e não terminou a Pedagogia. Fez Mestrado em Educação e teve a oportunidade de tornar-se professora em curso de graduação. De fato, ao ouvir a proposta de trabalho sentiu um tremor por dentro, um quase desmaio, uma vitalidade e uma vontade de sair correndo. Pensou em dizer não, mas agarrou-se a letra da música repetindo-a como um mantra “Que a força do medo que tenho, não me impeça de ver o que anseio”. Aceitou. No primeiro dia de aula chegou em silêncio sem a consciência do que poderia ser, na espera do que seria, mas também, sem saber ouvir. Os olhos arregalados olhavam os olhos arregalados dos que a olhavam. Estudantes de primeiro semestre, professora de primeira viagem. Horas e horas de estudo, dedicação quase que exclusiva, cansaço extremo e muita desilusão. Os alunos não compreendiam e ela também não. Quis Deus que nas idas e vindas das aulas, dentro do microônibus, encontra-se o Amor. “Moreno alto, bonito e sensual...” – a viagem valia à pena. Em três meses se casaram. No primeiro dia do inverno, no início de uma nova estação. Sorte no amor, azar no trabalho. O descontentamento na sala de aula era visível. Para ela, que apesar do medo, esperava ser uma professora que não era. Para eles, cuja curiosidade estava sendo frustrada. Não sabia o quê fazer. Foi em uma segunda-feira que uma aluna foi encarregada de quebrar o silêncio. “Professora, queremos conversar com a Senhora. Não queremos que a Senhora nos entenda mal, mas não estamos entendendo nada do que a Senhora fala. Até parece que na hora a gente entende, mas depois, fica tudo confuso”. Era o que esperava. Resolveu começar de novo e começar junto. Mudou o jeito de dar aula e mudou o jeito de estar em aula. Atravessada pelo que pensava que deveria ser, não se deixava ser e não ia ao encontro do outro. Não chegou mais em silêncio e não olhou mais o relógio, esperando que a aula terminasse. Quando penso no que lhe aconteceu, parece que foi descoberta de si e da necessidade desse outro. História de uma vida que pode acontecer em qualquer tempo e a qualquer um. Que acontece a todo tempo e com cada um. Se não fosse ser professora poderia ter sido sorveteira, veterinária, dançarina..., só não sereia e nem mesmo freira. Espera ainda ser uma dona-de-casa e mãe de filhos lindos. Espera ser de novo uma educadora. E espera na esperança de sempre reconhecer que o outro é a sua necessidade. Mas, não espera que tudo sejam flores e que todos os dias sejam amores. Pelas contraditoriedades da vida, apenas quer continuar aprendendo e sempre praticando a lição que seus primeiros “alunos” lhe passaram. Se enroscar ao mundo se enroscando aos outros.

#### 4. entre meios

Por quais meios me faço entender? E será que só me faço entender por meio? Quais são meus meios e quais são os meios de mim? Não saberia dizer... Os meios parecem inteiros porque possibilitam a expressão, mas os meios são meios, pois dão o limite das emoções. Mas, é pelos meios e é somente meios que oferecemos, os outros meios escapam a todos os meios.

As condições culturais e sociais da contemporaneidade, fundadas na descrença e/ou na re-significação de aspectos da modernidade parecem exigir do professor uma nova postura humana mais do que o conhecimento e o domínio de uma nova metodologia de ensino. Ao mesmo tempo, a literatura sobre formação de professores valoriza a prática cotidiana, as histórias de vida, os processos de formação e de contexto de trabalho (LELIS, 2001) e oscila entre o desenvolvimento da profissionalização, o medo da proletarização e a exacerbação da vocação e da missão do professor. Tais variabilidades e alternativas de identificação condizem com o modo de produção da subjetividade humana no mundo da crise ou da pós-modernidade.

A atualidade é marcada pelo estranhamento dos valores, das condutas, dos ideais, dos pilares que sustentavam a modernidade. A quebra das verdades absolutas fez com que voltássemos o olhar para nós mesmos, procurando o sentido de nossas ações, de nós mesmos e da vida, em nós mesmos e em nossas relações, nos dando a impressão de nos tornarmos seres singulares e sujeitos de nossas próprias vidas. A sociedade global capitalista exige e necessita sujeitos criativos e autônomos, proporcionando uma pluralidade de identidades flexíveis que ilusionam a singularidade. Embora a pluralidade e a alteridade favoreçam a compreensão do outro e de si é preciso questionar a que pluralidade estamos a nos identificar, como nos identificamos e se esses processos de identificações plurais não são outros modos de normatização.

As transformações refletem-se nos objetivos educacionais, nas relações de trabalho, nas convivências cotidianas e na percepção do outro e de si. À escola enquanto instituição moderna coube a tarefa de reprodução e modulação dos sujeitos dentro de um meio sócio-cultural, ao mesmo tempo, que fornecia elementos e acesso a conhecimentos que possibilitariam a autonomia. A crença em uma previsibilidade e de que a manutenção e o progresso da sociedade só ocorrem pelos sujeitos, fez com que a escola e a educação fossem privilegiadas como lugar de transmissão de modelos e valores que garantiriam a evolução da sociedade. Além disso, esta escolarização ainda serviu como um meio de prevenção da rebeldia ao sistema social. A “escola para todos” suprimia diferenças, modelando no sentido de uma condição social, com o objetivo de evitar a desorganização social.

Contudo, novas percepções, novas práxis, novas sensibilizações permeiam nossa vida cotidiana em que se questionam quais os sentidos da educação, da escola, do professor. E,

embora Santos (1997) afirme que as instituições encontram-se aquém das transformações sociais é preciso dar atenção às novas socializações e modos de vida e pensar a educação inserida nesse processo. É preciso descrever a realidade, a vida comum, o cotidiano; enraizar-se no ordinário, perceber quais são as emoções que fecundam as ações, os sentimentos que nos movimentam. Compreender os sujeitos nos seus múltiplos âmbitos de expressão e ação, a percepção do outro sobre ele mesmo e sobre os outros. Concepções que atravessam as práticas pedagógicas possibilitando e delimitando modos de atuação e constituição de relações no espaço escolar.

As modificações dos processos sociais atingem a pedagogia, que é portadora destas questões, ou seja, ilustra problemas e tensões de nossa época, reeditando dentro da escola tipos de relações que são exercidas, construídas, vivenciadas socialmente. O campo da pedagogia constitui-se pelas interações concretas entre professor e aluno, isto é, o trabalho pedagógico é marcado por interações humanas, constituídas pelas relações normativas, afetivas, simbólicas e até mesmo de poder. O trabalho do professor além de ser gestão de classe, gestão da matéria, dos conteúdos, de uma transposição didática, é principalmente, interação com os alunos, relação entre pessoas, que ao mesmo tempo, é social e individual (TARDIF, 2005).

Se a interação pedagógica é influenciada pelas relações sociais estabelecidas fora do âmbito escolar, as entrevistas realizadas contrapõem-se a uma idéia de coisificação e comercialização das relações apresentadas por Bauman (2001). Assim como, a maioria desses educadores não percebe o seu trabalho como “um acampamento que se visita por alguns dias e que se pode abandonar a qualquer momento se as vantagens oferecidas não se verificarem ou se forem consideradas insatisfatórias”, como afirma Bauman (2001:171). Ao contrário, há criação de laços afetivos que ultrapassam o espaço e o tempo da relação professor-aluno: “Eles sentiam que o quê eu queria, embora para eles fosse até enfadonho, era porque eu gostava deles” (FLORA).

Elisabete – Desculpem o meu atraso. Sr. Amaral, eu trouxe uma justificativa da minha mãe. O Sr. Maza influenciou profundamente a minha vida. Muitas vidas. Contudo, acho que ele considera que grande parte da sua vida foi em vão. Diziam que estava sempre compondo uma sinfonia que ia deixá-lo rico e famoso. Talvez os dois. Mas Fênix não é rico. E nem famoso. Pelo menos, fora da nossa cidadezinha. Deve ser fácil para ele considerar-se um fracasso. Mas está enganado. Porque alcançou um sucesso além da riqueza e da fama. Olhe á sua volta. Não há uma vida aqui que o Senhor não tenha influenciado. E cada um de nós é um ser humano

melhor por sua causa. Nós somos a sua sinfonia. Somos a melodia e as notas do seu opus. E somos a música de sua vida.

Saímos a campo e fomos às famílias. No horário da tarde nós estávamos na sala de aula e de manhã nós saíamos visitar as famílias. (...) Foi incrível o que nós conseguimos. Conseguimos modificar também a forma em que estávamos passando o conhecimento para as crianças e aí, tudo mudou. Porque a gente foi lá, a gente viu a realidade, a gente viu os problemas que as famílias tinham. Problemas sociais, problemas de todas as formas. (...) A gente sentia, olhávamos nos olhos das crianças e víamos que alguma coisa estava errada. Era o meio, a gente foi descobrir no meio que eles viviam. (...) E daí se parte para montar o trabalho. E aí se olha com outros olhos. (CONSTÂNCIA)

Tal característica expressa nessas histórias de vida não exclui a possibilidade de relações de ensino embasadas na idéia de comercialização, somente revelam que as interações humanas não podem ser percebidas de forma homogênea e ordenadas. Desse modo, a concepção que esses professores apresentam sobre a educação e, assim, sobre a escola, os alunos e a função de educar, como no dizer de Flora, também não deve ser generalizado, mas compreendido como decorrente da interação dos discursos já produzidos com as relações estabelecidas, com as emoções, com os sentidos e significações; do meio sócio-cultural com a história pessoal, que permitem a variabilidade dentro de sistemas sociais.

Os alunos eram até mais que filhos. Podiam ser um pouco filhos, mas acima de tudo eles eram pessoas individuais (...). Eu tinha o carinho de mãe, aquela coisa de dentro que as mães têm, mas ao mesmo tempo, eu respeitava mais eles, eu os via como pessoas diferentes. (...) Tinha um carinho familiar por eles. E a minha escola tinha sentido de família para mim. Não tinha sentido isolado. “Vou lá trabalhar e volto para casa”. (FLORA).

Embora possa se tentar encontrar padrões de comportamento segundo os níveis de atuação dos professores (ensino fundamental, anos iniciais, ensino médio, graduação ou pós-graduação, cursos profissionalizantes, cursos preparatórios) acredito que a percepção e a ação dos educadores são marcadas pela heterogeneidade, também pelo fato de que as concepções e as práticas educativas se constroem na relação com um outro ativo e diferenciador. “Um professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos” (TARDIF, 2005:69), é uma profissão de relações humanas, “o professor trabalha diretamente com seres humanos. A matéria que ele vai pegar, o material que ele vai pegar é uma pessoa” (CONSTÂNCIA). Ele trabalha com coletividades que condicionam o exercício docente (TARDIF, 2005), mas, que também, influenciam a construção de significações do professor.

A minha dificuldade foi lidar com alunos adolescentes, com alunos com problemas. Eu não sabia. Então, eu decidi que eu não queria dar aula. Em hipótese alguma eu entraria em uma sala com crianças. (...) Chegou um ponto que eu disse: “Eu não quero isso para a minha vida. Para mim vai ser muito estressante, eu vou só me estressar”. Eu preparava aquelas aulas, cada aula preparava o caderninho e ajeitava e fazia tudo e, chegava lá e só me estressava. A única alegria que eu tinha era das gurias que vinham conversar. O resto não me deixava feliz. Não tinha me realizado tanto quanto o ensino médio. O ensino médio tinha me realizado tanto que eu saí de lá encantada. Nossa! Se eu tivesse que trabalhar com ensino médio para o resto da minha vida estava tranqüilo. Vou fazer com amor. Fazer o que eu gosto. (LINDA)

Os processos de identificações a contextos plurais a que estamos submetidos, expressa na teoria de Maffesoli (2005b), também inviabilizam a homogeneização de comportamentos e sugere a pluralidade de emoções que interagem na constituição das relações sociais e, por isso, nas relações educativas. Através das concepções do trabalho docente como um fazer singular, solitário, inacabado e decorrente das interações com outros âmbitos da vida é que a compreensão das experiências passadas e das ações em outras esferas, tornou-se foco de atenção, sendo entendidas como aspectos que influenciam as motivações e as formas de atuação na prática docente, podendo, através do seu reconhecimento, vir a transformar a prática atual.

