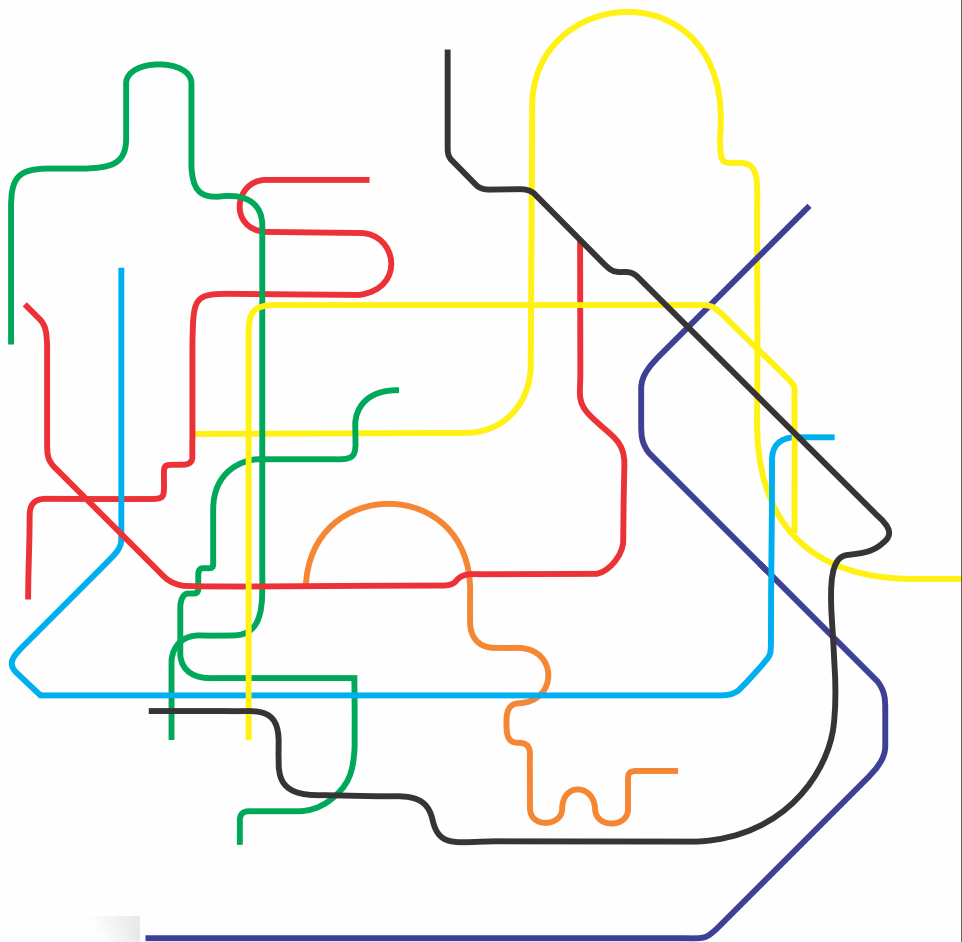


Memórias Cruzadas

As implicações da escolarização
na “escolha” da profissão docente



Rosiley Aparecida Teixeira
Patrícia Ap. Bioto-Cavalcanti
Organizadoras

Memórias Cruzadas

**As implicações da escolarização
na “escolha” da profissão docente**

Rosiley Aparecida Teixeira
Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti
Organizadoras

Memórias Cruzadas

As implicações da escolarização na “escolha” da profissão docente

2ª edição
(E-book)



2016

© Dos autores – 2016
rosileyteixeira@uol.com.br
patcavalcanti1@gmail.com

Editoração: Oikos
Capa: Juliana Nascimento
Revisão: Geraldo Korndörfer
Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Unisinos)
Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luís H. Dreher (UFJF)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL/MHVSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fernet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – Cx. P. 1081
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

M533 Memórias cruzadas: as implicações da escolarização na “escolha” da profissão docente. / Organizadoras Rosiley Aparecida Teixeira e Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti. 2. ed. – São Leopoldo: Oikos; São Paulo: Editora Uninove, 2016. 144 p.; 14 x 21 cm.
E-book
ISBN 978-85-7843-590-5
1. Professor – Profissão. 2. Professor – Formação. 3. Professor – Relato. 4. Ensino e aprendizagem. I. Teixeira, Rosiley Aparecida. II. Bioto-Cavalcanti, Patrícia Aparecida.

CDU 37.08

Catlogação na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio	7
<i>Rose Roggero</i>	
Introdução	11
<i>Patrícia Aparecida Boto-Cavalcanti</i>	
<i>Rosiley Aparecida Teixeira</i>	
Aprender e ensinar: a escolha de um sonho	31
<i>Andréia Oliveira Ferreira dos Santos</i>	
Do sonho infantil à escolha docente consciente: um “interminável” percurso	45
<i>Clivia Martins de Oliveira Cainelli</i>	
A experiência fundamentada na pedra: relatos de uma professora alfabetizadora	65
<i>Débora da Silva Melo Valiante</i>	
Resgate acerca da escolha da docência	83
<i>Gilvone Schimitz do Prado</i>	
Ser professor: escolha ou “dádiva”? trajetória e reconquista em torno da docência	101
<i>Ivana Santiago Bueno</i>	
A maçã	115
<i>Sandra Delmonte Gallego Honda</i>	
Um resgate cronológico sobre as fases da escolarização e os motivos da escolha da profissão	127
<i>Sidney Cabral Lourenço</i>	
Sobre autor e autoras	143

Prefácio

A memória do trabalho é o sentido,
é a justificação de toda uma biografia.

Ecléa Bosi

Numa época em que os desafios da vida parecem enormes perante as circunstâncias do existente, *Memórias Cruzadas: As Implicações da Escolarização na Escolha da Profissão Docente* oferece mais do que algumas referências conceituais sobre formação e práticas sociais do magistério, mas elementos da subjetividade de vários professores experientes, pesquisadores em desenvolvimento, que compartilham suas histórias de vida e suas reflexões, por meio das memórias da vida e do trabalho.

A leitura de cada capítulo, de cada narrativa carregada de memórias cheias de sentido e de significados, leva o leitor a vários lugares onde tempo e espaço reconstroem experiências, numa gostosa e profunda conversa.

Se a memória é o elemento que convida à reflexão e que traz novo brilho ao presente, então, torna-se ela própria um elemento sobre o que pensar. Por isso, esse prefácio se apresenta como uma oportunidade de dialogar com autores que pensam a memória, porque tendem a aprofundar os significados que todos podemos extrair dessa leitura. E trago para a conversa deste livro Henry Bergson, Maurice Halbwachs, Frederic Charles Bartlett, Willian Stern e Ecléa Bosi.

Henry Bergson (*Matière et Mémoire*, Ouvres, Paris: Presses Universitaires de France, 1959, p. 184 e 293) defende que

a memória é “o lado subjetivo do nosso conhecimento das coisas”, mas é “do presente que vem o chamado ao qual a lembrança responde”. E vejo que Patrícia Bioto-Cavalcanti e Rosiley Teixeira organizaram este volume com base no seminário que criaram – Formação Continuada de Professores em Contextos Organizacionais, no âmbito do Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – para que a oportunidade de compreender a profissionalidade docente tomasse como base a própria história de cada participante. Elas introduzem essa obra compartilhando conosco o modo como teceram o tapete conceitual e metodológico em que cada participante pode se sentir à vontade para lembrar e aprender consigo mesmo e com o grupo, mas mediado por conceitos do campo educacional. E podemos supor o quanto o presente da docência, pleno dos desafios da contemporaneidade, permite a cada professor buscar no seu passado aquilo que ficou gravado porque resultou na escolha da profissão e num modo determinado – mas também determinante – de vivê-la.

Bergson entende que o passado se conserva inteiro e independente no espírito e que o espírito brinca com a imaginação e a fantasia, enquanto reconhece que a inclinação para a ação se desenvolve como lei da vida psíquica. Assim, é possível pensar que o espírito faz da memória instrumento para o autodesenvolvimento e que retomar memórias de escolha profissional, influências e referências pode oferecer um sentido mais amplo para onde dirigir as atenções da docência. Uma atenção que demanda e permite sempre alteridade.

Para Maurice Halbwachs (*Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris: Alcan, 1925), quando lembramos não revivemos, mas refazemos, reconstruímos, repensamos, refletimos sobre nossas experiências do passado, com base em imagens e ideias do presente. Por isso, ele entende que memória é trabalho, um

trabalho sobre aquele que já não somos mais para que aquele que somos possa tornar-se outro, porque nossa percepção e nossas ideias vão se alterando com o tempo, bem como nossa visão da realidade e os juízos de valor que fazemos. E, então, memória se faz arte e contemplação, permitindo inspiração e gratidão. E esse outro em que vamos nos tornando tende a ser melhor. E o outro que formamos pode se emancipar.

Frederic Charles Bartlett (em *Remembering*, Cambridge: Cambridge University Press, 1932) afirma que o intenso trabalho sobre um objeto, num coletivo, gera a tendência de criação de verdadeiros universos de discurso e de significado, numa dinâmica narrativa e interpretativa dos fatos, em que o ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a História. A profissionalidade docente como objeto de pensamento exige esse trabalho intenso, mas não é mero trabalho-em-si, é trabalho para-si, quando também é autorreflexão e reflexão do grupo sobre o lugar que a profissão ocupa na vida de cada um e sobre o lugar que a docência ocupa na vida de cada pessoa que se escolariza.

Willian Stern (*Psicología General*, Buenos Aires: Paidós, 1967) entende que temos uma memória pura guardada no inconsciente e uma memória que se reelabora pelas demandas do presente, e que é pela narrativa da própria história de vida que se tem o testemunho mais eloquente das maneiras que cada pessoa tem de lembrar. Em cada narrativa deste livro, temos eloquência nas imagens e metáforas, que se convertem em símbolos elaborados de memórias vivas que significam a experiência docente.

Cada autor entra em suas lembranças com o que Ecléa Bosi (em *O Tempo Vivo da Memória*, Cotia: Ateliê Editorial, 2003) chama de desejo de explicação. Eles olham para suas vidas em busca das influências, das relações familiares, das

Prefácio

autoridades amadas encontradas em outros professores, em territórios, espaços escolares e ambientes das classes que frequentaram, cuja força nunca os deixou e os alimenta, presentes também em objetos biográficos ou simbólicos, como a cartilha, a pedra, o barro ou a maçã.

Em cada símbolo, sentidos sociais e significados pessoais. Em cada memória, inspirações e aspirações. Em cada narrativa, doação e gratidão. Em cada decisão renovada de ser professor, a generosidade tecida no amor e na experiência cotidiana.

Boa leitura!

Rose Roggero
Outono de 2015

Introdução

Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti
Rosiley Aparecida Teixeira

Este livro é um esboço acerca da escolha profissional de um grupo de professores que, ao discutirem os processos de formação continuada, na disciplina Seminários Temáticos Formação Continuada de Professores em contextos organizacionais, no Programa de Mestrado Profissional (PROGEPE/UNINOVE), reconstruíram caminhos deixados por suas memórias de escolarização até a escolha da profissão.

A proposta surgiu após as leituras dos textos de Hannoun (1998), Charlot (2000), Bioto-Cavalcanti (2014) e Teixeira (2014), em que retomam suas memórias de escolarização e o tornar-se professor. O trabalho resultou em sete memórias que serão recortadas para que possamos nos aproximar do modo como retratam suas experiências escolares e as opções que fizeram ao longo de suas formações, como sujeitos e profissionais da educação. Na disciplina, com a leitura dos textos de Hannoun e Charlot, buscávamos discutir o processo de humanização e educação. Nesse texto, estaremos acrescentando outros autores que, por certo, nos ajudam ampliar o processo¹.

Hannoun (2000), referindo-se a Kant, diz que nascer requer necessariamente aprender e que o homem não é capaz

¹ Parte deste texto foi apresentado e publicado nos Anais do I Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas da Educação Básica (I CIPPEB).

de fazê-lo sozinho, necessitando, assim, ser educado. De outro modo para Charlot (2000, p. 52-53), o homem é uma possibilidade, um vir a ser, pois imperfeito, inacabado, inconcluso, precisa aprender a tornar-se homem. Este aprender se dá num sistema em que o sujeito se constrói e ao mesmo tempo é construído pelo outro. Nessa relação complexa, duradoura, nunca completamente acabada, a qual é denominada educação. Nesse sentido, tornar-se homem implica educar-se e, em consequência, aprender. O fato é que, ao levantarem essas questões, já estão dizendo que educação não é algo natural, ou seja, não nascemos educados. Que a educação se dá por determinada interferência ou ação externa. Dito de outra maneira, implica dizer que os nossos comportamentos e atitudes individuais e coletivas, nossa natureza humana, foram sendo historicamente adquiridos transmitidos de uma geração para outra, a ponto de podermos dizer que as fases individuais e coletivas da história da humanidade são fundamentais para construção histórica do homem do século XXI.

Norbert Elias, em “O processo civilizador”, primeiro volume, de outro modo, constatou que o comportamento humano não é natural e sim forjado pelas relações sociais que estabelece desde seu nascimento. Conforme Elias (1998), entre os séculos XIII-XVIII a sociedade europeia ocidental buscava certo padrão de comportamento que fosse aceitável socialmente. O refinamento dos hábitos que iam desde o costume de comer carne, ao uso de garfo e faca à mesa para as atitudes em relação às funções corporais foram alguns códigos de comportamento instituídos já no final da Idade Média e estendidos a inúmeras gerações ao longo do tempo. Tais regras distinguiam um grupo social, e posteriormente o indivíduo, de outros segmentos e de outras pessoas.

Podemos afirmar assim que, para Elias, o indivíduo desde a infância é condicionado pelo grupo para desenvolver um grau bastante elevado de autocontrole em função das regulações sociais. Estas, por sua vez, vão se sedimentando nas sociedades humanas e configurando grupos e instituições com comportamentos e “*habitus*” diferenciados e portadores de certo poder diluído numa formação social específica.