O eu pessoal é percebido como inseparável do eu profissional e, dessa forma, a relação que se estabelece entre educador-educando revela o modo desses conviverem no mundo e os sentidos e os significados que atribuem a educação. A satisfação ou não do professor em relação a sua profissão decorre, também, desses sentidos e significados que são construídos no decorrer da prática docente e, até mesmo antes desta, e que derivam da história pessoal e dos desejos individuais.

A análise das entrevistas fundamentou aspectos da teoria de Nóvoa, quando escreve que a maneira de ser e de ensinar do professor, encontram-se essencialmente vinculadas, pois, a profissão de professor se caracteriza por ser “fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 1992:9). Dessa forma, o educador, independente do método pedagógico que utiliza e da teoria educacional que segue, se revela ao ensinar, expressando os próprios sentidos e significados que atribui à educação e a sua função de educar.

O modo de ser do professor, dentro e fora da escola, é que influencia a aplicação dos métodos educativos e os modelos de ensino (GOODSON, 1992). A atuação dos professores passa, deste modo, a ser percebida como singular, pois não decorre apenas do conhecimento e domínio de conteúdos e metodologias. Kenski afirma que:

Nessa caminhada, que visa buscar as causas que determinaram a forma de um determinado professor ensinar, conclui-se que o trabalho em sala de aula é uma atividade experiencial e única, um exercício solitário que cada docente executa e que apenas parcialmente tem a ver com a teoria aprendida nos cursos de formação de professores. Nessa perspectiva, o ato de ensinar torna-se uma atividade profundamente artesanal, reconstruído permanentemente pelo professor a partir dos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, das influências recebidas em sua vida e das relações conjunturais existentes. (KENSKI, 1993:107).

No dizer da professora, “minha filosofia pessoal reflete sempre naquilo que transmito, seja conteúdo, seja em falas descompromissadas. Sempre penso nisso: não é possível dissociar a pessoa a profissional. Sou por inteiro. Falo sobre aquilo que acredito” (VITÓRIA), expressa esse caráter da prática educativa, da articulação existente entre a atividade profissional exercida e as trajetórias pessoais. O que leva a considerar que a formação profissional é um processo dinâmico, contínuo e “fundamentalmente indeterminado” (MOITA, 1992:113).

As experiências profissionais são percebidas, não como “formadoras de *per si*. É o modo como às pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras” (MOITA, 1992:137). Assim, o processo de formação de sentidos, também é singular, extrapolando as formações acadêmicas, mas enquadrando-se dentro de um contexto social/cultural/histórico e de história de vida. “Eu acho que durante o preparo todo, para ser professor, alguma coisa modifica e alguma coisa já é intrínseca. Depois de tanta instrução a pessoa é influenciada. Mas, tem a tal da história que é preciso fazer as coisas que se quer, e que gosta” (CONSTÂNCIA).

Sem contrariar a singularidade dos sujeitos inseridos em processos de formação docente e a noção da indeterminação, da assunção desta formação com significados e sentidos precedentes que a direcionam, a construção do “ser professor” deveria ser permeada por reflexões sobre os sentidos. Não somente os sentidos da educação, da escola, do estudante, do exercício docente na contemporaneidade, mas os sentidos de cada um, as vontades, os desejos, os sentidos pessoais de envolvimento na educação como educador que

possam favorecer “a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (GARCIA, 1999:22).

A articulação entre as trajetórias passadas, o contexto social e a atividade profissional exercida, também é encontrada nos estudos de Silva (2001), que realizou pesquisa através de observações e entrevistas com três educadoras de uma creche comunitária. Esta pesquisa buscou compreender e revelar como ocorreu a construção da identidade dessas mulheres como educadoras, por meio de uma análise dos processos, dos sentidos e dos motivos de tornarem-se e permanecerem nesta profissão.

A análise da construção de uma identidade profissional – no caso, de educadoras – passa, necessariamente, para esta autora, pela compreensão do olhar do outro, pelos significados e sentidos que estas mulheres atribuem ao seu trabalho e a si mesmas, inseridas dentro de um contexto social determinado, e de acordo com as experiências passadas ou a história de vida que cada uma traz consigo e que se revela na prática educativa. A construção desses significados e sentidos ocorre através da relação entre os desejos individuais e a forma como se encontra organizado o meio no qual trabalham, ou seja, os valores, as normas, a ideologia que constitui a instituição determinada e que também vão se (re)construindo nesta relação (SILVA, 2001).

Dessa forma, os sentidos e significados da prática docente são construídos e transformados no decorrer da mesma – e até mesmo antes desta – e pelas interações que o sujeito realiza, sofrendo influência das outras esferas de ação como a família e o grupo de convivência, e o contexto social, que podem aparecer tanto como limitadores ou potencializadores do desenvolvimento profissional (INBERNÓN, 2001).

Críticas a parte, escolhi o Curso de Pedagogia. Era engraçado ver o preconceito de algumas pessoas. Quando falava que ia fazer Pedagogia, logo em seguida vinha: “Ah! Psicologia?”; “Ah! Pediatria?”. E eu respondia: “Não, PE-DA-GO-GIA!!!”. E, logo eu ouvia: “Pedagogia? Ah, mas ganha tão pouquinho!” (ROSA)

Assim, como a inserção dos professores em determinado grupo escolar, constituídos por concepções específicas do modo como se deve educar, também pode marcar as trajetórias profissionais, oportunizando ou não, a expressão de habilidades aprendidas ou que excedem a formação inicial dos professores.

Depois de visitar por um mês uma pequena escola maternal – na época assim era chamada, me candidatei ao posto de “auxiliar”. As proprietárias (minhas grandes amigas e incentivadoras desde esse dia). (VITÓRIA)

Até a diretora foi na aula achando que estava dando problemas, que era uma algazarra, eu disse: “Não, eu estou dando uma aula diferente, os alunos estavam estudando sozinhos”. Ela não acreditou em mim e eu falei: “Eu estou tentando. Eu dividi o conteúdo e eles estão estudando”. “Mas isso não funciona”, disse ela. Eu disse: “Me deixa ver se não funciona”. (...) E os professores da escola só falavam assim: “Porque você tem que entrar brigando. Você tem que entrar com uma metralhadora na mão. Você tem que fechar a cara”. Eu não tive apoio, eu não sabia o que fazer. (LINDA)

A impossível desvinculação da atuação dos sujeitos enquanto professores das suas outras vivências, dos seus outros espaços e tempos de ação, decorre do fato de que, para Arroyo (2000), ser professor ou professora faz parte da vida pessoal daqueles que escolheram assumir esta profissão. “Entre erros e acertos, o meu “ser professora” foi se delineando nesse espaço” (ROSA). É um saber-ser que extrapola o saber teórico, o saber técnico e o saber-fazer, pois trabalha com a formação e nas e pelas relações humanas, requerendo afeto, sensibilidade, saber-ouvir, intuição, engajamento, gosto pela vida e pelo humano. “Para eu dar aula era não só o que eu sabia fazer... Era eu junto. Não sei te explicar, mas eu estou no meio disso aí. Era uma vida pra mim (...)” (FLORA).

O dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos. Porém não se esgota aí seu aprendizado, porque situa-se no campo dos valores, da cultura. É um saber de outra natureza. (...) As dimensões do dever-ser não cabem num novo ou velho método. É uma postura humana, pedagógica, mais do que uma nova metodologia, nova didática ou nova estratégia de ensino. (ARROYO, 2000:44)

Esta postura humana que explicita a idéia de que educar não é somente transmitir conhecimentos e tampouco ensinar técnicas e ensinar a fazer, mas, “humanizar, caminhar para a emancipação, a autonomia responsável, a subjetividade moral, ética. (...) democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, (...) propiciarmos meios de orientação, de comunicação, e de participação (ARROYO, 1998: 144); passa por uma construção social de sentidos sobre a educação que se revela nos discursos e nas práticas singulares.

Fazer além do que ensinar. Ensinar a escrever, ao mesmo tempo, que vai ensinar a respeitar, ensinar a gostar da natureza, ensinar a respeitar o colega, ensinar a ter amor pelos idosos. Ensinar tudo. Tudo o que vai preparar o caráter, a personalidade. (CONSTÂNCIA)

Tem que ser o máximo dentro de uma sala de aula para que o aluno aprenda aquilo e aí consiga construir a vida dele da melhor maneira possível. Não digo só em matemática, mas eu tenho muita coisa a passar ainda em matemática, eu tenho que

ensinar o aluno a se desenvolver. A ele ter esperança nele próprio, a ele crescer. (LINDA)

Miriam: Tome. (diz isso oferecendo o violino a Bárbara) Não posso mais fazer aula. É muito difícil.

Bárbara: Violino é difícil para todos.

Miriam: Todo mundo é melhor do que eu. Sempre serei mais fraca.

Bárbara: Já ouviu falar de Izac Jerusalinski?

Miriam: Não.

Bárbara: É um dos maiores violinistas do mundo. Também tinha problemas nas pernas. Tinha de usar muletas. Ainda assim, tocava divinamente.

Miriam: E ele toca sentado?

Bárbara: Ele precisa tocar sentado.

Miriam: Foi seu aluno?

Bárbara: Não, mas, se tivesse sido, eu diria a mesma coisa. Não pode desistir de algo só porque é difícil.

Miriam: Mas não consigo me equilibrar.

Bárbara: Equilibrar-se não significa usar só as pernas. Pode se equilibrar por dentro, entendeu?

A função de educar não é só conhecimento. O aluno tem que sentir na gente alguém que eles possam confiar. E, além disso, ele tem que sentir confiança, que eu vou saber dar uma direção, um conselho. E, esse conselho que eu der, como é que eu vou dizer, que ele não duvide, ele acredite, ele tem que acreditar em mim, tem que acreditar que eu posso. Que além de ser professora eu sou gente da família, que eu ainda possa ser uma mãe. Não sou mãe dele, mas tenho aquela coisa de mãe quando ele precisar, quando ele não está perto da sua mãe. Nesse sentido que tratei os meus alunos e sempre fui bastante rígida. (FLORA)

Apesar das práticas, concepções e trajetórias dos sujeitos docentes serem percebidas como singulares este “dever-ser”, expresso por Arroyo e pelos colaboradores da pesquisa, revela uma produção de subjetividades, que enquadram esta variabilidade e especificidade docente dentro de comportamentos, imagens, percepções socialmente desejados.

O professor como sujeito social e singular, independente do conteúdo que ensina, “é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singular” (CHARLOT, 2005:78), e, embora, ciente dessa tarefa, a prática pode ser conflitiva porque também há heterogeneidade, contraditoriedade e resistência nas coletividades com que se trabalha, podendo gerar desilusões e sensações de incapacidade e/ou a reflexão sobre a diferença.