O indivíduo, através das relações sociais, interioriza os sentimentos, paixões, emoções, controles e representações em suas atividades mentais e depois exterioriza suas representações através de comportamentos, *habitus* e relações de poder. Desta maneira, pensamento e ação estão interligados no plano individual em função do social. Assim sendo, à medida que as sociedades vão se tornando cada vez mais complexas e urbanizadas, as funções de proteção e controle do indivíduo por pequenos grupos, como a família, vão sendo transferidas para instituições mais complexas, dentre elas a escola.

As sociedades complexas, diferentemente das tribais, acabam por isolar o indivíduo, para poder educá-lo. Este vive cada vez mais isolado no sentido de batalhar por sua sobrevivência e se defronta com um número crescente de opções, aumentando a possibilidade de individualização pessoal. Isto significa que a suposta liberdade de escolha e autonomia exige de cada indivíduo maior autocontrole consciente ou inconsciente, e assim, tendo em vista a crescente oferta de oportunidade, o processo de individualização carrega marcas de sucessos e insucessos. O poder de escolher por si, entre outras coisas, é exigência que logo se converte em *habitus*, necessidade e ideal que são avaliados, tanto no sentido positivo quanto negativo, na escala de valores sociais.

Este movimento, entre a liberdade de escolha e risco de escolha, constitui a estrutura da personalidade e as emoções

vividas pelo indivíduo nas sociedades em desenvolvimento, rumo a um nível mais elevado de individualização. Neste sentido, “a abundância de oportunidades e metas individuais diferentes nessas sociedades é equiparável às abundantes possibilidades de fracasso” (ELIAS, 1994, p. 109). Desse modo, podemos dizer que o processo de individualização ou subjetivação acontece não mais na família, mas em todo tecido social.

Ninguém escapa à educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela; para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 2005, p. 7).

Enguita, preocupado com a inserção dos sujeitos nas relações sociais de produção, nos diz que

A submissão de homens e mulheres a quaisquer relações sociais de dominação e exploração não é de modo algum espontânea. Depende, em maiores ou menores doses, da coerção direta, da necessidade material ou da interiorização de tais relações como necessárias, justas ou inevitáveis, e normalmente de alguma combinação dos três fatores (ENGUITA, 1993, p. 208).

Ao longo da história, verificamos diversas formas de integração das pessoas nas relações sociais e temos diferentes instituições a desempenhar diferentes papéis, dentre elas a família, o exército e a escola. Pois a passividade [...]. “é mantida por mecanismos muito díspares que vão desde a repressão pura e simples à inculcação ideológica, passando pelo confinamento da participação social à esfera da política parlamentar [...]” (ENGUITA, 1993, p. 215). Para o autor, sempre existiu algum tipo de processo preparatório para a integração nas relações de produção, e com frequência alguma outra institui-

ção que não a própria produção foi quem levou a cabo esse processo.

Não obstante a educação seja uma prática quase tão antiga quanto a civilização, a escola para educação da infância criada para responsabilizar-se ordenadamente pelo processo de educação do indivíduo por meio de aprendizagens que permitissem cumprir uma dada função social é uma invenção da sociedade moderna. Pois à escola, ao longo da história, coube não só a transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos, considerados relevantes diante do próprio universo do conhecimento, mas principalmente a conduta dos comportamentos das crianças, futuros homens de proveito, e/ou adaptáveis à sociedade de maneira criativa e autônoma. Desse modo,

[...] Ela ajuda a criar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, fazendo passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais, ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Assim, as memórias que se seguem refletem de algum modo as discussões empreendidas até então, pois essas nos permitem certa incursão em vivências pessoais, retratando sentimentos que se constroem em meio a negociações familiares e escolares; que dizem daquilo que os transporta de si, no decorrer de suas histórias e o que os outros lhes ofereceram ao longo da construção de suas identidades pessoal e profissional. Textos que pulsam ao retornarem à infância, aos primeiros dias na escola, com encantamentos e medos até então escondidos, histórias de dias e dias de ausência e de superação. Textos recortados com pequenas e grandes conquistas, revelando a paixão pela profissão e o caminho percorrido até ela,

levando-nos a conhecer pensamentos, sentimentos, temores e esperanças de pessoas singulares.

Pretendeu-se nesse livro, ante as memórias e narrativas de si, perceber o percurso realizado para se tornarem professores, potencializando-se categorias como: experiências escolares; formação acadêmica, motivos e motivações para escolha da profissão. Com a Narrativa sobre as experiências de escolarização, escolha e formação profissional transformam-se em protagonistas e, a partir das escolhas feitas para elaboração de suas memórias, há a possibilidade de revisitá-las, rever suas histórias e, em consequência, o modo como se inventam e reinventam.

Histórias de meninos e meninas transformados em homens e mulheres com a participação da família e da escola e educadores, que, de algum modo, desenharam suas subjetividades, contribuíram para construção de suas identidades, colaborando também para a escolha profissional – ser professor, educador, formador e transformador.

Pensamos que as narrativas nos permitirão visitar, pelas memórias, não só a construção do ser educador, mas como pouco a pouco nos apropriamos dessa profissão, pois

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade do ensino de que não resulta um aprendiz em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2009, p. 55).

A entrada na escola acontece hoje, para grande parte da população, antes mesmo de se completar o primeiro ano; até os anos setenta se dava, para a maioria da população, na primeira série, e anos depois, aos quatro e cinco anos na pré-escola, e se instituía o primeiro momento de afastamento da casa, da família ou mesmo da mãe, constituindo-se para muitas crianças em sentimento de abandono medo e sofrimento.

Essa questão aparece claramente em dois textos em que os alunos tratam dos primeiros dias na escola, e, como afirmamos, nesse grupo, se dá na pré-escola ou no primeiro ano. Esses primeiros dias, embora marcados pela ausência, vêm também assinalados pelo deslumbramento com a escola que lhes parece enorme, fria, apavorante, mas ao mesmo tempo encontram-se marcados pela primeira professora quase sempre doce, bela e inteligente. Para alguns, um personagem retirado de um conto de fadas.

Chegada a tão sonhada 1ª série e junto dela a ansiedade de conhecer a professora. Como será que ela é? Será jovem? Será “velha”? Será boazinha? Vai gostar de mim? Tantas perguntas que se resumiria em uma só resposta: Professora Neuza. A doçura em pessoa. A dedicação em me ensinar que as letras “r” e “s” não poderiam estar sozinhas no meio de uma palavra com seus respectivos sons, os de “r” e “s” porque eles “sentiam frio”, e dessa forma precisariam do irmão gêmeo para aquecê-lo.[...] A professora Célia, tão bonita, elegante e que nos ensinava a cantar as músicas do Roupas Nova. Depois viriam os próximos anos do ginásio e na 5ª série chegaria o professor de Língua Portuguesa, Luiz Gonzaga de Oliveira (ele fazia questão de falar seu nome completo). Figura inusitada e diferente de tudo o que já tínhamos visto. Ex-padre, primeiro professor do sexo masculino, brincalhão, um motoqueiro que usava terno e gravata com cravo na lapela. Todas essas características em uma pessoa só. Inesquecível! (SANDRA).

Os textos revelam, ainda, todo ritual escolar com suas normas e festas em que as provas, avaliações, notas se fazem

presentes. A escola é afeto para alguns e desafeto para outros, mas sempre descrita e mesmo que para negá-la se faz presente. Na escola, a sala de aula é o espaço da educação, da relação professor e aluno; o lugar da aprendizagem; de horas, dias e anos de confinamento para alguns e proteção para outros, pois os afasta do perigo ou do abandono da casa ou das ruas. O caminho até a escola é marcado também como o da liberdade e confiança. A família é sempre determinante de sucesso ou insucesso escolar. Pais e mães presentes ou ausentes são sempre citados, pois é como se fossem determinantes ainda que para o bem ou para o mal.

Se para Clivia a aprendizagem se deu pelo difícil e doloroso afastamento da mãe representante e indicativo de família, para Andreia a ausência da mãe se compensou pela presença severa do pai que com conselhos lhe permitiu a conquista da liberdade de ir à escola e se tornar uma boa aluna. O fato é, e podemos observar que a grande aprendizagem se deu na superação de barreiras quase que intransponíveis.

Como se verifica em todo o livro, a educação forja o sujeito, o indivíduo social e coletivo, pois “nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história da espécie humana. Entre um conjunto de relações e interações com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 53). O homem, ao chegar ao mundo, já encontra quem já fez e também quem faça algo por ele. Uma vez que o homem por si só não produz conhecimento, necessitando ser moldado e tornar-se o que deve e quer ser (CHARLOT, 2000).

Para Foucault (2008, p. 310), o problema da instituição das crianças é um problema pedagógico, cuja questão central seria “[...] como conduzi-las até o ponto de serem úteis à cidade, conduzi-las até o ponto em que poderão construir sua

salvação, conduzi-las até o ponto em que saberão se conduzir por conta própria [...]”. Para entender como a criança passa a ser o alvo de uma série de projetos de “governo”, é importante apontar para o fato de que esta se constitui como preocupação não apenas do governo formal, mas também de inúmeras agências e instituições que têm como propósito tomá-la a seu cargo.

Contudo para Hannoun, a criação do homem pelo homem exige responsabilidades. Desse modo, nos faz pensar quais seriam as motivações comuns a todos os professores, o que os mantém professores ou o que os faz serem professores, assumindo o compromisso de educar. Nesse sentido, Hannoun (1998, p. 11) apresenta-nos questionamentos importantes como: “Qual o sentido da ação do educador? Que adultos serão eles?” reflexões para as quais não existem respostas imediatas, uma vez que a educação também é apostar.

Para o autor, o que fundamenta primeiramente a ação educativa é a crença ou confiança pelo professor na escolha que o homem fará do próprio homem. Acreditar no homem apesar de nenhuma constatação. A educação formal, aquela pensada e projetada pelo homem, distancia-se da educação informal, resultado do acaso e das circunstâncias físico-biológicas de sua existência.

Educar, no sentido formal do termo, é recusar a onipotência das determinações biológicas e ambientais como construtoras da personalidade atual e futura do homem e, correlativamente, permitir que este acrescente sua própria marca à construção do seu destino. Pela educação formal exprime sua revolta contra a exclusividade invasora da educação informal (HANNOUN, 1998, p. 14).

Assim, a partir da educação formal, num movimento de “revolta libertadora das determinações externas”, o homem assume o controle sobre si mesmo, sobre a construção de sua própria história e identidade. Mas esse ato, segundo Hannoun

(1998), é cheio de implicações, uma vez que agora não é mais sobre os acasos de um ambiente cego que “cabe decidir fins, objetivos, conteúdos e métodos de educação. É o homem que faz o homem e, desse modo, torna-se responsável pelo homem” (p. 15).

Nesse sentido, a “opção” pela profissão docente apontada nas narrativas se dá muito pelas experiências de anos na escola – educação formal – que acontece pela crença de que escolheram “o reino e não as trevas”. Um pressuposto que passa na e pela superação de muitos obstáculos, mas que avalliam ter valido. Vejamos

O que veremos ao longo dos capítulos deste livro, são homens e mulheres que escolheram educar ou se formaram para isso, fizeram e ainda fazem seu percurso formativo nessa direção. A confiança na escolha que o homem fará do homem, segundo Hannoun, é o primeiro pressuposto fundamental da educação. É necessário, também, segundo o autor, presumir que a educação leve à superação do estado presente do educando em direção a um estado futuro/posterior considerado como preferível/desejável. Fato que nos parece evidente nas escritas dos diversos autores deste livro, pois as certezas pela escolha da profissão nas narrativas, a partir de reflexões tanto individuais e coletivas, permitiram aos protagonistas pressupor que fizeram a escolha certa.

Ademais possuíam e possuem a crença na educação como possibilidade de superação do estado atual em direção a um estado ulterior considerado preferível tanto pelo educador quanto pelo educando. E talvez por isso os pressupostos apresentados por Hannoun (1998) *lhes falem alto* e são usados para fundamentar suas escolhas. Pois se educação é forjar, conformar, é também emancipar, libertar e levar os sujeitos da ação educativa a se interpretarem, se decifrarem e agirem

sobre si em relação ao que é desejável, permitido, mas, sobretudo, o indesejável, o contestado – a experiência de si

O capítulo de Andréia, que abre o livro, começa nos colocando uma dúvida. É possível escolher um sonho? Será que nossa racionalidade, esculpida a golpes de machados e foices, esartejada em sua vertente criativa e emocional, divorciada das noções de belo e bom, amparada numa noção cega de justiça, de braço dado a uma ideologia exterior repetida tantas vezes como sendo a única existente e possível, é tão poderosa assim? Será que sonhos não vêm de lugares que nem Id consegue acessar?

E mais. Será que não sonhamos apenas o que nos é possível? Aquilo que nos foi dado a sonhar. As possibilidades epistemológicas, psicológicas e sociais disponíveis e construídas em dada cultura. Ou será que nossos sonhos extrapolam os limites culturais?

De onde vêm nossos sonhos? E o que fazemos com eles?

Neste pequeno livro, temos a oportunidade ímpar de ver sonhos se formando, se materializando, se realizando. De enxergar de onde vieram e por que ganharam forças. Seus autores dividem seus sonhos conosco de maneira extremamente corajosa e sincera. Para nós, Patrícia e Rosiley, não havia algo diferente a esperar destes autores que foram nossos alunos, são nossos orientandos e, com certeza, têm um lugar reservado em nossos corações.

Em todos os textos, nós os ouvimos dizer o quanto os professores os marcaram. Mas agora eles devem saber o quanto alunos marcam seus professores. O quanto transbordamos de carinho por cada um deles. O quanto penetram em nossas vidas pessoais. O quanto os estimamos, o quanto nos preocupamos com eles. Mas também devem saber da indignação que nos invade por vezes frente a um desafio que teimam em não

superar. Pois, com certeza, é teimosia, melindre. Ocorre que, por vezes, nós professores sabemos que eles, os alunos, podem coisas que eles acham que não podem. Por isso insistimos, dificultamos, damos mais e mais leituras e tarefas. Nós sabemos que vocês podem mais, e mais e mais e mais...