Nossa Santíssima, foi terrível! Foi horrível. Foi horrível. Nesse ponto eu decidi que iria fazer alguma coisa na área da matemática financeira, que eu tenho paixão e que não precise lidar com o aluno. Que eu não precise chegar perto de criança. Ou vou dar aula para adultos, porque eu não vou conseguir. Eu tomei um pânico. Eu chegava em casa e chorava, chorava, chorava. Eu falei: “Eu não quero, não quero, não quero”. Eles falavam de boca cheia: “Eu vou repetir, vou fazer a 4ª, a 5ª, vou ficar 5, 6 anos na 6ª série”. Não estavam nem aí para nada, para nada. Se eu dizia “a”, eles entendiam “c”, ou “d”. Eu nem sabia o que eu estava falando. Eu tinha

feito a mesma coisa que tinha feito no ensino médio, tipo, explicando o mesmo jeito. Vivendo aquilo para mim. Quando eu dava aula no ensino médio eu vivia aquilo. Nossa! No primeiro estágio eu saí realizada e cada vez que eu saía da sala da 6ª série eu chorava, chorava. Eu tinha duas 6ª séries. (...) Eu fui indo, fui indo, mas não consegui. A outra turma era tranqüila. Escolheram-me como a conselheira da sala. Uns quantos começaram a melhorar, mas nunca facilitei para eles. Sempre, digamos, fui normal. A outra 6ª série eu não conseguia caminhar. O conteúdo não saía do chão. Eles brigavam. Inclusive, tinha uma menina que sentava no colo do outro, se esfregando. Não tinha como dar conselhos. Estavam descobrindo a sexualidade ainda. Não tinha o que eu fazer. Não conseguia. Não conseguia lidar com aquilo lá. (LINDA)

O professor tem que fazer isso, mas não tudo. Nem pode, porque não depende só dele. Depende também da cultura de uma sociedade. Depende da família, onde essa criança convive, que valores essa criança está vivendo em casa. Porque senão vai falar em outros valores que nem é aquilo que ele está vivendo, que está aprendendo... Ele não vai acreditar, é muito difícil aceitar. (FLORA)

Conduto, este propósito de educação emancipadora e produtora de consciências críticas, em que não há espaço para situações estáticas, determinadas, mas sim, em que seus atores desempenham papéis questionadores, desafiadores da realidade são defendidos por Paulo Freire, pois a mesma é essencial no processo de formação da autonomia dos educandos. Contudo, a realização de uma prática educativa crítica se dá pela criticidade do educador, em um processo de interação contínua entre sujeitos, porque ao mesmo tempo em que ensinamos estamos aprendendo, e vice versa. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996: 22).

Minhas pesquisas no campo educacional foram surgindo como respostas as minhas insatisfações e anseios perante ao meu ser e fazer docente. Busquei através das pesquisas responder dúvidas que me fariam uma professora melhor. Saliento que as minhas respostas geravam mais dúvidas, mas acredito que isso se configure num constante questionar fundamental para a educação. Tenho a convicção da necessidade de um permanente aperfeiçoamento docente, baseado no comprometimento e na afetuosidade do educador. E, é tendo estes pressupostos em mente que busco estar constantemente me conhecendo e (re)conhecendo como professora. (ROSA)

O trabalho do professor pode ser configurado como uma relação dialógica entre o ensinar e a pesquisa, em que o primeiro significaria a busca do conhecimento e o segundo a possibilidade de sua constatação. Neste sentido objetivando ultrapassar a “curiosidade ingênua”, caracterizada pelo senso comum, e chegar no “pensar certo”, isto é, “algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho”, como nos diz Freire (1996: 37).

A fim de tornar-se educador progressista e realizar uma prática educativo-crítica, não é possível somente ser “professor” em sala de aula, seguindo uma metodologia e um discurso pedagógico e, preocupado, apenas com o repasse de conteúdos. A educação progressista de Paulo Freire que visa desenvolver a criticidade dos educandos, a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, levando à autonomia, necessita de sujeitos educadores que reconheçam que educar é muito mais do que treinar destrezas, do que transferir conhecimentos, pois, na verdade, como escreve Freire, “a educação é um ato de amor” (FREIRE, 1992:104).

Necessita de sujeitos educadores que reconheçam que educar é criar as possibilidades para a produção ou construção de conhecimentos, que educar envolve não só a aprendizagem dos conteúdos, mas também a formação ética dos educandos e, que estas se encontram inseparáveis. Necessita de sujeitos educadores que se percebam e percebam os educandos como sujeitos no processo histórico e, dessa forma, no processo educativo (FREIRE, 1996). Necessita de sujeitos educadores que estando no mundo e sabendo-se nele comprometam sua ação e reflexão em favor da solidariedade para com o mundo e com os homens na busca incessante da humanização (FREIRE, 1992), pois educar é formar para a vida.

A educadora junta todos os conhecimentos preparando o aluno para a vida. É uma pessoa que vai ser uma luz no caminho do outro, da criança. (CONSTÂNCIA)

Para que a educação progressista se realize é necessário que os educadores ao reconhecerem-se e reconhecer o outro como sujeito, estabeleçam uma relação dialógica com os educandos, e que estes também se reconheçam e reconheça o outro como sujeito, isto é, com seres de ação. É necessária uma relação pedagógica que haja disponibilidade para escutar e que este escutar não se reduza a ouvir as dúvidas dos alunos, mas de compreendê-las, assim como, passe pelo sentir, pela tomada de consciência e pela reflexão da realidade da qual os alunos provêm e do saber que eles trazem consigo.

Mas, vê o lado humano, se preocupar mais é com o lado humano (...) Isso que é importante. Sempre observar o que ele vai fazer, com quem vai trabalhar, quais pessoas são essas, o quê essas pessoas têm, o quê elas estão sentindo, o quê vai influenciar, o que você pode influenciar para melhorar. Porque as pessoas que vão cair na sua mão, elas sempre vão ter algum tipo de problema. Então, para que essa educação se efetive, realmente, para que esse conhecimento que você quer levar se realize, chegue lá no objetivo, você tem que ter essa preocupação. (CONSTÂNCIA)

É necessária uma relação em que se sabe que o processo de formar não é uma “rua de mão única”, mas, de fato, uma relação, isto é, uma maneira de proceder em que o conhecimento e/ou aprendizagem ocorrem de forma recíprocas. Como escreve Freire:

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (...) Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (FREIRE, 1996:25-6)

Esta concepção de educação em que o processo do ato de aprender é tão importante quanto o conteúdo da aprendizagem, na medida em que aprendemos aquilo que nos faz sentido e que questões como respeito, liberdade, consciência, democracia, só podem ser aprendidas vivencialmente, faz a teoria de Paulo Freire ser considerada por Gadotti (1997), muito mais que uma teoria do conhecimento, mas, sim, uma filosofia da educação. Haja vista que é constituída por um “método pedagógico de conscientização” como afirma a Professora Ernani Maria Fiori na introdução do livro “Pedagogia do Oprimido” e que, dessa forma, é a educação como prática da liberdade.

E a coisa não existe se não tiver sentimento. A palavra passa e a coisa não muda. Para mudar tem que ter sentimento. A pessoa tem que compreender dentro dela, no íntimo dela. Se ela compreender aquilo que foi falado no íntimo dela, ela muda de comportamento. Ela compreendeu e não tem como voltar atrás e querer ser como era antes. Se ela compreendeu que não era daquele jeito, por que ela vai querer fazer daquele jeito novamente. Se ela compreendeu vai querer fazer o melhor. (FLORA)

Conscientização de si e do outro como seres no mundo e com o mundo que recoloca os sujeitos como uma presença no mundo. Consciência do inacabamento, da incompletude humana e que assim revela o homem como um ser em falta e por isso em busca. E, se consciente dessa falta que impele ao conhecimento, a descoberta, a criação torna-se responsável pelo modo como conduz sua reflexão e sua ação. Consciência que expressa a necessidade não só de um conhecimento do contexto histórico-social, de inserção numa realidade e de auto-reflexão, mas que também remete a exigência de denúncia do que é opressor e de possibilidade de mudança.

A educação assim concebida, ao priorizar a relação educador-educando como critério essencial para a autonomia dos educandos, só é possível através de uma prática educativo-crítica assumida pelos educadores. Uma educação construída com os educandos e não para

eles, o que caracteriza a Pedagogia do Oprimido, e que objetiva restabelecer a humanidade e a vocação de *ser mais*. Uma educação que leve ao reconhecimento verdadeiro da realidade e que a inserção crítica e a ação aconteçam simultaneamente, resultando na transformação da realidade, o que constitui a práxis “que é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987:38).

Mais do que uma prática educativa a educação progressista que requer, segundo Freire (1996) sujeitos dotados de amorosidade, respeito aos outros e a si, tolerância e humildade, gosto pela alegria e pela vida, disponibilidade ao novo e a ruptura, persistência, tomada de decisões éticas e esperança, é um modo do homem, “não apenas estar no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1992:47). A educação como especificidade humana que deriva da consciência do nosso inacabamento, de seres condicionados, mas não determinados, e que por isso nos possibilita desejar e vir a ser mais, não pode ser realizada sem ética, sem coerência e, desse modo, sem ser um testemunho da nossa prática diária de sujeitos pertencentes à História.

Assim, desde o início de minha vida profissional, escolhi a Educação Infantil. Ao entrar em sala de aula me sentia também um ser aprendente. A relação de carinho, de cumplicidade surgiu de maneira natural, feliz eu diria. Em síntese, me entreguei de corpo e alma à Educação, concentrei-me inteiramente na ação educativa e enquanto achava que ensinava, tinha certeza que aprendia. E tudo o que fui e sou está na razão desse engajamento, dessa necessidade de dar e receber, de acreditar que tudo é possível a partir daquilo que acreditamos. (VITÓRIA)

Pensar numa educação progressista, numa educação crítica exige repensar a educação como uma ação, que não neutra, intervém no mundo, pois, se constrói e existe na relação entre as pessoas (FREIRE, 1996). Uma ação que possibilita a leitura e a re-leitura de outras ações e de si mesma e, por isso, significa um repensar não, somente, do outro que queremos formar, mas também dos próprios educadores e da relação que se estabelece à educação, em que aprendemos ao educar e educamos ao aprender. Um repensar que possibilite aos educadores verem-se a si mesmos como sujeitos que são, que deixam marcas, não importando a metodologia e a prática pedagógica que seguem, e, que desse modo, precisam se reconhecer como educadores e reconhecer os seus desejos, pois, é devido ao que nos falta que nos movemos e, o modo como nos movemos no mundo é o que embasa a nossa ação educativa.

Sem dúvida, ler Paulo Freire é apaixonar-se por suas palavras, por suas idéias, por suas teorias. Ler Paulo Freire é querer ser educador crítico, é querer estabelecer uma relação

dialógica com o educando, valorizando sua história, suas capacidades, habilidades e o seu grupo social; é querer dar voz ao educando; é querer saber ouvir, silenciar, compreender e falar; é querer exercer a inter e a transdisciplinaridade, articulando “saber, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente” (GADOTTI, 1997:102); é querer ensinar a ler o mundo. Mas, como não incorrer no erro da superficialidade, no mero apaixonamento, na ação paternalista e romântica, na simples apropriação de termos e conceitos e conseguir fazer do discurso não só um ideal, mas uma reflexão e uma tradução daquilo que fundamenta nossas ações cotidianas?