E nossos queridos, que são os autores deste livro, expressaram em seus textos um pouco do que sabíamos que eles podiam. E podem mais. Cada um deles aqui vai ainda produzir outras tantas pesquisas, textos, dissertações, teses, projetos, vidas e sonhos. Sim, vocês também produzirão sonhos e alegrias. Sorrisos, lágrimas, momentos de contentamento e de indignação. Para tudo isto estamos nós, professores e alunos.

Nossos queridos se desnudaram. Colocaram em seus textos aspectos tão fortes de suas vidas pessoais que desconhecíamos. E agora todos vão poder conhecer. Conhecer de onde nasceram seus sonhos, dos sonhos que escolheram para si e das sementes de sonhos que escolheram plantar.

Andréia nos conta de um sonho e de um pai rígido e carinhoso, José Cícero. Conta-nos destas professoras que estiveram com ela e que plantaram nela a semente da docência. O plantio para Comenius (1997) faz parte da tarefa educativa. São jardineiros os professores, plantam, regam, podam. Trazem a vida e a beleza à tona. Isto fizeram as professoras de Andréia, do ensino básico ao ensino médio, pelo que ela nos conta.

Vejam só o título do capítulo de Clívia “Do sonho infantil à escolha docente consciente: um ‘interminável’ percurso”. Ela aqui já nos diz deste caminho insondável do sonho. Insondável ao menos para nós, meros mortais, não dados às artes da psicanálise profunda. Clívia anuncia que seu sonho nasceu na infância. E aqui quase podemos ver Clívia menininha. Muito branquinha ela deveria ser, muito docinha, muito

meiguinha. Vocês, leitores, precisam conhecer Clívia. Não conhecê-la é com certeza perder uma oportunidade única na vida. Devem também, se os deuses estiverem do seu lado, conhecer o café de mamãe de Clívia. HUUUUUUUU... Delicioso!!!! Pelas artes da modernidade, o café vinha até nós de metrô, todas as segundas à tarde. Pelas mãos carinhosas de Clívia, uma extensão das de sua mãe.

Clívia sabe que é interminável este percurso de ser professor. Interminável, pois escolhemos (não todo dia, pois temos tanto a fazer, a resolver, a sonhar, que na maioria dos dias vamos apenas vivendo, vivendo um pouco, fazendo um pouco, ou muito, e sonhando um pouco...) sempre ser professor. É uma escolha que precisa ser refeita. Os desafios são tantos que devemos estar certos do que estamos fazendo. Charles Hoole, no século XVII, já sabia disto e já escrevia sobre isto, sobre o cansaço e o enfado que por vezes acometem o professor e que, em um grau maior ou menor, fazia parte da docência (1913). Mas a docência se encaminhava puxada por ideal maior. Para Hoole, servir ao Rei, à Igreja e a Deus. E para nós? O que sustenta nosso sonho? O que nos motiva e nos alavanca? Em nome de que sonhamos?

Clívia sonha em nome de uma educação melhor. Mais humana, mais libertadora, que gere mais oportunidades. Conta-nos de um filme que a inspirou, *La Educación Prohibida*, que parte das discussões da disciplina Teorias do Currículo, em 2014, no PROGEPE, da UNINOVE. Ela sonha e age. Bem modernos, protestantes e capitalistas estes nossos sonhos, não? Somos todos Ulisses ultimamente. E olha que este ultimamente tem pelo menos 28 séculos, pelas contas dos teóricos da Teoria Crítica!!!

E ela se incomoda com aqueles que não sonham mais, seja por questões pessoais ou institucionais. E o não mais so-

nhar adoce milhões de professores no Brasil e no mundo. É o que nos dizem as pesquisas sobre o mal-estar docente ou síndrome do *burnout*. Mas Clívia, professora aos 42 anos de idade, termina dizendo que “desistir jamais”. *Vive la Clívia!*

Débora fala por si em seu capítulo. Ela anuncia a que veio, de onde veio, por que veio e para onde vai.

Organizado em três partes o texto traz no primeiro momento o porquê da escolha da poesia de João Cabral de Melo Neto para ilustrar a trajetória docente – Mais que uma epígrafe. No segundo momento exponho um pouco de minha pré- formação, do percurso profissional relacionado às fases da formação inicial e contínua, e dos saberes no exercício da prática docente – Uma educação pela pedra. O terceiro momento carrega as inquietações de alguém que está no palco da escola pública lutando contra hegemonias, distorções teóricas e ideologias dominantes num contexto histórico nacional cheio de contrastes.

A poesia que abre o capítulo é sobre “A educação pela pedra”, que a inspira, como já disse. Não é a pedra em si, é o que se faz com a pedra, como ela mesma diz. O que fazemos com os tropeços, com as dificuldades, com os cansaços da vida e da docência? Débora fez deles todos um começo e creio que vem ajudando seus alunos a fazer o mesmo com as pedras que vão aparecendo nestes caminhos que se iniciam. E ela também está participando desta mesma operação nos caminhos daqueles que como ela fizeram da docência sua profissão, quer na escrita deste texto, de outros textos, quer no trabalho que vem desenvolvendo em sua pesquisa-intervenção de mestrado.

E, além de tudo, é uma poetisa esta nossa querida. Que bela pedra, hein Débora!! Deve ser destas que os artistas usam para fazer as mais belas esculturas. Sugerimos que não seja mais Débora de Melo Valiante e sim Alexandros de Antioquia!!!

E Gilvone. Para nós outros apenas Gil. Gil é outra artista. Algo que dividimos, nós as autoras deste prefácio e professoras/orientadoras de quase todos os autores deste livro, é nossa discordância sobre o tamanho dos parágrafos da Gil. Rosiley os prefere curtos, exatos, precisos, talvez herança da PUC, herança comum para ambas. Eu, Patrícia, que tomo a pena agora, os prefiro como vêm das mãos de Gil, do tamanho que tenham, talvez também herança da PUC (mas comigo em fazer o contrário do que meu orientador mandava). Os adoro assim, como os de Gabriel Garcia Marquez em *Cem Anos de Solidão*. Ao menos minha orientanda não é como Faulkner, pois se fosse aí sim esquartejaria seu texto.

Seus parágrafos longos contam de uma menina que não tomou fôlego, que viveu, que vive, que vai vivendo. E que vai escrevendo. Escreve corretamente. No tempo lógico, entremeando argumentos teóricos aos seus pensamentos para dar a eles peso e coerência. Gil os usa para deixar os seus mais bonitos, mais brilhantes. Faz como os renascentistas. Sobe em ombros de gigantes. Viu, Hannoun! Acabo de te colocar no mesmo patamar de um Hesíodo!! Hesíodo tão caro a Hannoun, deve-se ressaltar. É de Hesíodo a poesia que nos conta do homem que se faz homem por suas escolhas, correndo seus riscos.

Gil correu os dela. Todos corremos os nossos riscos. Às vezes acertamos, às vezes erramos. Gil declara ter acertado em sua escolha docente. Como professora pode fazer algo que adora: escrever. E ela ajuda outros a escrever: ajuda professores a ajudar alunos a escrever; ajuda professores a escrever, ajuda alunos a escrever e sabe-se quantos mais...

Professora formada pelo CEFAM, licenciada em Letras, Gil ensinou como aprendeu. Até que aprendeu algo mais e assim passou a ensinar algo mais. Em suas palavras:

Atualmente, muitos estudos se propõem a discutir como se constitui o “ser professor”, ao passo que não existe uma fórmula, uma receita, um modelo dado aos quais os docentes possam se reportar. Cada sujeito é único, e transfere para a sua prática pedagógica muito de suas experiências, de suas crenças, de seus sentimentos bem como seus receios e angústias.

Seu capítulo nos dá a ver como ela assim se constituiu.

De sua experiência como aluna, como professora, como pesquisadora da docência, Ivana nos apresenta os fatores que para ela estão presentes na escolha (ou dádiva?) de ser professor. Seja o desejo de contribuir com projetos sociais, seja uma forma de manifestar um desejo íntimo há muito existente, seja uma alternativa profissional escolhida entre tantas outras, os fatores a considerar são muitos, e não esgotados em seu texto, sabiamente, como em todos os outros que se põem a pensar a docência sem a pretensão de dar a última palavra sobre o assunto.

Ivana traz para seu texto autores que estão com ela há muito, como Assman, desde a graduação ao menos, e outros com quem esteve já no percurso do Mestrado, como Hannoun e Charlot e Giroux.

Mas podemos perguntar: por que a docência seria uma dádiva? Um presente? Podemos tentar responder por dentro do texto de Ivana, fazendo um silogismo bem simples com os argumentos da autora.

Primeira sentença: Todo presente gera alegria.

Segunda sentença: A docência é um presente.

Terceira sentença: A docência gera alegria.

E a alegria de Ivana onde está? Em subir o morro. Vamos subir o morro com ela? Nós vamos. Vamos com ela aonde ela quiser ir.

O próximo capítulo é de Sandra.

Sandra, ao se apresentar, já vai logo dizendo que não é professora, estando em meio a outras professoras. Faz isto de uma forma que não parece ser problema nenhum para ela. E não é mesmo.

Ela nos conta suas memórias de escolarização. De seus tempos de criança em que as meninas quando perguntadas sobre o que seriam respondiam imediatamente: “professoras”. E Sandra fazia coro. Ela nos diz das professoras que deixaram marcas nela, que a levaram a escolher a licenciatura e uma docência incubada, digamos assim.

E qual o problema disto? Nenhum. Há problema em começar a ser professora aos dez anos de idade, aos dezessete, aos dezenove, aos vinte e um, aos quarenta e dois? Absolutamente nenhum. Autores nos falam das fases da docência, da carreira, da identidade docente, etc. Nenhum deles nos fala das fases do sonho em ser professor. Sandra nos fala disso.

Sonhos não têm idade. Não têm prazo de validade. Não expiram. Não apodrecem e caem. São sonhos. Estão em nós. Um dia, poderão deixar de existir. Poderão ser substituídos por outros. Qual o problema? Mais uma vez, nenhum. Não há problemas em ter sonhos, em os tornar realidade, ou não, como gostam de dizer muitos professores. E cremos que seja isto mesmo: para cada sim da vida, um não. Para cada escolha, outra é deixada de lado, ou não.

O livro tem Sidney como autor de seu último capítulo.

Sidney, em seu recorte histórico, percebe com a leitura de Charlot (2000) que o homem nasce prematuro e deve ser acabado fora do útero, definindo-se ao longo de sua história e deve entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade (p. 53). Contudo, para Charlot (2000, p. 59), “nascer é ingres-

sar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar desta obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”. E conclui dizendo que “Não sabia que crescer era perder algo que tanto amamos, para que ir à escola, se o que eu mais queria tinha em casa, o amor e atenção de mamãe”. Porém, como diz Charlot (2000, p. 59), “Ninguém pode escapar desta obrigação”.

Todos os que aqui escreveram fizeram uma escolha com aquilo que a vida lhes deu. Escolheram um caminho e não outro. Vivem outros caminhos em suas vidas. Não são apenas professores. Mas grande parte deles é ser professor.

E são professores também deles mesmos. Seus textos vêm nos contando do caminho que percorreram, das pedras que usaram, dos morros que subiram, das maçãs que comeram, das fotos que guardaram, ou seja, de tudo o que os auxiliou a escolher e a ser professor. Desta forma, exercem uma atividade de autorreflexão que os leva ao descobrimento de si.

Desta forma auxiliam outros a se descobrirem. Tornam-se mestres de outros professores. Inspiram outros professores. Mostraram os múltiplos fatores de uma escolha, renovada a cada dia (ao menos naqueles que temos necessidade e tempo para isto), e sempre em busca de apoio. É preciso apoio para ser professor, pois este é também apoio para outros, alunos e professores.

Os autores destes capítulos são seus próprios mestres e são mestres de outros.

Há professores dentro deles, seus antigos professores, da mesma maneira serão lembranças em outras tantas pessoas.

Santo Agostinho fala do Mestre Interior no seu *De Magistro* (1973). Seguindo por este caminho, pode-se afirmar que todos temos dentro de nós um mestre, um professor, que vai nos indicando caminhos e possibilidades. Os autores deste li-

vro nos contaram como se tornaram mestres de si, como formaram um mestre interior. Mestre este que, neste contexto, é um amálgama daqueles que passaram por suas vidas e dos professores que eles mesmos se tornaram. Do que veio do outro e do que é seu.

Achamos que é daí que vêm os sonhos: do nosso encontro com o outro e com nós mesmos.

Referências

AGOSTINHO, Santo Bispo de Hipona. *De Magistro*. Tradução: Ângelo Ricci. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores, VI).

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. Memoráveis professores. In: TEIXEIRA, Rosiley Aparecida; BERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. *Memórias de Escolarização e as práticas de subjetivação dos sujeitos*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014, p. 139-154.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues: *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005. (Coleção Pimeiros Passos)

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 51-58.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes (Paidéia), 1997.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Vol. 1: *Uma história dos costumes*. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 1998.

ENGUITA, Mariano. Fernandez. *Trabalho, escola e ideologia*. Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Bioplítica*. São Paulo, SP: Martins Fontes. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

HOOLE, Charles. *A New Discovery of the old art of the Teaching Schoole, in four small treatises*. Liverpool: The University Press, 1913.

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. Memórias de Escolarização e as razões improváveis de sucesso escolar. In: TEIXEIRA Rosiley Aparecida; BERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. *Memórias de Escolarização e as práticas de subjetivação dos sujeitos*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014, p. 18-36.