Carvalho em artigo intitulado “Apontamentos para uma crítica das repercussões da obra de Paulo Freire”, publicado nos “Cadernos de História e Filosofia da Educação” chama a atenção para a popularização e superficialidade, pela descontextualização, que algumas idéias de Paulo Freire foram tomadas e que acabaram por nortear o discurso e o trabalho pedagógico de professores e agentes institucionais do ensino fundamental e médio. Idéias, que se transformaram em *slogans* educacionais como a de que todo educador é um educando e todo educando um educador e, de que toda pedagogia é política e toda política é pedagógica. Afirma Carvalho:

(...) independente das possíveis intenções do seu autor, sua obra surgiu, pelo menos no âmbito prático, como um movimento de educação e alfabetização de adultos, de preparação de adultos que deveriam ter acesso ao ato simbólico máximo de cidadania, que é o voto, e dele impedidos em função do analfabetismo. No entanto, freqüentemente, extrapolamos a perspectiva adotada nesse projeto específico para outros segmentos da realidade escolar, adotando certos procedimentos ou mesmo certos aspectos de sua teoria para a ação ou o discurso educacional nas escolas de ensino fundamental e médio. (CARVALHO, 1998:24)

De fato, para compreender a teoria de Paulo Freire é necessário contextualizá-la – início da década de 1960, no Nordeste brasileiro, com alfabetização de jovens e adultos trabalhadores. Contudo, sem pretender ser universalizadora, sua pedagogia se caracteriza e inova ao ser um método de conscientização e libertação da opressão. Dessa forma, em que o exercício e a sujeição ao poder existem nas e pelas diversas relações sociais, o método educativo freireano que visa à formação da consciência crítica e que passa por três etapas: investigação, tematização e problematização, pode sim, ser excedido a outros contextos, conforme suas especificidades.

Valorizando a cultura popular, mas não desprezando os conteúdos científicos, a teoria de Paulo Freire não se resume a uma técnica, mas a uma visão de homem e de mundo, de

solidariedade e respeito à identidade do outro e de reconhecimento da nossa igualdade enquanto sujeitos, enquanto seres em contínuo aprendizado nas e pelas interações com os outros e com o mundo, devido ao nosso inacabamento humano. Neste sentido, é que Paulo Freire nos fala que todo educador é um educando e que todo educando é um educador. Ele, de forma alguma, banaliza o papel docente na produção do conhecimento discente, ao contrário, enfatiza a função do professor como problematizador e produtor de sentido, na medida, que conhecimento e vida cotidiana encontram-se essencialmente relacionados. Além disso, não nega a autoridade do professor que se funda na competência profissional sem exclusão da afetividade (FREIRE, 1996).

Considerando a história como possibilidade e contribuindo com a concepção dialética da educação, Paulo Freire, permite reinventar-se e permite a sua reinvenção. O que não pode ser esquecido, e que não admite re-interpretação é a percepção e a valorização do homem enquanto sujeito capaz de transformação social através da sua criatividade, autonomia, consciência crítica e leitura do mundo.

(...) Na verdade, em meu caso, o que venho propondo, a partir de minhas convicções políticas, minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela autonomia total do educador e da educadora. O que venho propondo é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos e das alunas – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro, que implica a habilidade para estimular a criatividade do outro. (FREIRE, 2001:60)

Se toda pedagogia é política e se toda política é pedagógica é por que não há palavra ou silêncio sem sentido. Por que não há ação neutra. Por que toda ação e, assim, toda educação é uma intervenção. Por que toda educação é um comprometimento entrelaçado na realidade que se constrói com alguma pretensão. Por que todo sujeito crítico é um sujeito político e por que todo educador deve ser um sujeito crítico. O educador político é aquele que faz e assume opções, sem, necessariamente, ser partidário. É aquele que objetiva desenvolver a criticidade dos alunos, a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Carvalho escreve certo quando afirma que: “A nós (professores) não cabe dizer-lhes (aos alunos) quais devem ser seus sonhos, quais as utopias que devem criar, muito menos tentar engajá-los em uma luta que é a nossa, (...), mas equipá-los para que enfrentem o desafio da construção de seus próprios sonhos” (CARVALHO, 1998:31).

Produzir sonhos, vender utopias, incutir idéias ou falar pelos educandos seria um comportamento que se contradiria com a teoria freireana. Seria silenciar quando Paulo Freire apregoa a necessidade de saber ouvir e de dar voz aos que silenciados estavam. Seria não estabelecer uma relação dialógica que implica tolerância, reconhecimento e vontade de compreensão de outros pontos de vista, de outros ideais. Seria a negação dessa relação que se constitui pela discussão, pela conversa entre pessoas que objetivam a busca de conhecimento e a compreensão de múltiplos discursos, sem a necessária resignação a eles (ABBAGNANO, 2000).

Interpretações divergentes da teoria de Paulo Freire que levam a atitudes equivocadas é um risco presente em toda teoria transformada em palavra escrita ou falada, em toda ação, em toda idéia que quando exteriorizada, embora carregue o nome de quem a fez, é solta a interpretações, compreensões e apropriações que podem extrapolar ou subestimar a intenção do autor. Mas, isto significa que Paulo Freire não foi compreendido criticamente, e sim, magicamente. Significa que suas idéias foram superficialmente absorvidas, que com ele não foi dialogado e que não foi reinventado conforme o contexto histórico e concreto de quem o lê. Significa que sua teoria foi resumida a técnicas, que nele foram procuradas respostas prontas, receitas de educação que imprimem a fixidez, negando a dinamização das relações e a percepção da história como possibilidade.

Edgar Morin (2004b) acredita que a educação não se resume à transmissão e acumulação de conhecimentos, mas a uma transformação de si, do modo como compreendemos a nós mesmos, o outro e o mundo em que vivemos. Para este autor, o objeto fundamental de toda a educação deveria ser a condição humana, que implica, ao mesmo tempo, por parte dos sujeitos, o reconhecimento de pertencimento a uma humanidade comum, da diversidade cultural e da complexidade humana. Uma educação baseada em tais objetivos, é necessária, na medida, que vivemos em uma época em que as mudanças são constantes e rápidas e os valores são ambivalentes, ou seja, vivemos em um tempo de incertezas num planeta em constante movimento. Dessa forma, precisamos inscrever em nós a consciência antropológica, a consciência ecológica, a consciência cívica terrena e a consciência espiritual da condição humana, que extrapola, mas não exclui, a nossa consciência de sujeitos pertencentes a uma cultura e sociedade específicas (MORIN, 2000).

É necessário exercermos e ensinarmos a compreensão planetária, que se refere ao respeito às diferenças culturais, e a compreensão individual, que se reporta às relações particulares de cada indivíduo. Na medida em que, somente através da compreensão, é que poderemos chegar a uma consciência da nossa humanidade e nos tornarmos seres solidários e comiserados, percebendo o outro não mais como objeto, mas como um outro sujeito que se identifica conosco e com o qual nos identificamos (MORIN, 2002d).

Uma educação que objetiva preparar os sujeitos para viverem em um mundo que se caracteriza pelas incertezas, pelos erros e pelas ilusões; para aprenderem a ter uma visão global, sem perderem o contexto, estabelecendo os vínculos entre o todo e as partes e entre as influências múltiplas de um todo complexo; para terem consciência da identidade individual, social e de pertencimento a humanidade e ao planeta; para exercerem a compreensão e a ética do gênero humano (MORIN, 2002c); não pode ser realizada por meio de lições, mas nas e pelas relações humanas, nas vivências cotidianas, que exige uma transformação de mentalidade e uma conseqüente mudança nas formas de agir e sentir em relação a nós mesmos, ao outro, a cultura e ao planeta em que vivemos.

Enfrentar o erro, a ilusão e as incertezas; compreender o contexto e o complexo; ensinar a condição humana, a sua unidade, a sua diversidade e a sua identidade e, além, ensinar a compreensão, a ética, construindo consciências críticas são o que Morin (2000) considera essencial à educação. Tais prerrogativas da educação tornam-se possíveis, para este pensador, pelo exercício da docência não considerado como simples profissão, mas sim, como uma missão.

O ensino tem de deixar de ser apenas uma função, uma especialização, uma profissão e voltar a se tornar uma tarefa política por excelência, uma missão de transmissão de estratégias para a vida. A transmissão necessita, evidentemente, da competência mas, além disso requer uma técnica e uma arte. (MORIN, 2003a: 98)

Para Brandão (2002) os educadores devem ser percebidos e se perceberem como elos, pois têm a função de transformar um saber em emoção, na medida, que recriam os conhecimentos e os recolocam no contexto atual, dando-os sentido. Este sentido, que se fundamenta no amor, provoca o “alargamento e o adensamento da interação entre as pessoas através do diálogo de partilhas na construção de saberes-valores de origem e sentido do aprender” (BRANDÃO, 2002:110), o que constitui o objetivo essencial da educação, que

nunca é neutro, pois sempre “sonha uma pessoa” e uma sociedade que se dará pelas relações dessas pessoas.

Mais do que um método e uma teoria pedagógica, a educação ocorre através dos sentidos e significados dados aos saberes e dos vínculos e modos de interações entre os sujeitos envolvidos no intercurso que é o educar-aprender. Assim, as pessoas e os mundos que queremos formar como educadores não se deve, somente, aos conteúdos repassados, mas também, e, essencialmente, a forma como somos seres em relação, que expressam nossos modos de pensar, sentir e desejar (BRANDÃO, 2002).

Falar em uma educação amorosa e uma educação que seja e incentive a cooperação, não é referir-se, especificamente, a uma metodologia de ensino, mas sim, aos desejos e as emoções que fundamentam as ações. A aprendizagem ocorre pelas vivências e nas relações com outras pessoas, ou seja, nas e pelas convivências, e dessa forma, é preciso que as pessoas e, assim, os educadores, sejam amorosos, cooperativos e reflexivos, tendo responsabilidade sobre seus atos, que são sempre significativos, e consciência dos seus desejos (Maturana 2001a). Pois, “como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver” (MATURANA, 2001b: 30).

Espera ser de novo uma educadora. E espera na esperança de sempre reconhecer que o outro é a sua necessidade. Mas, não espera que tudo sejam flores e que todos os dias sejam amores. Pelas contraditoriedades da vida, apenas quer continuar aprendendo e sempre praticando a lição que seus primeiros “alunos” lhe passaram. Se enroscar ao mundo se enroscando aos outros. (AURORA)

De fato, assumir a função de educar e significá-la como não sendo “somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. E, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer” (CHARLOT, 2005:85) é uma decisão pessoal e política que influencia os sujeitos com que se trabalha. Os professores que fazem parte desta pesquisa demonstraram através da narração das suas histórias tais preocupações e contaram fatos de como suas ações atingiram os sujeitos com que conviveram nas suas experiências profissionais.

Eu me lembro que há pouco tempo eu estava na minha cidade pequena, há uns anos atrás, e encontrei um ex-aluno meu, dessa época que nós fizemos esse trabalho, ele já está casado e com filhos e, ele disse: “Professora, eu nunca me esqueço que a

Senhora me ensinou a lavar roupas e eu, ensino meus filhos.” Ele disse: “Agora eu ensino meus filhos.” (CONSTÂNCIA)

Parece que é bobo o que eu estou falando, mas é que um pouquinho na sala de aula é possível. Se o aluno está quietinho e diz que não consegue é só dizer para ele que é claro que ele consegue. Você já vai mudar muito. Se você diz assim: “Nem tenta que você não consegue”. Eu acho que as pequenas coisas do professor na sala de aula é que mudam. (LINDA)

CENA: Bárbara organiza em sua casa uma reunião com os pais de seus alunos. Janete, Marisa e uma professora da escola estão presentes.

Mãe: Vou dizer uma coisa... Se fosse em um bairro chique, já teriam tomado providências.

Todos: Isso mesmo! Tem toda razão.