Aprender e ensinar: a escolha de um sonho

Andréia Oliveira Ferreira dos Santos

Memória

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade

Em minhas memórias

Um passeio pelos versos de Drummond me faz retornar a um tempo deixado em minhas memórias. Tempo em que era apenas uma criança aprendendo as primeiras lições, em que a escola era um lócus de descobertas. Pela poesia, fiquei impregnada com a atmosfera escolar. Lembro como se fosse hoje o meu primeiro dia na escola. Era a 1ª série do ensino primário. Eu estava com 6 anos de idade. Lembro-me de todas as recomendações do meu pai sobre como me com-

portar na sala de aula, respeitar a professora, fazer a lição. Dentre elas havia, talvez, a mais importante para ele: sempre fazer o melhor e ser a melhor da classe. Segui todas ao pé da letra.

Recordo-me ainda da educação ensinada pelo meu pai, pois, já no segundo dia de aula, nós tínhamos, eu e minha irmã de 9 anos, a responsabilidade e autonomia de irmos sozinhas para a escola. Acredito que essa responsabilidade dada pelo meu pai era pelo fato de que morávamos no interior do estado do Paraná, numa cidade chamada Ouro Verde, onde todo mundo conhecia todo mundo. Nesta escola, estudei apenas meio ano, pois depois tivemos que mudar de cidade; fomos para Toledo, Paraná.

Lá fui matriculada na Escola Municipal Reinaldo Arrosi. Nessa época, meu pai ficou preocupado de que eu não conseguisse acompanhar a escola devido à mudança, mas consegui ser alfabetizada no mesmo ano. A imagem da minha professora não sai da minha mente: estatura baixa, engraçada, brava quando era necessário, mas muito amável, assim era a professora Elisa. Ela sempre deixava a sala de aula enfeitada com vários cartazes com todas as sílabas, letras, palavras aprendidas expostas pelas paredes. O que eu gostava muito de ver em minha professora era a sua dedicação e preocupação em nos ensinar; tenho boas lembranças dessa época.

A professora colocava sempre o alfabeto aprendido na parede da sala de aula, junto com as leituras realizadas todos os dias. Tinha tanta vontade de ler, amava estudar, fazer lição, ter meu livro, ainda me recordo da minha cartilha Caminho Suave. Logo cedo despertou meu prazer por ensinar. Recordo que minhas brincadeiras eram sempre de lecionar para bonecas e amigos. É muito clara minha vontade de aprender, quando estava iniciando a escrita das vogais, pois, além das atividades na sala de aula, também estudava em casa com meu

pai. A vogal “O” era tão difícil, tinha que escrever da forma didática com os movimentos certos, exigência do meu pai. Fiquei um bom tempo treinando essa vogal, eram folhas e folhas até conseguir.

Meu pai era muito rígido, sempre estudávamos no período paralelo às aulas, e, quando ele tinha turno diferenciado por ser policial militar, vinha no horário de almoço e passava lição. Lembro-me que tínhamos uma lousa em casa e o foco maior dos estudos era português e matemática. Ele sempre dizia que “as pessoas do mundo poderiam tirar tudo da gente menos nosso conhecimento”. Hoje eu vejo que ele estava certo em suas palavras. Recordo-me que por diversas vezes via meu pai José Cícero estudando; ele tinha um espaço de estudo e a matéria que ela mais estudava era matemática; fazia cálculos e cálculos, estudava por prazer.

Meu pai sempre foi sério; ele era tudo que eu tinha, pois, quando eu tinha três anos de idade, meus pais se separaram, e em meio à causa judicial meu pai ficou comigo e com minha irmã Jocelene; na época, ela tinha 5 anos e eu tinha 3 anos. Para nós foi muito difícil sermos criadas por madrasta. Por mais que ela tentasse passar uma educação, sentíamos a falta de amor materno. De certa forma, ela era distante, rígida, de cultura alemã, cheia de normas e morais a serem seguidas, além de ser bem nervosa, sem paciência.

De certa maneira, a escola passou a ser um refúgio. Na escola, eu me sentia acolhida pelos amigos que fiz e pelas professoras que acompanhavam meu processo educativo e cognitivo.

Sempre estudei em escola pública e gostava muito; durante alguns anos, estudei no período da tarde, pois no período da manhã era muito frio, principalmente no inverno; como o Paraná fica localizado no Sul do país, havia muita geada, a temperatura era muito baixa, e eu tinha alguns problemas respiratórios que complicavam ainda mais conforme a época do

ano; às 13h00, íamos direto para o pátio, formávamos fila e cantávamos o Hino Nacional, o Hino Municipal e o Hino Estadual. Ao entrarmos na sala de aula, fazíamos a oração do Santo Anjo do Senhor; isso se repetia todos os dias; depois iniciávamos os estudos. As 15h00 começava o recreio, e ficávamos no pátio brincando; eram tantas crianças que não me recordo de ver algum inspetor, mas deveria ter alguém nos vigiando. Quando retornávamos para a sala de aula, estávamos esgotados de tanto correr e brincar em tão poucos minutos (risos); nossa saída era às 17h15.

Acredito que os diferentes momentos organizados que caracterizam a rotina na escola são de suma importância para avaliação do desenvolvimento da criança e da proposta pedagógica e curricular, pois é na execução das atividades que se cria a possibilidade de estabelecer a relação entre teoria e prática e ainda, assim como na atuação dos diferentes profissionais. Conforme Bondioli (2004, p. 174),

Por um lado, nas estruturas temporais e espaciais e nos relacionamentos do cotidiano ocorrem processos de desenvolvimento social – por exemplo, o projeto educativo dos nossos dias produziu um esquema de horário bastante rígido para o dia da criança, lugares fechados e lugares livres para as próprias crianças. Por outro lado, as definições de tempos e de lugares, com as suas distâncias e as suas fronteiras, limitam necessariamente os modos como os indivíduos devem confrontar-se com suas ações.

Voltando às lembranças, vejo que as atividades desenvolvidas no espaço escolar permitiam a socialização, a integração entre as crianças e o meio, sua autonomia.

Quanto ao meu uniforme escolar, lembro que a escola exigia camiseta branca, calça Jeans azul e tênis. No horário da entrada, os portões se abriam todos os dias no mesmo horário após o sinal; em caso de atraso, não era permitida a entrada.

No recreio, além de brincar muito e correr, era servida a merenda. Geralmente era bolacha com chá, mingau, mas eu nunca comia; em compensação, minha irmã sempre estava na fila do lanche; eu só queria saber de brincar. O pátio também era um espaço enorme: tinha balanças, gangorra, barra de ferro, espaço com grama, caixa de areia, mas eu gostava mesmo era de correr. Ao retornar à classe, formávamos novamente fila para entrarmos na sala de aula, sempre após o sinal, que era como uma sirene. Tinha sinal para entrar na escola, começo e término do recreio e saída.

No recreio, eu era uma criança; na sala de aula, era outra bem diferente; tímida, realizava todas as atividades solicitadas pelas professoras; gostava de sentar nas primeiras carteiras, mas nem sempre isso era possível, pois as professoras faziam um mapa de lugares na sala para mesclar os alunos e ter um melhor controle.

Às reuniões de Pais e Mestres, meu pai sempre comparecia e me deixava uma recomendação: não poderia haver reclamações nem notas abaixo de 8,0; era a minha média em casa; na escola, na época, era média 7,0. No dia de reunião nunca havia aula; ficávamos em casa. O conceito era sempre através de notas, de zero a dez. Conforme Luckesi (2011, p. 48),

Para coletar os dados e proceder à medida da aprendizagem dos educandos, os professores, em sala de aula, utilizam-se de instrumentos que variam desde a simples e ingênua observação até sofisticados testes, produzidos segundo normas e critérios técnicos de elaboração e padronização.

Era o sistema para aprovação e reprovação de série. Nas reuniões, era entregue o boletim para nossos responsáveis assinarem e deixarem na escola. Somente no fim do ano era retirado uma via. Minhas notas sempre eram boas, de 8,0 para cima. Na verdade, essa questão de conceito de notas vem da

minha criação por meu pai exigir que eu estudasse, mesmo porque para ele a aprendizagem era quantitativa e mensurada através da média. A participação da minha família na escola reduzia-se ao meu pai, que era muito presente.

Pondo-me a relembrar esse tempo da infância, os professores eram dedicados, maternais; fui feliz no espaço escolar, passava um bom tempo dentro da escola, tinha meus amigos lá, íamos para casa pelo mesmo caminho, pois morávamos todos próximos uns aos outros.

A professora Eliane, da 2ª série, gostava muito de trabalhar com leitura; usávamos livros didáticos, cadernos e livros de leituras. Eu lia com boa dicção, em voz alta e sempre à frente da classe. Essa professora era bem calma; ela passava pelas carteiras para verificar se estávamos fazendo as lições, se estávamos entendendo a matéria; eu ficava encantada com ela; era muito bonita e tinha os cabelos longos. Aos meus olhos de criança ela parecia uma princesa.

Na 4ª série, senti uma responsabilidade maior, pois houve um aumento de atividades. A professora Ivani passava bastante atividades na lousa; além de realizar as atividades dos livros, ela sempre falava que estava nos preparando para a próxima série. Recordo-me que havia aproximadamente 30 alunos na sala de aula, mas a professora era atenciosa e sempre realizava correções das atividades.

Durante o primário, estudei na Escola Municipal Reinaldo Arrozi; apesar de ter um bom espaço, ela era menor que o colégio em que iria estudar na adolescência. O Ensino Fundamental cursei no Colégio Estadual Senador Atilio Fontana, que era um pouco mais distante de casa; eu fazia a trajetória a pé ou, às vezes, de bicicleta.

Quando ingressei na 6ª série, senti as mudanças: várias matérias, muitos professores, aumento do conteúdo ensinado. Mas, em meio a essas transformações, nessa série havia

uma professora especial de Ciências Biológicas; eu observava muito sua forma de ensinar e seu entusiasmo.

As lembranças acima me remetem a Hannoun (1998), que considera a educação um celeiro de permanentes incertezas e, ao mesmo tempo, o campo que envolve um conjunto de pressupostos fundamentais e instrumentais com que se pretende orientar a atividade educacional, no sentido de “desenhar a personalidade global da humanidade. Ele propõe a educação como aposta, uma vez que não há convicção quanto ao resultado da ação da educação, mas, imbuído dos pressupostos, de coragem, comprometimento e entusiasmo do educador”. Percebo agora que essa professora tinha coragem e entusiasmo; isso despertou em mim o desejo de ser professor.

Recordo como se fosse hoje a solicitação da professora para apresentarmos uma pesquisa para a sala. A minha era sobre os mangues. Claro que, em casa, ensaiei e até mesmo comecei a reproduzir a forma de como a minha professora ensinava.

Chegado o dia, apresentei minha pesquisa para a classe; dei uma aula usando exatamente a mesma metodologia da professora que eu tanto admirava; foi esplêndido. A professora ficou tão empolgada com minha desenvoltura que somente ela batia palmas e dizia “maravilhoso, maravilhoso”; senti-me muito importante nesse dia e percebi que havia uma semente germinando em meu coração; realmente queria ser professora; até hoje, quando me lembro, vem a alegria que senti naquele dia. No ensino fundamental, a professora Eliane foi a que mais me marcou nessa trajetória estudantil.

Nesse contexto, para estudar a relação com o saber, é preciso compreender esse sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença de saber no mundo (CHARLOT, 2005). O saber passa pela questão da relação que o ser humano tem com o mundo. É isso que lhe possibilita apro-

priar-se dos significados sociais que a realidade possui. Posso dizer que a relação com esse saber naquela disciplina foi mediada muito bem pela professora Eliane, da matéria de Ciências. Penso como é bom se apropriar dos conhecimentos científicos de forma significativa.

Entre a 6^a série e a 8^a série, lembro-me também que fiquei muito comunicativa; participava de todos os eventos culturais da escola, gostava de estar na escola, literalmente (risos); era concurso de poesia, de dança, teatro, desfile, leituras; minha escola era muito rica em oferecer atividades diversificadas, até mesmo de paródia. Acredito que a escola pode ser um espaço riquíssimo em diversidade de atividades e de conhecimentos, um espaço leve, mas sério.

Lembro-me como se fosse hoje de uma música de João Paulo e Daniel (Eu me Amarrei); eu e minha amiga Zenilda, que era tímida, fizemos uma paródia criticando o governo; lá fomos nós, cantamos e arrasamos, mas não ganhamos. O pessoal acabou escolhendo o palhaço. Mas tudo bem, participamos e mandamos nosso recado politizado (risos); acreditávamos nisso, mas estávamos com vergonha, e minha amiga repetia muito essa fala: “Tomara que nossos amigos não tenham visto; estou com vergonha”. Eu tentava deixá-la tranquila falando: “imagina, amiga, estavam poucas pessoas; ninguém viu, não”. No dia seguinte, quando chegamos ao colégio, o jornal da escola já circulava a todo vapor; tinha publicado o evento com a nossa foto, cantando; era foto para todos os lados (risos). A escola, nessa fase da minha vida, foi importante não só para a aprendizagem, mas também para o relacionamento social.

Enquanto escrevo essas lembranças, me pego sorrindo. Boas lembranças! O espaço escolar foi tão importante para mim que somente escrevendo para vocês que vou me dando conta de quanto aqueles professores, de cujas fisionomias me

recordo, mas não de todos os nomes (gostaria muito de lembrar), foram especiais e contribuíram para o que sou como pessoa; meu intelecto, os amigos que fiz, os acertos, os erros, o que aprendi, a minha vida, boa parte dela foi construída dentro da escola e, podem acreditar, tenho boas lembranças. Por acreditar nesse trabalho é que até hoje estudo sobre a educação e sou professora (por amor e escolha). Acredito que todos esses profissionais tiveram suas contribuições nessa minha opção.