Professora: Eles não sabem o quanto esse curso ajuda as crianças.

Pai1: Vítor é o terceiro da família a estudar com Bárbara. Tomás será médico, e Ingrid, oradora da turma. Isso diz alguma coisa.

Eu tive um aluno que me telefonou, acho que faz mês. Agora ele já é mocinho daqui de São Pedro do Sul e está trabalhando. Trabalha na lavoura. Ele me ligou, disse que tinha saudade, que tinha vontade de conversar comigo. Queria me dizer que aquilo que eu falava para eles, hoje ele vê que é tudo verdade. Que temos que ser firme, insistir, ter responsabilidade no trabalho. (FLORA)

Embora estes educadores estejam imbuídos dessas concepções e tentam fazer delas não apenas discursos, mas reflexos de suas ações, as práticas se constituem também pelas histórias de vida, por experiências e significações, pelas representações sobre as coletividades e sobre cada sujeito com quem se trabalha, tornando-as, às vezes, contraditórias e não condizentes com os propósitos de educar e com a idéia de como é ser um educador.

Às vezes é melhor esquecer daqueles que estão lá na frente sentadinhos, puxando o saco da professora. Eu já não gosto desses que estão lá na frente puxando o saco. Quando eu era aluna eu não gostava daquelas meninhas que ficavam sentadas... Não era para mim aquilo e eu como professora, eu prefiro que me interrompa lá no fundo. (LINDA)

Acredito que tal revelação desvela as emoções que constituem o cotidiano, ou seja, marcado pela contraditoriedade e complexidade dos sentimentos que deixaram marcas e que podem marcar. Maiores identificações ou afinidades sempre podem permear as interações educativas, como qualquer outro tipo de relação humana, mas é preciso refletir sobre quais emoções embasam nossas ações, como diria Maturana (2001). Não refletir sobre esta pluralidade de emoções e representar-se idealmente, pode ser tão privativo como não perceber as singularidades e contraditoriedades dos educandos. Embora “a gente não para pra pensar muito nas coisas erradas, eu gosto mais de pensar nas coisas boas” (FLORA). Ter consciência de que “tem muita coisa errada” (FLORA) e que “uma coisa é o que eu falo. Pode

ser que nem era isso que eu estou pensando, sentindo” (FLORA), contribui para uma prática mais consciente, expressando o crédito da auto-crítica e da flexibilidade.

Perrenoud afirma que “a prática reflexiva é uma *relação com o mundo*: ativa, crítica e autônoma. Por isso, depende mais da *postura* do que de uma estrita competência metodológica” (PERRENOUD, 2002:65). Sendo uma postura humana, este autor, não propõe programas específicos de formação, mas apresenta alternativas como as de trabalhar com as histórias de vida dos sujeitos em formação e fazer da reflexão uma rotina. Contudo, se reflexão é relação com o mundo é porque existem valores atribuídos que a torna necessária, ao mesmo tempo, que a sua prática dá sentido ao sujeito que a realiza. Dessa forma, penso ser necessário que os cursos de formação de docentes trabalhem no desenvolvimento de sensibilidades para que haja a disposição de construir novos sentidos, possibilitando que a reflexão seja transformação de si e construção de novos mundos.

Assim, reflexo dos pensamentos, dos sentimentos, das memórias, a ação educativa é percebida, não somente com um saber-fazer, mas também, com um saber-ser como diz Arroyo (2000). A formação profissional como processo dinâmico, contínuo, indeterminado que ocorre pela interação ao longo da história pessoal e coletiva, constitui-se também, como um comprometimento com a função de ensinar e consigo mesmo.

(...) eu vou fazer isso porque eu escolhi fazer isso e quero fazer da melhor forma possível. Eu vou trabalhar com adolescentes para que eles possam buscar uma vida melhor para eles. (...) Dentro daquilo que eu faço, eu quero que seja o melhor. (LINDA)

Não sei, eu até me aposentar era como se estivesse começando de novo, cada dia era pra mim um começo. Cada dia era um recomeço, era como se eu estivesse começando tudo de novo. Eu não me dava o direito de diminuir, de ter preguiça. Não, sempre, sempre como se aquele dia estava começando de novo. Mas não com a insegurança que eu tinha quando eu comecei. Era outro jeito. (FLORA)

Mas uma resposta era chave nestas aulas. “Fazemos Pedagogia, porque gostamos de crianças”. Revendo essa afirmação, posso dizer que atualmente, apesar de ter um amor enorme pelas crianças, não foi só por isso que me formei e continuo no campo educacional. Acredito que o comprometimento docente extrapola isso, vai muito mais além. (ROSA)

Há, sem dúvida, uma multiplicidade de fatores que influenciam o modo de pensar, sentir e agir dos docentes no transcorrer das suas trajetórias, mas, “mais importante ainda é que o professor tome consciência da origem de sua própria prática e da forma como considera o seu trabalho, sua relação com o ensino e os próprios alunos” (KENSKI, 1993:106). Embora a

consciência da prática educativa, ou seja, saber por que se desejou ser professor possa ser considerado como aspecto importante da reflexão docente, ele não garante uma prática comprometida. Os desejos que levam a docência podem ou não remeterem ao ser docente ou a paixão de educar.

Eu tive uma influência de uma tia minha. (...) Da minha tia, que era a mais próxima de mim e que era professora. Eu desde pequena a observava, me apaixonei. Eu gostava de ver, de observar a vida dela como professora. (...) Eu achava aquilo fantástico! Eu vou ser professora! (...) Eu tinha o exemplo. (...) Esse desejo meu era fazer aquilo que eu via porque eu achava o máximo. (...) Era uma pessoa que se destacava. E eu tinha aquela imagem dela saindo para escola, ela entrando naquele jipe. (...) Tudo isso aconteceu na minha vida. A mesma coisa (risadas). A mesma coisa aconteceu quando eu fui lecionar. (CONSTÂNCIA)

Quando descobri o desejo de ser professora ainda não sabia muito da vida, das coisas; apenas usava o lúdico para “receber” em minha casa amigos imaginários que eu nominava um por um e os chamava de “alunos”. Movida pelo exemplo familiar talvez ou simplesmente porque na sala de aula – leia-se meu quarto e a garagem da minha casa – eu trazia à tona questões como uma simples descoberta com as letras ou (.....) que toda criança tem; eu expunha minhas preocupações, minhas queixas, meus medos através dos discursos que fazia aos “meus alunos”. Era terapêutico... (VITÓRIA)

Marília – Seu primeiro dia como professor. Empolgado?

Fênix – Nervoso. Nunca pensei que um dia estaria aqui.

Marília – Por quê não?

Fênix – Só tirei meu diploma para ter uma ocupação. Agora eu tenho.

Aceitou a proposta para vencer o medo, porque pensou que fosse vergonhoso dizer não, apesar de ser o que ela sempre desejou e continua desejando. Sempre não. (...) O encantamento veio na aula de História da Educação, não tanto pelo conteúdo, mas por perceber que compreender o mundo e pensar-se nele não é somente uma questão de ler livros e entender teorias é escuta e sensibilidade. (...) Todavia, decidiu que era ali que iria ficar e que era isso que queria fazer para o resto da sua vida (...). (AURORA)

A princípio ninguém me perguntou qual era o meu desejo, a minha vocação, qualquer coisa. A minha mãe já era professora, já fazia uns 15, 18 anos. E, no lugar onde a gente morava, terminava o ginásio e você escolhia o técnico em contabilidade ou magistério ou científico que preparava para o vestibular. (...) Então foi automático, terminou o ginásio tem que fazer magistério porque já tem uma profissão e sai trabalhando e ganhando seu dinheirinho. E, se resolve né! E foi assim que eu fui para o magistério. (...) Eu achava que poderia fazer Farmácia. Eu admirava, mas, isso é uma coisa meio sem fundamento. (...) Mas, nós morávamos longe, nós éramos muito pobres e já tinha um irmão que estava fazendo medicina aqui em Santa Maria, então tudo tinha que ser pra ele. O tudo era pouco. O pouquinho que tinha, tinha que dar pra ele se sustentar aqui. Ele morava na casa do estudante, mas mesmo assim tem algumas despesas. Então, não deu. Mas eu nem pensei, como é que eu vou dizer... Eu nem pedi para vir pra cá. Aquilo só ficou na minha idéia mesmo. (FLORA)

Daniel: O que faz aqui? Pensei que estaria tocando no Carnegie Hall.

Bárbara: É uma longa história. O professor disse que era muito tarde. Não tinha prática suficiente para ser concertista. Então, me formei como professora.

Comecei a pensar na idéia de fazer uma licenciatura e ser professora, uma vez que, devido ao fato de sempre estar estudando e, por isso, muitas vezes, dando aulas para colegas e amigos poderia ser algo interessante dar aula, talvez até melhor do que trabalhar na área do Direito. (ROSA)

Primeiro, eu queria fazer faculdade para ser cabeleireira, só que não tinha. Depois eu decidi que queria ser médica, isso tudo na 5<sup>o</sup> série. Mas, eu decidi que não tinha nada a ver, eu não gostava de sangue. Só que eu achava muito, muito fácil matemática. Então decidi fazer matemática. Desde a 5<sup>a</sup> série eu fui estudando, estudando, porque eu achava a matemática muito fácil, muito fácil, muito fácil. Mas, em momento algum eu pensei em ser professora. Eu queria fazer matemática porque eu não queria estudar muito e, fazer matemática era fácil. Ia ser muito fácil e, eu não precisaria estudar e estaria formada. Eu não pensei no que eu iria fazer depois que eu estivesse formada. Eu pensei em fazer matemática. (LINDA)

Embora, os caminhos que levam a docência sejam constituídos de desejos variados e diferenciados; embora desejar ser docente possa funcionar como um meio de realização de um outro desejo: de um eu igual a outro; de alívio de mim; de ocupação; a prática docente é atravessada pelas experiências cotidianas que (re)significam os sentidos de educar no decorrer da história dos sujeitos. Apesar dessas e de tantas outras diferentes maneiras de chegar a ser professor, esses desejos outros que passam pelo desejo de ser docente, não impedem que no decorrer da prática, a força, a emoção, a excitação apareçam como elemento de ligação e de sociabilidade no processo educativo. Se as escolhas que levam a docência nem sempre são fundamentadas no amor, como gostaria Brandão (2002), a descoberta da prática educativa pode proporcionar o encantamento e o encontro de sentidos.

Fiz magistério e fui trabalhar. Envolvi-me e era aquilo decerto que eu queria também. Porque eu me dei bem. Eu gostei. (...) Isso é a minha vida mesmo. (FLORA)

Assim, se eu estou ensinado, eu gosto. Eu tenho vontade. Aí eu descubro que eu quero ser professora. Eu tenho vontade de ser professora. Quando estou ensinando eu tenho vontade de ensinar. Eu tenho vontade que aprendam. Quando eu comecei a ensinar, eu acho que comecei a ter vontade de ensinar mais. Eu nunca pensei em parar de estudar, quando eu me decidi para fazer o mestrado em educação era porque eu tinha tido esta vontade. Tinha dado a luz (risadas). Essa vontade de ser professora, essa vontade de ensinar, de ver que as pessoas aprendam, senão eu poderia ter seguido para outra área. (LINDA)

Parece que por mais que se busque uma ocupação, uma vazão de si ou se igualar a imagem de outro, ser educador adquire sentido próprio no instante em que, reconhece-se o reconhecimento do outro. “O ser humano aspira a ser reconhecido em seu valor e esse reconhecimento só lhe é possível a partir do olhar dos outros” (ASSMANN, 2003:175). Ou ainda, “o/a outro/a é a chance do meu projeto de ser” (ASSMANN, 2003:258).