Voltando no tempo, lembro-me do professor da 8^a série, da matéria de OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Ele era bem animado ao ensinar. Teve um conteúdo em que tivemos que montar uma peça teatral para apresentarmos para as outras turmas; era sobre a cultura indígena. Montamos todo o cenário, confeccionamos nossas roupas, ensaiamos; foi emocionante e um pouco engraçado, pois quase fiquei sem a saia indígena. Eu era um pouco atrapalhada; a saia enroscou, e eu não conseguia levantar; mas tudo bem. Pulamos essa parte da história (risos). A parte que realmente me tocou foi quando o professor entrou nos bastidores e cumprimentou um por um, agradecendo e nos elogiando; fiquei muito contente com a devolutiva do professor. Acredito que a presença do professor faz toda a diferença; quando o professor nota seus alunos e intervém por eles, isso é muito importante, pois torna o ensino agradável e estimulante e dá um sentido ao estudo. Conforme Shor & Freire (1986, p. 64),

Creio que a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos. Claro que, neste processo, pode ser que o educador tenha estado no mundo muitos anos mais do que os educandos, e, assim, por muitas razões, o educador não é a mesma coisa que os estudantes. É diferente, tem mais instrumentos de análise para agir no processo de iluminação da realidade.

Recordo-me também dos meus professores de Educação Física. Eu gostava muito da disciplina, embora eles não dessem moleza. Nós tínhamos, no início da aula, que correr 10 voltas em torno da quadra, apesar de eu não ter muitas habilidades físicas; nessa parte, eu sempre ficava nas equipes fracas. Nunca ganhei um jogo, mas era persistente. Até participei do time de basquete; acredito que esse foi o pior. Na equipe de voleibol, eu era um pouco melhor; participei de alguns torneios, mas não ganhei nenhuma medalha (risos). Na equipe de handebol, eu era goleira; participamos de alguns torneios, mas não me recordo de nenhuma vitória nessa modalidade de esporte. Na equipe de caçador, era melhor; eu me divertia muito apesar das derrotas; os professores sempre nos incentivavam com o seguinte dizer: “o importante não é ganhar, mas sim competir”. O bom é que os professores também nos ensinavam outros jogos: dama, xadrez, trilha; nesses, eu participava dos torneios e obtinha melhores resultados. Recordo-me que meu pai, meus irmãos e eu sempre brincávamos com esses jogos de tabuleiros em nosso horário de lazer. Isso me traz boas lembranças.

Agora, uma paixão que eu tinha na escola era a aula de Educação Artística!!! Eu amava as atividades de artesanatos, mas desenhar era muito bom. Não tinha ainda aprendido as técnicas para desenhar, mas tinha habilidade. Gostava muito de desenhar autorretratos e paisagens. Lembro que, na época, desenhava minha professora enquanto ela ministrava a aula; depois lhe entregava o desenho, no fim da aula, como um presente. Já da atividade de pintura não gostava muito. Meu interesse maior era desenhar.

Lendo Bioto-Cavalcanti (2014, p. 139), concordo com a autora: “Ensaiei alguns, exercícios, mas nada que me desse satisfação, nada que me autorizasse a falar: Agora, sim! En-

contrei o caminho!”. Agora, num momento posterior, posso olhar para esses exercícios mentais e textuais e perceber que o foco deles sempre era “eu”.

Como a autora faz a sua consideração sobre os professores, fiz questão de citá-la, pois realmente o foco de todos era “eu”; como não ser professor, como não amar essa profissão?

Meu pai foi muito presente na minha vida estudantil. O segundo turno dos estudos era em casa, pois era ele quem ministrava as aulas, em um acompanhamento muito próximo. Acredito que isso tenha acontecido por meu pai ser uma pessoa muito sofrida, ter sido criado praticamente sem pai, sendo o segundo mais velho dos irmãos. Recordo-me que ele contava o quanto teve que lutar pela sobrevivência e ainda cuidar da mãe e dos seus irmãos, que a forma de nos defender da vida era nos preparando através dos estudos, a maior riqueza que poderia nos deixar.

Conforme Teixeira (2014, p. 32), houve um investimento da minha família em prol dos estudos e a valorização da educação formal. Que descreve suas memórias de escolarização e razões improváveis de sucesso nos diz sobre a importância da sua família, ainda que de modo indireto no seu sucesso escolar. A discussão apresentada pela autora baseia-se em estudos de Bernard Lahire, sobre as razões do sucesso escolar nos meios populares, e permite-me entender melhor essa questão e, por conseguinte, a de muitas crianças. Analisamos as boas situações escolares de crianças cujas famílias desprovidas de recursos poderiam ter facilitado o sucesso escolar.

Concordo com Teixeira (2014) e, levando em conta a participação do meu pai na minha educação escolar lembro que, quando cheguei ao Ensino Médio, conversei bastante com meu pai sobre minha escolha de optar pelo curso do Magistério, que é voltado para a formação de professores de educação básica. Nessa minha escolha, tive o apoio dele. Cursei o Ma-

gistério, realizei estágios; fui contratada pela prefeitura e trabalhei por um ano na Escola Municipal Reinaldo Arrozi, a mesma escola em que havia sido alfabetizada; fui parceira de trabalho da minha professora da primeira série, e foi fulminante a paixão pela profissão; acredito que a semente plantada e regada em meu coração estava germinando cada dia mais. Conforme Bioto-Cavalcanti (2014), o relacionamento amoroso e delicioso com os professores ensinava muito.

Eu particularmente trago um pouco de cada um dos meus professores; alguns foram mais marcantes, outros menos, mas todos foram muito especiais em minha formação. Retomando a minha trajetória, eu me empolgo nessa parte do relato de minha vida. No curso do Magistério, tive alguns professores que estão presentes em minha memória pela sua didática: do professor de Língua Portuguesa, de Didática do Ensino, de Matemática, entre outros, foram todos importantes. Como afirma Freire (2011, p. 77),

Educador e educandos (liderança e massa), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Entrei com muita expectativa nesse curso do Magistério e, no decorrer do curso, percebi que realmente era o que eu desejava: ser professora, ensinar, era tudo! Que profissão maravilhosa, na minha concepção a mais bela! Assim me vem à memória a hora dos estudos, em que eu trazia um pouco de cada professor que tive durante minha escolarização e em algumas me espelho para a minha formação.

Eles fazem fluir o saber, não o dado, a informação, o puro conhecimento, porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam juntos um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso,

eles são imprescindíveis. O poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la, quanto na possibilidade de constituir um coletivo para lutar por uma causa comum. O professor encontra sentido na sua própria missão, a de transformar pessoas, dar nova forma às pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam construir uma realidade diferente. Por isso, essa profissão é tão primorosa e admirável, a meu ver, pelo seu poder de transformação social. Como afirmam Shor & Freire (1986, p. 146),

Creio, por isso, que quanto mais o educador perceber com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia. A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-lo melhor.

Eu creio que há, para além dos aspectos sociais, os aspectos emocionais, aspectos extremamente importantes, porque a subjetividade dos professores faz parte da sua formação e, pensando internamente na profissão, esses dois aspectos me parecem essenciais. A formação de professores passa pelo conhecimento profissional, um conhecimento feito na prática, um conhecimento feito na experiência e na reflexão sobre essa experiência. A valorização desse conhecimento profissional, a meu ver, é essencial para nós, os professores. Portanto é interessante pensar nesses profissionais que nos ensinaram e estimularam para nossa formação; são professores que plantam a semente do saber e através desse ciclo de vida outros professores se formam para o futuro, para a transformação social e educacional.

Como diz a poesia de Drummond sobre a memória, “as coisas findas, muito mais que lindas essas ficarão”. Real-

mente em minha vivência o que de mais lindo ficou foi a presença desses professores que foram tão importantes na minha formação. E agora, como professora, também pretendo deixar marcas que façam a diferença em meus alunos, para que busquem mais conhecimentos, aprimorem suas ideias, sejam críticos. Tomara que eu possa ser importante na vida deles, como os professores foram na minha trajetória estudantil, pois as coisas belas ficam.

Referências

ANDRADE, C. D. *Antologia poética*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BONDIOLI, A. (Org.). *O Tempo no Cotidiano Infantil: Perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BIOTO-CAVALCANTI, P. A. Memoráveis Professores. In: Teixeira, R. A.; VERCELLI, Lígia C. A. (Orgs.). *Memórias de Escolarização e as Práticas de Subjetivação dos Sujeitos*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professor*. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HANNOUN, H. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: UNESP, 1998.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHOR, I. & FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Do sonho infantil à escolha docente consciente: um “interminável” percurso¹

*Clivia Martins de Oliveira Cainelli*²

Há, pois, o mundo das idéias e o mundo das aparências. Quem não percebe isto, vive como que numa caverna, onde o conhecimento se faz por meio de sombras.
Platão, livro VII, p. 287-291

O pensamento de Platão, em epígrafe, ilustra o início de um documentário argentino *La Educación Prohibida*, 2012, na voz de um narrador que, durante os primeiros dois minutos do filme, põe-se a recordar a história contada por um professor de filosofia, sobre uma “caverna escura”.

Neste sentido, as cenas iniciais promovem a intertextualidade entre o Mito da Caverna e a proposta educacional do filme, de forma tão natural e espontânea, presenteando-me com uma suave retrospectiva aos meus anos escolares iniciais, nem sempre muito prazerosos de serem lembrados, por causa

¹ Texto referente ao Seminário Temático: Formação Continuada de Professores em Contextos Organizacionais, professoras orientadoras Patrícia Bioto-Cavalcanti e Rosiley Teixeira.

² Mestranda do Programa de Gestão e Práticas Pedagógicas – PROGEPE – UNINOVE.

de sofridas e angustiantes razões, em minha infância familiar, que deverão ser lembradas, conforme o desenrolar destas páginas.

E é neste paradoxo de angústia e de esperança infantil que nasce o primeiro e permanente desejo de ser professora, explicável, quem sabe, por ter encontrado em minhas mestras do ensino primário uma forte segurança, firmeza, sabedoria, elegância e inatingível poder social, ao falar, andar e ensinar, apesar das exigências de um tradicional currículo escolar, dos finais dos anos cinquenta.

Retomando o documentário, dirigido e montado pelo argentino Germán Doin (2012), vale a pena dizer que, em aproximadamente 115 minutos, em cada cena, parece conter uma busca por uma educação escolar, voltada para uma aprendizagem natural e espontânea, embasada nos laços humanos e no desenvolvimento individual e coletivo.

O mais interessante ainda é que este trabalho é resultado de entrevistas realizadas por um grupo de jovens, em oito países da América latina, com mais de 90 educadores, que no filme testemunham suas propostas e renovadores modelos de escolas existentes em alguns lugares da América Espanhola, com vistas a uma educação alternativa, onde os alunos se sentem sujeitos de sua própria aprendizagem e os professores, mediadores desta busca do conhecimento.

Assim, nesta perspectiva de uma educação humanizadora, pensada pelos participantes no documentário, existe a possibilidade de uma aproximação com várias questões levantadas por Hannoun (1998) em sua obra *Educação: certezas e apostas*, ao dizer que:

No plano pessoal, além da perfectibilidade, a segunda pedra angular da educação reside na capacidade do educando de agir livremente. Para que a educação não seja adestramento, no processo educativo, como passagem do educando de um

estado para outro, deve intervir a sua iniciativa pessoal. A verdadeira educação – como gostava de dizer Maurice Debesse – é aquela em que o educador ajuda o educando a criar-se. A afirmação dessa capacidade de iniciativa no educando, desse poder de participar de sua própria formação, teria por ventura como fundamento alguma constatação lógica e/ou experimental ou deverá ser também pressuposta como *a priori* pelo ato de educar? (HANNOUN, 1998, p. 21).

Como ainda não parei de estudar, vale acrescentar, que me encontro em processo de formação docente, até hoje, quem sabe, por acreditar ainda na Educação como forma de sermos felizes e termos esperanças de resgatar o ser livre, social e histórico que sempre fomos. Esta confiança consciente, no ser professor, vem se intensificando a cada dia, com os meus mais recentes modelos de professores e orientadores, no Mestrado em Educação. E assim, de algumas representações simbólicas que o filme nos revela, a mais significativa para uma profunda reflexão é aquela em que a escola continua, hoje, ainda a preparar e pretender alunos passivos, calados e prontos a se integrarem em uma sociedade, que, embora venha investindo estudos e esforços na educação, prioriza o conhecimento como mercadoria.

E com isto, ainda somos gratos por podermos fazer parte de uma escola que nos ensina a adaptação e a sobrevivência, nesta guerra do consumismo e do ter tudo aquilo que nem sabemos por quê e para quê, ou mesmo de onde e para onde, provavelmente, porque “Nascer é estar submetido à condição de aprender”, segundo Charlot (2000).

Aprender o quê? Para quê? Por quê?

Foi assim, a partir de algumas reflexões que as lembranças retrocederam a um tempo de minha infância, onde me encontro isolada em uma pesada carteira, em meio a cerca de

quarenta crianças, em uma sala enorme, dentro de um antigo e majestoso prédio, em tom acinzentado, protegido por altos muros e pesados portões de ferro.

Era não, digo, é o *Grupo Escolar Princesa Isabel*, de um bairro da zona sul da cidade de São Paulo, que ainda lá se encontra em sua imponência e isolamento, já não mais comparável a um castelo medieval, pois de um tom acinzentado antigo passou por um rosa meio queimado, a um amarelo fosco. Mas os altos portões de ferro continuam lá, guardando as escadarias de mármore branco que levam às salas de aula, que nem sei mais como são. Provavelmente, as pesadas carteiras foram substituídas por leves carteiras universitárias, que, segundo tenho escutado, estão riscadas e quebradas.

Final da década de cinquenta, com sete anos de idade, iniciava a vida oficial de aluna, em um dos mais tradicionais Grupo Escolar Estadual, na época, onde já tinham estudado as duas filhas mais velhas de uma família com a qual eu vivi, até os meus dezesseis anos de idade.