Trabalhei com todas as idades. Peguei magistério. As meninas do magistério foram maravilhosas! As alunas do magistério, que eu trabalhei em Santiago, queriam ser professoras de currículo. Naquela época nós dizíamos professora primária. Elas queriam ser professoras primárias, de crianças. Foi um trabalho maravilhoso preparar as alunas para serem professoras como a gente. Foi no começo da carreira e nem tinha faculdade nesta época, então, elas não queriam fazer faculdade. Elas queriam ser professoras. Já aqui em Santa Maria eu lecionei no Bilac, para as alunas do magistério, mas, que não iriam ser professoras. Elas queriam aquilo como um trampolim, para depois fazer um vestibular e ir para outro curso. Está é outra realidade. Mas, são todas essas realidades. Trabalhar com criança pequena é fantástico. É fantástico você ver um aluno aprender a ler. Você ver um aluno começar a despertar, se interessar. Por que não tem coisa mais incrível que isso. Eu passei por muitas experiências e, essa, foi uma experiência maravilhosa. Crianças que têm dificuldade para aprender e o dia em que elas dizem uma palavra para ti, é uma realização. Isso é muito, muito importante na vida da gente. (CONSTÂNCIA)

A minha vontade de dar aula vem do aluno, porque ele que demonstra que está querendo aprender, que está interessado. (...) A realização é ver o aluno aprendendo. Nossa! “Ah, é professora, eu fiz em casa e consegui fazer em casa todos os exercícios”. Ou outros que não estavam nem aí e dizem: “Ah, eu estava tentando resolver o exercício e não consegui, a senhora poderia me ajudar?” O aluno veio te pedir ajuda que não estava nem aí. Eu acho isso o máximo! O que eu gosto é ver o aluno evoluindo, é ver que ele aprendeu, que ele está se construindo. Eu acho legal. (LINDA)

Viktor Frankl fala de uma vontade de sentido, de uma motivação pela busca de sentido compreendida como tarefa singular. “Esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa. Somente então esse sentido assume uma importância que satisfará a sua própria vontade de sentido” (FRANKL, 2002:92). Essa busca de sentido que não é livre de tensões e que se realiza na relação com outros e com o mundo, pois o “ser humano sempre aponta e se dirige para algo ou alguém diferente de si mesmo” (FRANKL, 2002:99), pode ser a explicação necessária para compreender como os sujeitos que mesmo não desejando ser professores pela paixão de ensinar, acabam se comprometendo com a educação. “É engraçado. Relutei para aceitar esse emprego. Agora é a única coisa que quero fazer” (FÊNIX).

Mas, o reconhecimento do aluno com o professor, passa por questões que extrapolam o trabalho individual do docente em sala de aula, remetendo aos desejos, sentidos, significados, valores que aquele concebe e que embasa a relação que estabelece com o educador. “(...) ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo e se houver um envolvimento daquele que aprende. (...) só se pode ensinar a alguém que aceita aprender (...)” (CHARLOT, 2005:76). O trabalho docente se faz com e sobre os outros, se amarra ao grupo de alunos pelo qual se realiza, na medida, em que depende das competências e das atitudes destes (TARDIF, 2005), neste

sentido, os estudantes são percebidos tanto como possibilitadores como inibidores do trabalho docente.

Fênix – Pessoal, vamos... vamos sentar mais rápido. Estamos perdendo tempo. Vamos. Meu nome é Sr. Maza. Claro que é uma questão de tratamento que estenderei tratando-os por senhor ou senhorita, conforme a situação. Bem-vindos ao curso de Apreciação Musical. Aqui vão aprender a história da música. Quem me daria uma definição do que é música? Qualquer tipo de música. Música... o que acham que é música em geral? O que acham? Alguém? Ninguém? Ok. Vamos ao livro. Na página quatro, onde está escrito que a música é som em combinações harmônicas e melódicas produzidas por voz, ou por instrumento. Alguma pergunta? Nenhuma... pergunta? Não? Ótimo. (...)

No primeiro dia de aula chegou em silêncio sem a consciência do que poderia ser, na espera do que seria, mas também, sem saber ouvir. Os olhos arregalados olhavam os olhos arregalados dos que a olhavam. Estudantes de primeiro semestre, professora de primeira viagem. Horas e horas de estudo, dedicação quase que exclusiva, cansaço extremo e muita desilusão. Os alunos não compreendiam e ela também não. (AURORA)

Mais do que isso, a receptividade ou não dos estudantes, funciona como critério de auto-avaliação dos professores, sendo que a resistência dos alunos em cumprir tarefas, colaborar na aula, escutar o professor é fator de decepção, insatisfação e de desqualificação do próprio trabalho.

(...) eu me sentiria culpada se eu deixasse um aluno meu sem saber ler e escrever na 1ª série. Conseguir chegar até o final da 1ª série sem saber ler e escrever. Se tivesse que repetir na 1ª série eu estaria repetindo junto. A dor que eu sentiria, meu Deus do Céu! Sentiria uma culpa, porque eu tenho certeza que não existe quem não aprende a ler. Depende só da atenção do professor, da vontade que ele tem de levar aquele aluno, de mostrar para aquele aluno que ele pode e que ele vai chegar lá. (...) Por exemplo, quando o aluno vinha sem o tema, daí muitas vezes eu falava tem que fazer o tema e ta, ta, ta, ta, ta, e quando não vinha era uma mágoa pra mim. (...) Ah, porque eu sentia que o trabalho diminuía na qualidade. Mas, era só por falta de eu descobrir o jeito deles. Por isso que eu me sentia assim. Eles não estavam compreendendo o que eu queria que eles fizessem. (FLORA)

Pra mim, a maior... Olha, eu tenho problemas com isso, mas a maior decepção pra mim é que eu falo uma vez e não entende nada, falo outra vez e não entende nada, pra mim eu que não estou sabendo dizer nada. O meu objetivo como professora é fazer com que ele entenda, se ele não está entendendo nada, o que eu sou? Não sou nada. Eu fico muito nervosa em perder o controle da turma. Isso também me deixa nervosa. Eu fico fora, eu perco o controle. Na escola para mim, a maior decepção é eles não entenderem o que eu estou falando, achar que eles entenderam e fazer uma avaliação pra ver se eles entenderam alguma coisa e aí ver que eles não entenderam nada. Ver que a maioria da turma foi mal é porque não consegui passar a mensagem. Ver que eles não entenderam nada do que falei é terrível. Eu tinha que ter ensinado alguma coisa, eles tinham que ter aprendido. Se não onde está a competência do professor? Nossa! (LINDA)

Penso que é necessário que o educador reconheça que “não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras” (CHARLOT, 2005:78) e que isto não signifique fragilidade perante os alunos ou perante si mesmo. Mas, que seja a representação da sensibilidade em identificar a pluralidade e a procura do estabelecimento de novas pontes, na medida, “que o conhecimento não existe nos indivíduos, mas sim nas relações que ocorrem entre estes e o ambiente em que se desenvolvem” (GARCIA, 1999:91).

Embora essa experiência da alteridade seja característica do trabalho docente, não há, também, a necessidade do desenvolvimento de discursos vitimários, de culpabilização ou a acomodação a uma situação que pode parecer intransponível e extática. Ter consciência do impossível domínio sobre os estudantes remete ao reconhecimento do outro enquanto sujeito, é abertura para o outro que permite o estabelecimento de relações dialógicas e uma construção de participação mútua dos sentidos de aprender e educar. “Aprendemos e conhecemos mediante processos solidários de co-presença e co-participação em mundos dos sentidos para os quais não apenas nós mesmos mantemos interfaces comunicativas. (...) Nossos mundos dos sentidos surgem a partir de interfaces com os mundos dos outros” (ASSMANN, 2003:256).

Quando penso no que lhe aconteceu, parece que foi descoberta de si e da necessidade desse outro. História de uma vida que pode acontecer em qualquer tempo e a qualquer um. Que acontece a todo tempo e com cada um. (...) Espera ser de novo uma educadora. E espera na esperança de sempre reconhecer que o outro é a sua necessidade. Mas, não espera que tudo sejam flores e que todos os dias sejam amores. Pelas contraditoriedades da vida, apenas quer continuar aprendendo e sempre praticando a lição que seus primeiros “alunos” lhe passaram. Se enroscar ao mundo se enroscando aos outros. (AURORA)

Mas, é infinita a possibilidade de mundos, de concepções, percepções, de sentimentos, sentidos, significados, desejos atrelados à experiência docente. Todos os discursos são legitimados, pois, são a expressão das emoções que embasam as ações. Embora haja um desprestígio do papel tradicional do professor (NÓVOA, 1995) e, que seja possível encontrar dizeres como: “Tenho vergonha de dizer que sou professora, se puder prefiro dizer que sou dona-de-casa” ou que “Somente os que fazem da loucura a razão de suas vidas serão professores” (FEREIRA, 1998:123) tais discursos não podem ser generalizados. A realização pela docência é possibilidade que se efetiva na escolha de caminhos, o sentir-se educador pode ser apresentado de diversas formas: vocação, missão, profissão. Contudo, é a relação com o

outro que nos dá o sentido, que nos permite ser, que nos significa no mundo e que reconhece no desejo do outro o complemento da realização do próprio desejo.

Eu estava no segundo ano primário. Tinha um garotinho na minha classe que não ia passar. Aí a professora veio me ver e me perguntou: você pode tomar conta dele? E eu recuperei o garotinho no segundo ano. Já nessa época eu tinha isso no sangue. O ensino é uma coisa inata em mim. (apud TARDIF, 2005:77)

Desde criança já havia optado por ser Professora. Aos treze anos dava aulas particulares para crianças da 2ª série e estudava em meu quarto encenando ser a professora da turma. Nasci e vivi em uma cidade pequena. Uma “Escolinha Infantil” foi motivo de notícia em todos os cantos da cidade. Foi então que vislumbrei a possibilidade de trabalhar. Imediatamente procurei as proprietárias, que delicadamente me informaram que eu deveria estar cursando o magistério e, ter, no mínimo quinze anos. Esperei dois anos e me apresentei... No princípio trabalhei como auxiliar e um ano depois já tinha minha própria turma. Este memorial tem o objetivo de fazer uma retrospectiva e ressignificar minha “missão”. (VITÓRIA)

Não pode parar no tempo. Eu aprendi tudo, me formei. Só que aquilo vai ficando ultrapassado também. Vão surgir novos teóricos, novos conceitos. E tem que acompanhar, o professor tem que estar sempre se atualizando. É uma profissão, que eu não digo profissão, digo missão, porque eu acho que ser professor não é profissão é missão. Só que tem que estar sempre em busca de alguma coisa, porque o professor é um filósofo. E o quê o filósofo faz? Está sempre a procura de explicações. Então, tem que estar a procura de algo para dizer. (CONSTÂNCIA)

A formação dos professores na educação infantil deveria ser, no mínimo de curso superior. Para outras profissões, exigem-se pessoas com curso superior, com educação deveria acontecer o mesmo. (apud WESCHENFELDER 2000:191)

Profissão, porque eu acho que se o professor visse a profissão dele como uma profissão, ele conseguiria trabalhar na melhor forma possível. Porque eu acho terrível o professor quando cai naquela lamentação. (...) Agora, eu acho que se você vê isso como missão é complicado. Eu não vejo, eu não sei se é porque eu não me vejo com uma missão. “Eu tenho vocação para ensinar”. Eu gosto de ensinar, eu gosto de ver as pessoas aprendendo o que eu estou falando. Esse é ponto de vista meu, eu vejo mais como profissão professor. (LINDA)

(...) Chega! Não sei dizer, mas eu acho que é vocação. É uma vocação que se tornou uma profissão. Não sei, se não tivesse esse gosto pelo meu trabalho se essa seria a minha vocação. Mas, não sei se eu teria essa satisfação que eu tive se tivesse trabalhado em outra coisa. (FLORA)

Vocação, missão, profissão são modos diferentes de compreensão da docência. Ao refletir sobre estes testemunhos a questão que se faz é como e se estas diferentes definições influenciam na prática educativa. Perceber a função de educar como uma qualidade inata é sentir-se vocacionado. Vocação é algo que nasce conosco e, assim, é algo que não pode ser ensinado/aprendido. “É uma voz interior que chama e indica uma direção a ser seguida” (ALVEZ, 2003:109). Por missão entende-se que além de competência e de técnicas é necessário arte, fé e amor. A missão é sentida no íntimo e supõe fé nas possibilidades do espírito humano (MORIN, 2004b). A reunião de “competências de alguém que elabora

conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento” (PERRENOUD, 2002:11) é o que caracteriza uma função como profissão. Pode-se dizer que a profissão é um misto entre o trabalho prescrito e a autonomia.