Era fonte de orgulho das famílias que ali tinham seus filhos matriculados, lugar onde, pela primeira vez em minha vida de criança abandonada pelo pai, vivendo de favor (na minha cabeça) em uma família da qual eu nunca me senti parte, vislumbrei a possibilidade de ser professora e, assim, poder novamente ter a minha mãe comigo, em um lar chamado de nosso.

Perdoem-me, estimados leitores, caso nestas passagens seguintes a emoção e as lágrimas embacem a reprodução destas lembranças...

No entanto, fugir, ocultar a dor e o sofrimento que fizeram parte da minha história é relegar também a possibilidade de ouvir e compreender as histórias dos alunos, que passaram, passam e vão passar em minha vida, na maravilhosa carreira docente que escolhi.

Retomando...

Foi a escola estadual, tradicional e conteudista que me deu a chance de recuperar a minha autoestima (só agora me dei conta), pois as ótimas notas, as medalhas e os diplomas de boa aluna, somados aos elogios das minhas sempre admiráveis professoras, foram decisivos para que eu fosse ganhando um pouco mais de confiança em mim mesma.

Longe de minha mãe (a única família), eu só me lembro de ter sido considerada a mais ignorante das criaturas, em forma de criança. Não que a família onde morei me maltratasse ou tivesse qualquer atitude agressiva, direta ou conscientemente; no entanto, certas ações e palavras, que não vem ao caso serem mencionadas, devem ter se acomodado em meu inconsciente, de forma tão intensa e profunda, que o silêncio e a introspecção foram se revelando em amargura, tristeza e insegurança.

Para melhor compreensão e clareza, faz-se necessário dizer que aos cinco anos de idade, eu e minha mãe (com vinte e cinco anos, apenas) fomos abandonadas por meu pai. Ele, um dia, simplesmente, viajou e nunca mais retornou, deixando-a sem recursos para pagar moradia e alimentação. E assim o fez, de forma tão inesperada, que ela não teve tempo de se preparar para conseguir um trabalho.

Diante dessa assustadora situação, aprendeu em dois dias a cortar e confeccionar calças masculinas, com ajuda de amigos, o que lhe deu a possibilidade de nos manter por algum tempo.

Sem estudo, profissão e experiência em uma cidade como São Paulo, aceitou trabalhar como arrumadeira em ricas casas de família, podendo, assim, receber um melhor salário, com o único inconveniente de não poder me levar. Foi neste tempo que passei a viver com um casal amigo e seus quatro filhos, que, além de frequentarem a mesma igreja Adventista, eram nossos vizinhos.

Enfim, passei a sobreviver com estranhos, uma agregada que alimentava um sentimento de estar relegada à própria sorte, durante a semana inteira, que para mim era uma vida toda, já que minha mãe só podia me ver aos domingos, dia de sua folga.

Nesta mesma época, já com sete anos, passo a frequentar o primeiro ano da escola primária, e a luta, inconsciente, para ser reconhecida fez com que eu me adaptasse às rígidas normas disciplinares, por meio de um comportamento exemplar, uma obediência de extrema aceitação e passividade, possivelmente, em troca de um elogio, ou de não ser de novo rejeitada por aquele mundo imperioso do saber.

No Grupo Escolar, fui alfabetizada com a cartilha *Caminho Suave* e me via encantada com aquelas páginas desenhadas e coloridas. Lembro-me que as figuras correspondiam às letras iniciais das palavras, formando o alfabeto e, durante muito tempo, não me dei conta de que aquele método de alfabetização, desvinculado de nossos contextos de vida, pudesse me trazer tantas dificuldades na leitura e interpretação do meu próprio mundo e do momento político-social em que vivia.

Passei as décadas de 60, 70, 80 e 90 totalmente alheia ao que o meu país vivia, em todas as esferas sociopolíticas. Estava mais preocupada em sobreviver perante o que o mundo ainda me reservaria, dali para a frente e, por isso, quem sabe, só conseguia enxergar no estudo e na carreira os caminhos possíveis de libertar-me do abandono e da pobreza.

Dava preferência aos trabalhos e avaliações individuais, pois a atividade em grupo exigiria de mim, muitas vezes, ceder e aceitar opiniões divergentes, momentos em que aquele sentimento de rejeição vinha à tona, confundido quase sempre com uma sensação de menosprezo.

Via, no conhecimento, a trilha perfeita de não mais ser rejeitada e não mais receber a insígnia de “pouco inteligente”,

a abandonada e a que não possuía nem mesmo a companhia e o carinho diário dos pais, como todos os meus amigos, com exceção de um ou outro.

Com tudo isto, sinceramente, devo dizer que, ao reviver toda esta história, ao iniciar e reiniciar estas memórias, encontrei-me confusa. Não sabia bem precisar se cresci tão submissa à figura da autoridade, por causa da austera escola de meus primeiros anos, ou se teria muito mais relação com a permanência, em uma família não minha, durante a fase da vida em que a personalidade está se construindo: infância e adolescência.

Em todo caso, hoje, fico com a segunda opção, claro, reforçada pela austera escolaridade tradicional e aprisionada a uma competição, entre os melhores, os regulares e os piores, mas que deixou boas recordações, principalmente, nos símbolos representativos da minha querida escola e dos meus inatingíveis professores.

O currículo tradicional tanto do Grupo Escolar, do Ginásio, Normal e da Universidade do Estado de São Paulo, guardadas as diferenças de níveis, exigia de nós, privilegiados da escola pública, um comportamento modelo e uma inteira e silenciosa atenção ao que nos era transmitido. Questionar poderia ser motivo de indisciplina ou falta de respeito pelo conhecimento dos mestres, mas nada disto elimina o sentimento e a gratidão que guardo até hoje por todos os meus professores, até mesmo por aqueles que nos chamavam de “exército da ignorância”.

Neste sentido, as palavras de Silva (2009) podem servir de exemplo às ideias do parágrafo anterior:

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por

isso buscam responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização (SILVA, 2009, p. 16).

E este meu mundo da escola de antigamente, principalmente nas décadas de 60 e 70, ficou marcado, também, por bons momentos, representados pelas listas do material escolar compostas de lápis número 2; caneta-tinteiro; vidro de tinta Quink; régua de madeira; estojo de lata ou de madeira; caderno tipo brochura; cadernos de caligrafia, de desenho, de linguagem; folhas de papel almaço pautadas; vidro com cola Goma Arábica, mata-borrão e o apontador que já estava fixo, na carteira da sala de aula.

E qual não foi a minha surpresa ao encontrar, nas páginas da internet, a Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, cuja primeira edição é de 1948 e que, até a década de 90, teve vendidos 40 milhões de exemplares; a Tabuada, ensino prático para aprender aritmética; os livros de leitura Vamos Sorrir, O tesouro da criança, Jeca Tatuzinho, de Monteiro Lobato, adotados no primário, além de alguns livros didáticos do ginásio, em destaque para História Geral, de Borges Hermida; Geografia do Brasil, de Aroldo de Azevedo; Matemática, de Osvaldo Sangiorgi; Ciências Naturais, de Jose Coimbra Duarte; Português, de Pascoal Cegala, Canto Orfeônico, de H. Villa-Lobos, e o Spoken English, de João Fonseca, com a expressão “The book on the table...” que ficou famosa, e até hoje é mencionada, ironicamente, em propagandas de escolas de inglês.

Este material era cuidadosamente acondicionado em uma mala marrom de couro, fechada com chave, que eu levava diariamente para a escola, precisando ou não. Imagino que todo aquele peso representasse o saber a ser transportado e

acumulado ano a ano, em busca de um futuro promissor, com um bom emprego, de preferência, estável e ótimo salário, na esperança de realizar o meu maior sonho: ter a minha casa, para viver junto com a minha mãe, e recuperar o que havia perdido aos cinco anos, a minha família e a autoestima.

Ah, não poderia deixar de mencionar o meu orgulho e o de minha mãe, quando fui aprovada no último exame de admissão, que permitia matricular-me no 1º ano do ginásio, em um dos melhores Colégios Estaduais, da região da Saúde, na cidade de São Paulo, bem próximo ao Grupo Escolar em que estudei. O prédio era recém-construído e, com uma arquitetura moderna, destacava-se de todas as outras escolas públicas das proximidades.

Mesmo sendo um colégio estadual, os alunos, em sua maioria, pertenciam às classes de famílias com alto poder aquisitivo, o que não foi impedimento para fazer bons amigos, e, com alguns deles, mantenho contato até hoje.

Neste mesmo colégio, concluí o Normal, o curso de preparação para professores primários, na década de 70, pois já pensava em começar a carreira docente, logo após a minha formação. Recordo-me que, de uma turma de aproximadamente quarenta alunos, somente dois eram homens, o que parecia manter a tradição ideológica, presente nos currículos das instituições escolares, em fins do século XIX e início do XX, que por influência do cristianismo elevou a figura da mulher à mãe, inclusive na profissão da professora primária, conforme palavras de Sforzi (1986)³:

Em conjunto com um discurso que glorificava a mulher, aproximando a imagem da professora à da religiosidade,

³ Trecho retirado do artigo *Feminização do Magistério no Brasil*: o que relatam os pareceres do primeiro Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Maringá, de Juliana Keller Nogueira, p. 10.

existia um grande controle moral da sua vida privada, que se constitui, assim, no banalizador de sua autoridade moral enquanto maestra. Numa sociedade, que além de ser composta por classes sociais distintas, é livre e democrática, a obediência é fundamental e pode ser conseguida pela força ou pela persuasão (1996, p. 126).

Porém, em 1976, passei no vestibular para o curso de letras – português e espanhol, na Universidade de São Paulo e, no mesmo ano, fui aprovada no concurso público de um importante Banco, mantido pelo governo do Estado de São Paulo.

Devido às oportunidades alcançadas de um emprego estável e uma formação acadêmica gratuita, em uma das instituições mais ambicionadas na época, deixei o sonho infantil da docência guardado, em um canto protegido dos meus desejos, para retomá-lo em algum momento mais à frente, não importava quando.

Afinal, era o mercado financeiro que, naquele momento, poderia dar-me as condições de consolidar um dos meus primeiros sonhos: ter e amparar a minha família. O segundo projeto, ser professora, ainda não estava descartado, pois o curso universitário de cinco anos, deu-me o diploma de bacharel e licenciatura, em português e espanhol, que guardei, alimentando a ideia de ainda poder dizer com muito orgulho: sou professora e trabalho nesta ou naquela escola.

E, ainda, por ter conseguido uma boa pontuação no concurso, pude escolher o Departamento de Recursos Humanos para preencher a vaga existente, na área de Treinamento e Desenvolvimento. Na verdade, eu nem imaginava quais eram as minhas atividades e, pouco a pouco, passei a entender que me encontrava em uma área que cuidava do diagnóstico, planejamento, organização e aplicação de todos os treinamentos e cursos para o Estado de São Paulo.

Ainda não era o que pretendia; no entanto, aproveitei a oportunidade para estudar e aprender teorias, metodologias e práticas utilizadas pela empresa, para formação e desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes dos empregados, lotados em áreas administrativas, técnicas e operacionais.

Os objetivos cognitivos e afetivos eram pensados e elaborados, na perspectiva de captar, manter e fidelizar o cliente, na relação do custo-benefício da empresa, mergulhada no mercado financeiro, de uma sociedade global e capitalista. Independentemente destas metas mais voltadas ao lucro, aprendi muito sobre relações humanas, e a nossa equipe, como profissionais da educação empresarial, buscava encontrar brechas, para nós e os participantes dos cursos, que “burlassem” as opressões, burocracias e exigências de gestões autocratas e tecnicistas.

Como Analista de Treinamento, ministrei cursos comportamentais para os cargos de gerência, técnicos, administrativos e serviços gerais; de Formação de Instrutores; de Atualização Gramatical e Redação Técnica.

Para elaborarmos o planejamento didático-pedagógico, a estruturação, a organização, a definição dos objetivos gerais e específicos e a escolha de instrumentos de avaliação, utilizávamos a Taxionomia de Bloom, aspectos trabalhados nos cursos de Formação de Instrutores, os Agentes Multiplicadores dos conhecimentos em suas respectivas áreas, no Banco, em todo o Estado de São Paulo.

Ao vislumbrar a possibilidade de subir de cargo e aumentar o salário, fui fazer uma pós em Recursos Humanos, na Escola Superior de Negócios, ali na Rua São Joaquim, à noite. Antes de concluí-lo, participei de um processo seletivo interno para Coordenador de Treinamento e fui escolhida para a vaga.

Nesta época, eu já estava casada e meus filhos tinham seis e oito anos, e a minha mãe morava conosco. A minha

família aumentara e agora éramos cinco, mas o sonho infantil ainda precisava ser concretizado. E ele se realizou, verdade que um pouco tarde, mas foi um consolo saber que eu, aos 42 anos, encontrava-me na *fase do início da carreira* docente, que, segundo Huberman (1992)⁴, é a da “sobrevivência” e da “descoberta”, correspondente até aos três anos de docência.

A fase da “sobrevivência”, pode-se dizer que eu já a havia ultrapassado, com a idade e experiência de vida e, principalmente, por já me encontrar aposentada; então, generosamente, permaneceu a da “descoberta”, na qual me encontro até hoje, mesmo já tendo passado vinte anos na sonhada carreira docente. Descoberta esta que, somada às “fases da experimentação e diversificação”, me possibilitou a busca de novas metodologias, novas formas de avaliação e, principalmente, novas práticas, nos cursos de especialização e, hoje, no Mestrado em Educação, aos 63 anos.

Enfim, na docência escolar

Aos 42 anos, aposentei-me do Banco e, mesmo não acreditando que alguma escola me admitisse com esta idade e sem experiência na educação escolar, fui chamada para substituir o professor de português, no segundo semestre, nas turmas do 3.º ano do Ensino Médio, à noite e, coincidentemente, no mesmo colégio em que cursei o Ginásio e o Normal.

Surpresas e decepções me esperavam. O prédio, antes novo e conservado, encontrava-se bem destruído, em todos os sentidos: mal conservado, carteiras e vidros das salas de aula quebrados, paredes danificadas e até o velho e forte portão de ferro apresentava ferrugem em várias partes.