Embora estas diferentes definições possam ser consideradas como dispositivos de produção de identidades, de imagens de si, não proporcionam, necessariamente, qualificações diferenciadas da prática. São modos de auto-definições construídos a partir da história de cada educador. Sentir-se vocacionado, missionado ou como profissional da educação não exclui a reflexividade, a criticidade, a amorosidade, o comprometimento com a prática e com o outro. Esta variabilidade de definições e emoções que podem ser decorrentes das múltiplas e sucessivas identificações a que estamos submetidos (MAFFESOLI, 1995), encobrem, conforme estas narrações de vida, um ambiente emocional que revela o entrecruzamento de histórias individualizadas.

Mas, a variabilidade de definições da docência também pode ser reflexo da própria formação, em que, muitas vezes, não são percebidas mudanças de sentidos, concepções, significados, atitudes precedentes, não contemplando necessidades cotidianas da sala de aula.

Eu não conseguia trabalhar com a turma e foi isso que eu senti falta na faculdade. Quando se entra na faculdade, já se sabe o que vai ter que ensinar. Por exemplo, um médico, um engenheiro, um dentista faz a faculdade inteirinha se preparando e aprendendo coisas que vai utilizar na profissão. Eu não, não me preparei na faculdade para ser professora. Eu não aprendi na faculdade alguma coisa que me preparasse para ser professora. (LINDA)

Meus primeiros dias dentro da escola foram pavorosos, era como se estivesse passado anos na faculdade e ela não tivesse me preparado para a realidade escolar. Fui aprendendo aos poucos, um pouco amparada por colegas que também enfrentaram a mesma situação minha. Eu e meus alunos fomos cobaíais. Do erro e do acerto, nasceu a minha tão esperada metodologia. Sinto muito por ter sido assim. (apud CRUZ, 2000:69)

Na maioria das vezes, trabalhávamos em sala aquilo que não poderia ser feito na escola, mas não trabalhávamos aquilo que poderia ser feito, não refletíamos sobre as alternativas possíveis. (ROSA)

Quando eu comecei a trabalhar aqui, minha aula foi um CAOS, fiquei muito nervosa, ... tinha tomado um monte de remédio, pra ficar calma né, tu não fica normal, medo por quê? Porque eu não fui trabalhada, eu não trabalhei lá no meu estágio, ... claro que hoje eu não tenho medo. (apud CRUZ, 2000:73)

O descontentamento na sala de aula era visível. Para ela, que apesar do medo, esperava ser uma professora que não era. Para eles, cuja curiosidade estava sendo frustrada. Não sabia o quê fazer. (AURORA)

Se a ação do educador é considerada como atividade singular, indeterminada, a formação também é percebida dessa forma. Contudo, falas de professores revelam uma não significação dos processos de formação pelos quais passaram. Frente às diversidades encontradas no cotidiano escolar, muitos professores reportam-se as memórias do tempo de alunos, aos métodos de ensino que seus educadores utilizavam, a influências exteriores ou é construção diária. Entregam-se ao “acaso” na expectativa de encontrar/construir um metodologia de ensino, um jeito de dar aula, de estar em aula, um jeito de ser professor.

Quando eu fiz o estágio eu me senti bem insegura. Mas, eu sempre tive bastante disciplina, porque, tradicionalmente, mamãe era assim. E eu também tinha bastante da minha mãe. (...) Logo que eu comecei achava que todo mundo era igual. Ensinava uma coisa, todo mundo aprendia do mesmo jeito. Tinha que aprender daquele jeito e acabou. Depois, com o tempo fui descobrindo que as pessoas eram diferente, que o jeito delas aprender era diferente, que o tempo delas era diferente de aprender. Uns vão aprender no primeiro dia, outros não vão aprender. Deveríamos saber disto antes, para estarmos dispostas a querer ajudá-los. (FLORA)

Reportar as lembranças de escola, de aluno não deixa de ser um exercício que favorece a compreensão do outro e re-significa a docência, assim como, ter consciência que na prática se constrói os modos de ser professor pode expressar uma abertura e o entendimento de que o ensino é processo interativo, é comunicação, é estar em relação e, dessa forma, é sempre dinâmico (ALTET, 2000).

Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. (...) Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-la. (TARDIF, 2002:20).

O acto de ensinar não pode, portanto, ser analisado unicamente em termos de conteúdos e de métodos definidos *a priori*, uma vez que a comunicação verbal na aula, o discurso dialógico vivido e a relação se desenrolam em função da situação descoberta nas interações e não apenas em função da situação previamente delineada pelo professor. Assim, as informações previstas são regularmente modificadas a partir das reacções dos alunos e da evolução da situação pedagógica. É por isso que o ensino pode também ser concebido como um processo de tratamento da informação e de decisão na sala de aula em que o papel da dimensão relacional e da situação vivida permanece essencial; é esta vivência interactiva, em situação de ensino-aprendizagem, que constitui o campo da pedagogia. (ALTET, 2000:14)

Mas, não significar a formação pode ser revelador de um desencaixe entre os saberes aprendidos e os saberes necessários a prática educativa. A não preparação adequada dos educadores para trabalhar e refletir com e sobre as diferentes situações que constituem o

cotidiano escolar podem resultar em experiências negativas que impedem e limitam o exercício docente, ou seja, essas vivências afetam a avaliação que o educador faz do seu próprio trabalho, atribuindo significações de não capacidade, insegurança para o desempenho de tarefas semelhantes e/ou a insatisfação com a docência.

Se você perguntar agora se eu desejo ser professora em uma turma da 6ª série. Não, não desejo ser professora. Não desejo mesmo. Não quero. Vai me fazer infeliz. Quem sabe até se eu trabalhasse isso eu conseguiria, mas eu não quero. Aí eu não desejo. Tanto que eu fiz o concurso para o magistério e não fiz para o ensino fundamental. Não desejo dar aula para ensino fundamental. (LINDA)

Por três vezes fez estágio voluntário com crianças do ensino fundamental e séries iniciais. Por sorte, todos os três eram voluntários, porque de tão vergonhosa que eram as suas aulas, não aparecia mais nem para pegar o certificado a que teria direito. (AURORA)

CENA: Em casa, o desabafo com a esposa.  
Fênix – Odeio aquela mulher! E odeio lecionar, Lia. Odeio. Ninguém consegue ensinar esses alunos. Não sei o que fazer. Eles sentam lá e ficam me olhando num desinteresse total.

A desvalorização da formação profissional está associada a uma relação de exterioridade que os estudantes mantêm com os conhecimentos transmitidos nos cursos de formação profissional (TARDIF, 2002). Não há produção/construção de saberes o que permite que as competências sejam construídas com base nas memórias e por intuição. Embora cada educador assuma a sua função de modo particular e que “receitas” não são possíveis e nem desejáveis, é preciso que as práticas, as lembranças e os conhecimentos teóricos sejam (re)significadores uns dos outros.

Há, porém uma diferenciação na significação dos cursos de formação docente quando se analisa o discurso dos professores que sempre desejaram ser educadores. Este desejo os mobiliza a procura de uma auto-transformação pela compreensão de outros educadores e dos educandos, dos processos de ensino, das dinâmicas educacionais. “Ao redigir o meu primeiro memorial, revejo o meu passado acadêmico me realizando em voltas, ciclos, talvez espiral. Assim, ao longo da carreira que conscientemente construí, constituiu em verdadeiros ciclos de motivações investigadoras” (VITÓRIA).

Contudo, sempre existe algo sentido como singular nestas histórias de vida. A sensibilidade, a abertura para o outro, o comprometimento são marcas destes educadores que se unem aos seus saberes na construção de si mesmos para a ação de educar. Embora tais

características sejam entendidas como constituintes da personalidade e decorrentes de experiências não atreladas às formações acadêmicas: “Mas, isso vai depender de cada um, da forma de ver a vida, da forma de ver o ser humano. (...) Eu acho que tudo faz parte de ti. Tudo que tu é já vem contigo. Eu acho que sempre tive uma coisa comigo, uma característica natural de ser” (CONSTÂNCIA). Estes mesmos professores, assim como eu, acreditam que é necessário e possível a construção destas características junto aos processos de formação: “Eu acho que é uma característica da pessoa. Mas, deveria ter um jeito de, pelo menos, mostrar que existe” (FLORA). Mas, assim como eu, também não tem a certeza da resposta: “Tem que saber lidar com o aluno e quando a gente vai para a sala de aula é pouca prática durante a graduação para entender que tem diferenças. (...) Eu não sei te dizer como a graduação deveria ser diferente para aprender” (LINDA).

Cabe ressaltar, entretanto, que se os sentidos e as práticas educativas são diversificadas é necessário tentar compreender a educação através de um olhar que aceita o diferente e o inesperado e pensar em uma formação de educadores que dialoga constantemente com a variabilidade de situações do cotidiano escolar e dos sujeitos em formação, inserindo-os em contextos educacionais diversificados na tentativa de produzir sensibilidades.

Ademais, a formação de educadores deveria trabalhar com a desconstrução de noções e concepções do senso comum que os sujeitos levam para os cursos de formação. Se todos nós fomos educados e educamos nas interações do dia-a-dia, se todos fomos alunos e construímos considerações em relação à escola, na medida em que vivemos em uma sociedade cada vez mais escolarizada, isso não é suficiente para ensinar, para sermos professores. A formação deveria permitir aos professores “ver de outro modo os alunos e suas dificuldades, perceber os indícios que escapam ao pensamento comum sobre a educação” (ASTOLFI, 2005:127), a fim de possibilitar a compreensão do que ocorre nas situações didáticas.

Longe de uma normatização das práticas educativas, acredito que os educadores deveriam inserir-se em um processo dinâmico e contínuo de desconstrução e construção de concepções, sentidos e desejos da educação. Se os desejos que levam os sujeitos a tornarem-se educadores não são percebidos, necessariamente, como fundamentados no amor por ensinar, embora isto influencie a significação da formação, é necessária uma reflexão sobre estes e os sentidos de educar, pois, a “escola é uma galé para o professor quando ele não vê mais sentido em seu trabalho” (SAVOIE-ZAJC, 2005:46) e, porque, “perguntar-se a cada dia ‘Para que

serve?’ é bem mais cansativo do que trabalhar duas horas a mais dominando o que se faz e sabendo que isso é útil e, ao mesmo tempo, reconhecido” (PERRENOUD, 2005:42), e ainda porque, “quem trabalha com prazer, trabalha com entusiasmo” (CONSTÂNCIA).

Ou você gosta ou você não gosta. Porque o dinheiro vai ser o mesmo. Não se pode trabalhar pensando no vencimento. Eu nem pensava no meu dinheiro. Eu era da greve, eu lutava por isso. Só que eu não media o meu trabalho nem o meu sacrifício pelo dinheiro. (...) Então, não tenho essas coisas de desencanto não, estou bem satisfeita. (FLORA)

## 5. inacabados...

Com partidas indefinidas e caminhos em construção, chego ao ponto de dizer adeus. Mas não quero viver dias esperando outros dias, nem noites de despedidas. O desejo que me carrega não cessa e assim, restam apenas sentidos inacabados de mim.

Tecer considerações finais de um trabalho que julgo não ter partida, que foi se construindo com e por várias vozes, que teve o objetivo de encontrar desejos, revelar afetos e provocar sentidos, e que sabe da sua incompletude e do seu inacabamento, é feito com um emaranhado de sensações. Medo da despedida e vontade de outras "...partidas". "De certeza", era só a incerteza da história que se construía. Perdi-me no meio de múltiplos sentimentos que apareceram sem esperar, me fizeram parar e que me redescobriram ao viver outras emoções. E, assim, foi me enroscando aos outros que descobri as respostas para as perguntas que fazia.

Compreender os desejos, as satisfações e os sentidos de ser professor. Compreendi os afetos e as emoções que emergem em educadores em interação com os educandos. Afetos e sensibilidades que foram possibilidades de reflexão sobre a formação docente e meios de vigorar. Por sorte ou coincidência ou porque o destino quis, ou ainda, porque eu quis, deparei-me com professores que mostraram a singularidade e a complexidade de suas vidas e que rechearam suas histórias, relataram-se com o que também há de bom em ser educador.

Se a formação e a prática educativa ocorrem de forma fundamentalmente indeterminada, revelando escolhas e sentidos particulares, há também uma construção social de sentidos e concepções que permeiam os discursos e as ações desses educadores. Concepções que quando precedentes dos cursos de formação necessitam ser re-significadas. Penso, de fato, que tais concepções devam ser dialogadas com as memórias, as novas experiências, os aprendizados teóricos, os sentidos e os desejos para a transformação de si durante os processos de formação, para que seja possível a realização de si como educador.

Desejos que decorrem de histórias pessoais e únicas e por isso revelam múltiplos meios de chegar à docência. Mas, tais desejos, embora, possam influenciar diversamente a significação da formação acadêmica, não impedem que o comprometimento e a afetividade apareçam na relação educativa. É nesta interação em que o reconhecimento do outro provoca o reconhecimento de si, e que se sabe da função de educar, que os sujeitos educadores movimentam-se e satisfazem-se.

É com estas e outras histórias presentes que acredito que devemos refletir não somente sobre as práticas, mas sobre as emoções que constituem estas práticas. Sem respostas fixas, nem normatizações, sem nenhum pouco de sisudez, mas também sem magia ou utopia, esta

pesquisa quis mostrar com as vidas de Constância, Flora, Linda, Bárbara, Fênix, Vitória, Rosa e Aurora e, espero ter mostrado, os afetos compartilhados dos sujeitos que trabalham com e sobre outros.

Mais do que mostrar, gostaria de ter provocado sentidos e sensações. Auto-reflexões sobre os caminhos que escolhemos e sobre as emoções que embasam nossas ações. Assim, me parece estranho “concluir”, pois, como a mim foram oferecidas as histórias de vida destes educadores, ofereço-as a vocês e deixo para que dialoguem com elas e pensem sobre si mesmos, compreendendo-se, concluindo-se ou revelando seus inacabamentos.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 668-9p.

AGOSTINHO, Santo. Confissões. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALBERTI, Verena. Ouvir Contar: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALTET, Marguerite. Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Porto: Porto Editora Ltda, 2000.

ALVES, Rubem. Conversas sobre educação. São Paulo: Versus Editora, 2003.

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e história oral. Projeto História, São Paulo, nº 15, p.145-155, abril, 1997.

ARCAND, Denys. O começo do fim. VEJA, São Paulo, edição 1839, ano 37 – nº5, p. 11- 13, fev., 2004.

ARENDT, Hannah. A condição humana. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 138-165.

\_\_\_\_\_. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMANN, H. Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança. Petrópolis: Vozes, 2003.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *Libertar-se do senso comum pedagógico*. In: PERRENOUD, Philippe et al. A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.123-9.

BAGGIO, André. *O humano sapiens-demens: pedagogia da inclusão antropológica*. In: RÖSING, Tania M. K. (org.). Edgar Morin: religando fronteiras. Passo Fundo: UPF, 2004. 21-46p.

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

\_\_\_\_\_. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BURBULES, Nicholas C. Globalização e Educação: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação Popular na Escola Cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRUNER, Jerome & WEISSER, Susan. *A invenção do ser: a autobiografia e suas formas*. In: OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy (orgs.). Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática, 1995. p.141-162.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 51-86p.

\_\_\_\_\_. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre, Artes Médicas, 2005. 75-100p.

CHÂTELET, Madame du. Discurso sobre a felicidade. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CRUZ, Daniela et al. *Os Saberes Docentes Frente à Complexidade do Processo Educativo*. In: OLIVERIA, Valeska Fortes de (org.). Imagens de professor: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 57-78p.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. O dizer da prática na formação do professor. Chapecó: Argos, 2002.

DICKINSON, Emily. *Poema*. In: BENNETT, William J. O livro das virtudes: uma antologia de William J. Bennett. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p.103.

FERREIRA, Rodolfo. Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartet, 1998.

FORESTER, Heinz von. *Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem*. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 59-74p.

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FRANKL, Viktor E. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da Liberdade. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire – uma Biografia. São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-115.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o ser desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de professores. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p.63-80.

GUATARRI, Félix. Micropolítica: Cartografias do Desejo. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000. 103-133p.

HEMINGWAY, Ernest. O Velho e o Mar. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IZQUIERDO, Ivan. Memória. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e Prática Docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). As Faces da Memória. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1993. p.100-112.

KUNDERA, Milan. A Insustentável leveza do ser. 57ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LELIS, Isabel Alice. *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), ano XXII, Nº 74, Abril/2001. 43-58p.

MACHADO, Ana Maria. História meio ao contrário. 14ª edição. São Paulo: Ática, 1991.

MAFFESOLI, Michel. A contemplação do mundo. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.

\_\_\_\_\_. O eterno instante: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

\_\_\_\_\_. Elogio da razão sensível. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005a.

\_\_\_\_\_. No fundo das aparências. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005b. 350p.

**MAGALHÃES, Nancy Alessio.** Narradores: vozes e poderes de diferentes pensadores. In: HISTÓRIA Oral: Revista da Associação Brasileira de História Oral, n. 4, jun. 2001. – São Paulo: Associação Brasileira de História Oral. v. 4; p.45-70.

**MARIOTTI, Humberto.** As paixões do Ego: Complexidade, política e solidariedade. 2ª edição. São Paulo: Palas Athena, 2002.

**MARQUES, Mário Osório.** Pedagogia: a ciência do educador. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1990. 13-50p.

**MATURANA, Humberto.** Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_. A ontologia da realidade. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2002a.

\_\_\_\_\_. Emoções e linguagem na educação e na política. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2002b.

**MEIHY, José Carlos S. Bom.** Manual de História Oral. Ed. Loyola, São Paulo, 1996.

**MELUCCI, Alberto.** O Jogo do Eu: A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

\_\_\_\_\_. *Busca de qualidade, ação social e cultura – Por uma sociologia reflexiva.* In: **MELUCCI, Alberto (org.).** Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. 25-42p.

**MENDES, José Manuel Oliveira.** *O desafio das identidades.* In: **SANTOS, Boaventura de Souza (org.)** A Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 503-540.

**MOITA, Maria da Conceição.** Percursos de formação e de transformação. In: **NÓVOA, António (org.).** Vidas de Professores. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p.111-140.

**MORIN, Edgar.** Para sair do século XX. 30ª impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia da Complexidade.* In: **SCHNITMAN, Dora Fried (org.).** Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 274-289p.

\_\_\_\_\_. O método 3: a consciência da consciência. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 1999.

\_\_\_\_\_. Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Meus demônios. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

\_\_\_\_\_. O método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002b.

\_\_\_\_\_. O método 2: a vida da vida. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2002c.

\_\_\_\_\_. O método 4. As idéias: habitat, vida, costumes, organização. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2002d.

\_\_\_\_\_. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003a.

\_\_\_\_\_. Introdução ao Pensamento Complexo. 4ª edição. Lisboa: Instituto Piaget, 2003b.

\_\_\_\_\_. O método 5: a humanidade da humanidade. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2003c.

\_\_\_\_\_; WULF, Christoph. Planeta: a aventura desconhecida. São Paulo: UNESP, 2003d.

\_\_\_\_\_. X da questão: o sujeito à flor da pele. Porto Alegre: Artmed, 2003e.

\_\_\_\_\_. Amor, poesia, sabedoria. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003f.

\_\_\_\_\_. *Inclusão: verdade da literatura*. In: ROSING, Tânia M. K. (et al.). Edgar Morin: religando fronteiras. Passo Fundo: UPF, 2004a. 13-20p.

\_\_\_\_\_. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

\_\_\_\_\_. O método 6: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NERUDA, Pablo. O Rio Invisível: poesia e prosa de juventude. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NÓVOA, António. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, António (org.). Vidas de Professores. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p.11-30.

\_\_\_\_\_. *O processo histórico de profissionalização do professorado*. In: NÓVOA, António (org.) Profissão Professor. 2ª edição. Portugal: Porto Editora, 1995. 14-33p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A incompletude do sujeito: e quando o outro somos nós. Folha de São Paulo, São Paulo, p. 4-5, 27 de novembro de 1987.

\_\_\_\_\_. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2004.

PELBART, Peter Pál. Vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. *Fadiga*. In: PERRENOUD, Philippe et al. A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 41-3.

PROUST, Marcel. No Caminho de Swuann. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

RANCI, Costanzo. *Relações difíceis – A interação entre pesquisadores e atores sociais*. In: MELUCCI, Alberto (org.). Por uma sociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005. 43-66p.

ROLNIK, Suely. *Toxicômanos de Identidade: subjetividade em tempo de globalização*. In: LINS, Daniel S. (org.). Cultura e subjetividade: Saberes nômades. Campinas: Papyrus, 1997. 19-24p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 11ª edição. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. *A aceleração contemporânea tempo mundo e espaço mundo*. In: DALBOR, Ladislau; IANNI, Otávio & REZENDE, Paulo Edgar. Desafios da Globalização. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1997.

SARAMAGO, José. *Embargo*. In: Objecto quase: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. P. 31-46

\_\_\_\_\_. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Todos os nomes. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. A caverna. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. O homem duplicado. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine. *Galé*. In: PERRENOUD, Philippe et al. A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.45-7.

SILVA, Isabel de Oliveira. Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Nilza. *Subjetividade*. In: STREY, Marlene Neves (et al.). Psicologia social contemporânea: livro-texto. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1998. 168-180p.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, João Carlos. Nas cercanias da memória. Passo Fundo: Editora da UPF, 2004.

THOMPSON, Paul. A voz do passado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURAINE, Alain. Crítica da modernidade. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A busca de si: diálogo sobre o sujeito. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *Afinal, Qual o Gênero da Educação Infantil?*  
OLIVERIA, Valeska Fortes de (org.). Imagens de professor: significações do trabalho docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 175-198p.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000. 7-72p.