⁴ Retirado do estudo *Ciclo de Vida Profissional dos Professores Universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman*. VII CONNEPI, 2012.

Os diretores, os professores e os profissionais da secretaria e biblioteca, antes, elegantes e firmes, agora, me pareceram tristes e desmotivados. Na sala dos professores, a conversa girava em torno de críticas aos alunos, destacando a falta de interesse nas aulas, nos estudos e na indisciplina, que se encontrava perto do descontrole.

A inspetora, D. Alzira, era a mesma que recolhia e carimbava as nossas cadernetas, há mais de trinta anos; era a única que não me pareceu ter mudado em nada, nem fisicamente. Seguiu, agora, vigiando o horário de entrada e saída dos professores das salas de aula, por meio de um caderno de ponto e com os seus olhos bem abertos para a subida dos professores às salas, após o velho som. Será que era o mesmo?

Fiquei um pouco decepcionada, não com os alunos, pois, ao contrário do que fui alertada (pelos professores), eles me receberam muito bem, quem sabe um pouco assustados e desconfiados, com o meu interesse em conhecê-los um a um, antes de apresentar conteúdo ou atividades da disciplina. Eram salas de terceiros anos do Ensino Médio noturno, com mais de quarenta alunos. Conversando com eles, descobri que a maioria trabalhava o dia todo, e algumas alunas, além do emprego, eram mães. Desejavam concluir os estudos para ajudar a família e conseguir um emprego melhor. Guardadas algumas diferenças, havia muitos pontos comuns entre o que estes alunos almejavam e aquilo a que eu também, há mais de trinta anos, aspirei.

Quem sabe por isso não desisti do sonho antigo, e a imagem de meus primeiros professores, tradicionais ou não, impregnou todo meu ser, na certeza de que eles, consciente ou inconscientemente, acreditavam no ser humano, assim como eu confio e aposto que os saberes dos alunos, adquiridos na família, na comunidade, devem ser o ponto de partida para a busca de novos conhecimentos escolarizados, conforme lembra Hannoun:

O conhecimento humano nem sempre confiável, e as coisas da educação nem sempre são claramente apreensíveis. Em tais condições, qual é o sentido de uma educação que se pretende, ao mesmo tempo, válida e eficaz? (1998, p. 10).

Retornei à escola, na profissão docente, como sempre sonhara e encontro-me diante do mesmo cenário de autoritarismo, competição e reprodução dos modelos sociais hegemônicos, a exemplo das cenas, no documentário *La Educación Prohibida*, que apresentam uma escola de Ensino Médio onde os alunos são levados a repetir, memorizar, obedecer e reproduzir o discurso permitido, pelas autoridades escolares.

Estamos no século XXI, e a única coisa que mudou, naquela velha escola do Estado, infelizmente, pareceu-me que foram a depreciação do espaço físico e a precarização de uma profissão que, na minha imaginação infantil, resguardada e protegida durante anos e anos como uma das mais belas carreiras, não desmoronou, no entanto, sofreu um leve abalo.

Desanimar? Desistir? Nunca

Vamos partir para as melhores e mais encantadoras possibilidades da profissão que me moveu à busca do conhecimento, desde criança, e que deve também mover tantos outros professores, não mais com a reprodução de se fazer uma professora magistral e inalcançável, assim como imaginei meus antigos mestres, mas sonhando e fazendo valer a educação assumir todo o sentido, por meio do meu “suicídio pedagógico”, segundo Hannoun (1998). A expressão é, aparentemente, forte e assustadora, no entanto, ao compreendê-la, parece revelar, em seu amplo sentido, uma das mais profundas e importantes verdades do que venha a ser uma educação libertadora e democrática.

[...] a educação assume todo seu sentido quando o educador constrói seu “suicídio pedagógico”, quando, em consequência de sua própria ação, tiver construído a sua própria inutilidade junto ao educando, ao facilitar a sua autonomia. “O objetivo da educação”, escreve a este respeito O. Rebourg (ibidem, p. 77), “não é chegar a um estágio em que o educando nada mais teria que aprender ... é permitir que cada um aprenda sozinho, prescindindo do mestre, que vá da coerção à auto coerção, que se emancipe.” O suicídio pedagógico do mestre e a autonomia do aluno são as duas facetas inseparáveis do ato educacional (HANNOUN, 1998, p. 32).

Nesta perspectiva, é também possível ainda complementar que esses professores que aí se encontram durante tantos anos, na carreira docente, assim como eu sei, certamente também sabem, mesmo inconscientemente, que “nascer é estar submetido à obrigação de aprender”? (Charlot, 2000).

Imaginemos que todo professor, hoje e ontem, tenha sim “confiança na humanidade” e reconheça que “nascer é estar submetido à obrigação de aprender”, mas que esta compreensão ainda se encontre submersa na “caverna escura” de um cenário educacional movido por interesses individuais e encarregado de manter a máquina escolar em funcionamento, sem que as suas peças principais se encontrem.

Diante deste impasse e sem visíveis saídas, novamente, recorro a Charlot para entender que a formação de professores, nos níveis de graduação, pós-graduação, especialização e em serviço, há de se preocupar com saberes acadêmicos, alinhavados aos saberes de humanização, a fim de que cada um em sua posição (aluno ou professor) passe a se autoconstruir e a se reconstruir, de acordo com a visão de homem e de mundo desejados para si e para a coletividade da qual faz parte.

Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo preexistente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que

me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado de educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Assim, é nesse processo de relações intra e interpessoais, que a escola se encontra, muitas vezes, voltada para um único lado do horizonte e mergulhada em leis, normas e regulamentos preexistentes. E o professor ali chega, após uma formação de três ou quatro anos, repleto de sonhos e expectativas, com enorme vontade de pôr em prática aqueles conhecimentos acadêmicos, aprendidos com seus professores universitários, modelos universais e eternos de atuação docente; depois de algum tempo, variando de acordo com cada história de vida, chega o “vazio da justificação racional” (HANNOUN, 1998, p. 12).

Refletindo ainda, na linha de pensamento de Hannoun, o documentário *La Educación Prohibida* mescla, em seu roteiro, os pressupostos de uma educação tradicional, que parece se esgotar em si mesma, perante valores de opressão e autoritarismo impostos e divulgados pelo poder político, social e econômico, ao longo dos tempos, com as “certezas e apostas” do que possa ser uma escola e, principalmente, um professor que escolha sair da “caverna escura” para o encontro da luz transformadora, acreditando na “perfectibilidade” da pessoa humana.

O conceito de “perfectibilidade” trazido por Hannoun (1998) nos revela mais um lado de encantamento docente, não como a mágica inconsciente dos conteúdos professorais retirados da “cartola”, que devem, indiscutivelmente, fazer parte da formação de um professor, mas da “perfectibilidade” que o professor encontre em si, em cada aluno, o que Hannoun

(1998) afirma como perfectibilidade do homem: é o “poder fazer melhor”.

A perfectibilidade não afirma apenas a essência evolutiva da pessoa; afirma também o valor positivo. Possível dessa evolução. A evolução do homem pode fazer-se progressão, tanto quanto regressão. Em Rousseau, a criança, boa ao nascer, e o bom selvagem hipotético das primeiras sociedades são desprovidos de razão e incapacitados para a liberdade. No entanto, contém em si a potencialidade do adulto-cidadão racional e livre de uma sociedade ideal (HANNOUN, 1998, p. 18).

De todas as possibilidades docentes, hoje, parece que me encontro na porta da “caverna”, preparada para aprender e caminhar em busca de horizontes que inter-relacionem e enredem os pressupostos da educação, segundo Hannoun, em fundamentais: confiança na humanidade, confiança na finalidade da minha ação, afirmação na perfectibilidade do educando, nos planos comportamental e cognitivo e acreditar na capacidade do educando de participar livremente de seu próprio processo, bem como os instrumentais: em particular, a escola e o modo como a educação é vivenciada.

Ao repassar pelos rastros que permaneceram, nas trilhas da memória, a partir dos meus primeiros anos escolares, aos quais se mesclam fortes e amargas cenas familiares, foi possível divisar, hoje, distanciada de tantas dores e tristes lembranças, que, apesar das minhas conquistas sociais e econômicas, graças aos estudos, esta escola, na qual me encontro há tantos anos, ainda permanece, na saída da “caverna escura”.

Porém, até então guardo, em meu lado de eterna aluna, as esperanças de que é esta escola tradicional ou renovada, em seus princípios, pressupostos ou fundamentos, ainda é o espaço onde os profissionais da educação podem e devem exercer a solidariedade, o respeito e a ética.

E, em um olhar mais atento, deixa revelar que as sombras de um currículo conteudista, de uma aprendizagem mais focada em estanques disciplinas, de uma severa condução do comportamento em sala de aula, de uma avaliação centrada nos conhecimentos formais, próprios das décadas de 60, 70 e 80, não impediram que eu deixasse de sonhar em ser professora.

Por isso, acredito que a única saída para uma escola verdadeiramente solidária e cidadã encontra-se em práticas conscientes de um corpo de professores autoconfiantes e unidos, mas que, antes de tudo, tenham plena confiança nas potencialidades e desejos dos seus alunos em aprender.

E estas palavras me fizeram lembrar um trecho lido em uma obra infantojuvenil, de Domingos Pellegrini, *O Mestre e o Herói*, 2006; elas permaneceram latentes em meu subconsciente e, sempre que me encontro diante de uma situação de ensino-aprendizagem, como professora ou aluno, elas ali se encontram presentes: “Ser herói é aprender sempre”.

Referências

- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COSTA, Odelio Joaquim. *Ciclo de Vida Profissional dos Professores Universitários do Tocantins: uma análise segundo Huberman*. Palmas – Tocantins: VII CONNEPI, 2012.
- DOIN, Germán. *La Educación Prohibida*. Argentina: Documentário, 2012. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=-1Y9Oq\\$JKCc&feature=player_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=-1Y9Oq$JKCc&feature=player_embedded)>. *La Educación Prohibida*. Direção: Germán Doin. Argentina: Eulam Producciones, 2012.
- HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PELLEGRINI, de. *O Mestre e o Herói*. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2001. Livro VII. p. 210/238.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. São Paulo: Autêntica, 2009.

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida; VERCELLI, Ligia de Carvalho (Orgs.). *Memórias de Escolarização e as Práticas de Subjetivação dos Sujeitos*. São Paulo: Big Time Editora Ltda., 2014.

A experiência fundamentada na pedra: relatos de uma professora alfabetizadora

Débora da Silva Melo Valiante

A educação pela pedra

Uma educação pela pedra: por lições;
para aprender da pedra, frequentá-la;
captar sua voz inenfática, impessoal
(pela de dicção ela começa as aulas).
A lição de moral, sua resistência fria
ao que flui e a fluir, a ser maleada;
a de poética, sua carnadura concreta;
a de economia, seu adensar-se compacta:
lições da pedra (de fora para dentro,
cartilha muda), para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).
No Sertão a pedra não sabe lecionar,
e se lecionasse, não ensinaria nada;
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
uma pedra de nascença, entranha a alma.

João Cabral de Melo Neto, 1966

Estes escritos carregados de personalidade trazem dentro de si mais que uma pessoa, trazem uma sociedade, uma história social, uma visão política e cultural brasileira. Considerando-se que jamais nos constituímos sozinhos num mun-

do imparcial, o texto traz a subjetividade de alguém constituindo-se e expõe fatos de uma história demarcada num tempo, dialogando com outros tempos e pessoas.

Organizado em três partes, o texto traz no primeiro momento o porquê da escolha da poesia de João Cabral de Melo Neto para ilustrar a trajetória docente – Mais que uma epígrafe. No segundo momento, exponho um pouco de minha pré- formação, do percurso profissional relacionado às fases da formação inicial e contínua, e dos saberes no exercício da prática docente – Uma educação pela pedra. O terceiro momento carrega as inquietações de alguém que está no palco da escola pública lutando contra hegemonias, distorções teóricas e ideologias dominantes num contexto histórico nacional cheio de contrastes. São nesses conflitos que a educação entranha a minha alma – Outra educação pela pedra.

Mais que uma epígrafe

Para referenciar o ser professora, não poderia deixar de escolher um poeta conterrâneo, com uma das poesias que mais aprecio e que ilustra com propriedade a minha carreira docente. A poesia, de um total de 48, é título do livro publicado por João Cabral em 1966. O livro escrito entre 1962 e 1965 trata metaforicamente sobre o nordeste brasileiro.

Talvez tenha escolhido João Cabral pelo fato de termos adentrado neste mundo por um território comum: a terra do Frevo, do Maracatu, da literatura de cordel, da xilogravura, de belas paisagens naturais, mas também de miséria, fome, seca, corrupção. Um lugar onde a Morte e a Vida tiram sorte. Pernambuco, um lugar de contrastes. Nesse lugar nascemos, mas não permanecemos. Migramos para outros horizontes brasileiros que nos permitiram sobreviver, mesmo enfrentando preconceitos pela ignorância de um *Brazil* que não conhe-

ce o Brasil, um *Brazil* que nunca foi ao Brasil. Ou mais enfaticamente e trazendo à memória a doce voz de Elis Regina, que em 1978 gravou a música *Querelas do Brasil*, composta por Maurício Tapajós e Aldir Blanc, um *Brazil* que não merece o Brasil, um *Brazil* que está matando o Brasil.

João Cabral migrou para o Rio de Janeiro e eu para São Paulo e foi aqui que iniciei meu processo de escolarização, é aqui que sou docente.

A poesia cabralina me ensina, processo esse que só se dá na interação dos homens num mundo partilhado, a pensar a minha trajetória profissional de dentro para fora e de forma dinâmica, por estar se constituindo com a vida.

E o que há com a pedra? Com a pedra não há nada, há o que se faz dela. A mesma pedra que atravancou meu caminho fazendo-me saltar por sobre, tornou-se banco quando estava cansada, degrau que me permitiu ver mais longe e alicerce na construção da minha vida. Entranhou a minha alma.

Penso ainda na importância da pedra. Não fosse assim, Drummond não a teria feito protagonista em seu caminho, Suassuna não a teria romanceado e João Cabral não a teria transformado em educação. Da pedra Moisés fez verter água para todo um povo saciar sua sede. Vejam como a pedra é dinâmica se a permitem tocá-la.

A educação pela pedra

[...] lições da pedra (de fora para dentro, cartilha muda), para quem soletrá-la.

O intuito deste escrito é expor um pouco sobre a professora que venho me tornando. Como ser inacabado, incompleto, em constante aprendizado e modificações, considero-me num movimento constante de descobertas na profissão. E se

considerar a carreira do profissional da educação como um processo contínuo, sistemático e organizado por diferentes fases, não posso finalizá-lo, colocá-lo como estático e concluído.

Destaco as fases de formação trazidas por García (1999): a pré-formação, a formação inicial e a formação contínua. Não descarto a importância de nenhuma, até porque não se torna professor do dia para a noite, utilizo-as para expor como me constituo na carreira docente. Como nos traz Mattéi (2002), “o homem não pode viver criança na família e trabalhar adulto na sociedade se não tiver sido formado na esfera de socialização autônoma da escola” (p. 228). É assim que a formação me permite não apenas estar na profissão professora, mas ser professora num processo educativo dinâmico.

Sobre a pré-formação cabe ressaltar que trago poucas memórias. Ingressei na escola aos 3 anos de idade, período integral, das 7h00 às 17h30. Ainda chamada de pré-escola, abrangia dos 3 anos aos 6 anos de idade. Lá fui alfabetizada com a contribuição de várias professoras, pois a alfabetização é um processo que só acontece se outros conceitos já tiverem sido apreendidos. Considero importante ressaltar que houve um caminho de fundamentos até que finalmente li por mim mesma, sozinha, libertei-me. Foi um processo longo, com a sensibilidade, conhecimento e sistematização que aquelas professoras me proporcionaram de forma lúdica. Sidônia, Perla, Cecília, Nadir foram algumas delas. Não me recordo de todas as pessoas envolvidas nesse processo, um fato cabível, pois a memória histórica só surge depois de um tempo em que estamos inseridos na história do mundo, o que ocorre por volta dos 3 anos de idade e ainda com muita dificuldade, pois o mundo para uma criança desta idade gira em torno dela mesma e de forma muito concreta. Penso que as professoras não lembradas sabem que estavam lá e de sua importância, mesmo que eu não as faça presentes por minhas memórias.

Eu não pude frequentar a escola continuamente; por conta da bronquite, ficava internada até um mês e isso se deu algumas vezes. Os conteúdos eram revistos com todo o carinho quando voltava. Só consigo relatar com um pouco mais de propriedade, pois voltei à mesma Escola Municipal de Educação Infantil Jean Piaget como estagiária e tive a rica oportunidade de conversar com aquelas que registraram de forma especial a minha vida. Umas mais sistemáticas, outras mais bravas, menos sorridentes. Algumas impacientes, outras amorosas, acolhedoras.

Terminei a pré-escola com 6 anos de idade e parti para a escola estadual de primeiro grau, hoje chamada de Ensino Fundamental, Professor Reynaldo Porchat. Lá as professoras Sônia, Sigueyo e Keiko contribuíram para o meu desenvolvimento, ajudaram a ampliar minha leitura de mundo. Já na segunda fase do Ensino Fundamental as professoras Helena e Regina foram as únicas que ficaram registradas nominalmente em minha memória; as demais guardei somente por disciplinas: a professora de Biologia, que me deu meu primeiro animalzinho de estimação, um porquinho da Índia; a professora de Física, que não compartilhava minhas angústias quando não entendia a matéria; e outros que passaram sem registrar-se em mim, não sei se por eles não deixarem ou se por eu não tê-los deixado. Passaram.

Entrei no Ensino Médio sem saber ao certo o que queria, mas entrei com uma certa curiosidade e desejo de aprender a ensinar; entrei no curso técnico para o magistério, o CEFAM. Foram quatro anos de formação intensa, num período integral de estudos e com uma grande carga de estágios. Essa fase de formação trazida por Garcia (1999) traduz-se por formação inicial da carreira docente. Lá aprendi com muitos professores, além do que e como ensinar, a lutar pela educação. Alguns professores mais marcantes, dos quais também

não me recordo o nome, pois foram muitos, no entanto suas histórias contribuíram para construção da minha. A diretora Rita ficou nominalmente registrada. A professora Forfé, apelido carinhosa e coletivamente construído, era patrimônio do magistério, nem sabíamos mais como ela se chamava. A professora de Sociologia da Educação recolheu materiais escolares para levar à Cuba e agitou uma passeata a favor da paz e da continuidade do magistério, que já havia sido condenado à extinção. Abraçamos o prédio; todos de mãos dadas, contornaram o quarteirão, e assim ficamos registrados em emissores de televisão, filmados do alto por helicópteros. O ensino técnico estava passando por uma crise nacional. A professora de Metodologia de Língua Portuguesa deixou-nos naquele mesmo ano; ficaram saudades. A professora de Metodologia de Ciências namorava o professor Celso. E o professor de didática contou-nos que foi obrigado a escrever com a mão direita, sendo ele canhoto, pois apanhava de palmatória se não fizesse; estava fora do padrão. Carregou o legado para o resto da vida.

Depois de quatro anos de magistério, ingressei no mercado de trabalho, fevereiro de 2002. Na Educação Infantil de uma escolinha particular do bairro onde morava, iniciei a prática efetiva como professora. No mesmo ano, dei continuidade aos estudos na Pedagogia. Foram mais quatro anos centrados na Educação.

O diploma adquirido no magistério CEFAM e também na pedagogia não me transformaram instantaneamente numa professora. Os saberes e identidade docente foram se constituindo ao longo dessa trajetória e por que não dizer que ainda estão se constituindo? Os saberes necessários à prática educativa se constituem no decorrer da carreira docente e, segundo Freire (1998), sua apropriação promove a autonomia do professor. É somente no ato de educar que se constrói e consolida a identidade docente.

Iniciei a formação docente ainda uma adolescente, aos 15 anos de idade, e sem compreensão de que o processo de aquisição de conhecimento é um ato social e político em que estão envolvidas relações de poder, de controle e de interesses que os tornam atos sociais e históricos. Saber como o indivíduo adquire conhecimento não me transformou numa professora. O conhecimento tem uma existência social, não é simplesmente influenciado pelo social. Foi a partir de então que comecei a refletir sobre a minha escolarização.

Aos poucos fui compreendendo, durante os quatro anos no magistério CEFAM Lapa e em mais quatro anos de pedagogia, que ser professora não era uma operação de simples transplante de teorias psicológicas, epistemológicas ou reprodução de livros didáticos. Essa formação inicial fundamentou o ser professora e levou-me a perceber que a educação como forma política é o início e centro do processo, e não o alvo.

Foi também nessa formação inicial que, ainda nas lições da pedra, vi processos contraditórios entre teoria e prática, discursos e atitudes que se contrapunham a tudo o que aprendíamos sobre a didática. Professores que pregavam de forma hegemônica o construtivismo e não conseguiam justificá-lo na prática. Professores que arruinavam a escola de onde saíram. Tudo o que havia sido historicamente construído na educação antes do construtivismo foi equivocadamente classificado de tradicional, e esta educação, pertencente ao nosso passado, deveria ser abolida. O tradicional foi tachado de arcaico. O arcaico deixou de existir, mas com ele muitas coisas positivas do tradicional. Classificamos de forma genérica toda a educação passada como arcaica. Expurgou-se a diversidade de metodologias, e a relação grafema-fonema, no ensino da escrita, foi condenada no processo de alfabetização. O início de toda uma construção social do conhecimento ficou preso a ideologias intolerantes à diversidade e ao pensamento autô-

nomos dos educadores. Todos deveriam pensar igual ou seriam duramente fiscalizados e convidados a se retirarem do sistema educacional brasileiro. Cabe, portanto, afirmar com Mattéi (2002) que a crise atual da educação é a crise de sua relação com a história e “só poderá ser pensada quando tivermos sabido restaurar, sob a lei do tempo presente, os direitos da eternidade” (p. 215).

Enquanto a pedra for algo estático, da qual devemos apenas aprender sobre, sem manusear, sem analisar minuciosamente, sem perceber que são diversas e que, conforme sua propriedade, aplicamos um uso distinto, teremos apenas uma educação por lições, externa, sem sentido, inefática, muda.

Hoje, como professora do ensino fundamental no ensino público municipal de São Paulo e tendo passado pelo ensino privado e ensino público estadual, vejo o quanto estamos aquém da compreensão política do ato educacional. A escola não é simplesmente um lugar de estudos e, sim, um lugar de pensamentos produzidos e compartilhados democraticamente.

A prática educativa me leva a valorizar cada vez mais a formação contínua e o processo reflexivo. Não uma heteroformação, uma formação exógena, longe da minha atuação, sem sentido. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação docente, baseada em Donald Schön (1995), fundamentou-se depois que ingressei no ensino público e fui me aproximando cada vez mais do processo de alfabetização dos brasileirinhos. É lá no chão da escola pública que nos deparamos com a desmascarada realidade social, política, histórica e também estrutural da educação do país.

Outra educação pela pedra

Outra educação pela pedra: no Sertão
(de dentro para fora, e pré-didática).

Em caminhos por onde percorrer, territórios palpáveis, penetráveis e dinâmicos escolhi, dentre tantos outros da docência, a desafiadora tarefa da alfabetização de brasileiros.

A tarefa é desafiadora não por ser difícil, mas por estar exposta criticamente em índices discrepantes de uma economia que se encontra em 7º lugar no mundo; em 58º no ranking do último resultado do Programa de Avaliação Internacional de Alunos (PISA – Programme for International Student) realizado em 2012; e ainda em 79º no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo os dados divulgados em relatório do Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) com base em números de 2013. Os resultados, expressos em vários programas de avaliação de desempenho, não podem ou devem ser ignorados, pois evidenciam os problemas de ordem social, econômica, política e estrutural do país.

A tarefa de alfabetizar é desafiadora também por encontrar num sistema educacional homogeneizador a didática como a solução para o problema da alfabetização; por se fazer caminhar por uma pedagogia invisível e isolada dos aspectos sociais e políticos; por impor um conhecimento válido para todos, como se a escola fosse um mecanismo de homogeneização cultural; por não permitir fazer uso das contribuições de diversas ciências e não somente da psicologia e epistemologia para penetrar nas questões da alfabetização.

Compreender como se dá o processo de aquisição da leitura e da língua escrita foi um aprendizado pleiteado na autoformação contínua. Todos os materiais que me foram apresentados sobre a alfabetização expurgavam qualquer ati-

vidade fônica, generalizavam o construtivismo e traziam interpretações reducionistas dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre o processo de aquisição da língua escrita, a psicogênese. A análise evidenciada em seus estudos mostrava a relação que a criança, de língua espanhola, fazia entre a grafia e o som da letra na construção do pensamento da escrita. As hipóteses de escrita, classificadas pelas autoras, evidenciam claramente essa construção, processando o conhecimento da criança em relação às sílabas até atingir o nível alfabético. As autoras constroem uma teoria que valoriza o conhecimento da criança e sugere intervenções para se avançar nas hipóteses de escrita: desde a pré-silábica, quando ainda não estabelecem distinção entre números, letras, figuras e conseqüentemente relação entre letra e som, até a hipótese alfabética e desta para a fluência na leitura e construção de textos. Esse mesmo processo não se aplicaria em línguas ideográficas como o chinês e japonês, por não apresentarem relação grafia e som.

Confunde-se até hoje o método alfabético-silábico do passado com as instruções fônicas (relações grafema-fonema) e metafonológicas (exercícios de consciência fonológica) que devem estar explícitas e sistematizadas no processo de alfabetização. As crianças, ao final de quatro anos de escolarização, como demonstram as avaliações externas, não conseguem, em sua maioria, mapear a fala por meio da escrita para assim recuperar a fala interna (pensamento em palavras).

Capovilla (2007) fez-me refletir por que, após uma década de exames, que demonstram o problema educacional brasileiro, continuamos a empregar de forma hegemônica o mesmo sistema. A justificativa estaria na universalização do ensino? Muitos alunos, hoje, concluem seus estudos no ensino fundamental, fato que não se dava há poucos anos, a evasão era demasiada nos anos finais da escolarização. Uma grande par-

te dos alunos não evade, mas, como mostram as avaliações tanto externas quanto internas, não se apropriaram da escrita alfabética ao final de 4 anos de escolarização. São milhões de brasileirinhos que não sabem ler e depois, inseridos optativamente nas EJAs, continuam no processo da exclusão. São altas as evasões nas EJAs, pois o sistema cíclico não acolhe o adulto analfabeto, tortura-o colocando-o no mesmo sistema que o excluiu.

Estaria a escola fracassada? Seriam os alunos responsáveis pelo fracasso? Colocar a criança diante de textos desconexos, sem sistematizar a alfabetização, seria uma metodologia eficiente? Por que deixamos a responsabilidade de aquisição da língua portuguesa sobre as crianças acusando-as pelo fracasso? Por que não inseri-los nas escolhas dos caminhos a serem percorridos para aprender de forma ativa? Por que nos utilizamos mais das literaturas estrangeiras e desvalorizamos a nossa identidade nacional? Onde estão os nossos autores nas literaturas de nossas escolas? Por que o aluno não pode ser autor? Estas perguntas permeiam, ainda hoje, minhas atribuições professorais. Ouçamos a voz dos aprendentes! Deixemos de pensar para eles sem inseri-los no processo de aquisição do conhecimento. Permitamos escolhas. Deixemos de pregar verdades absolutas, inquestionáveis.

Os problemas educacionais brasileiros estariam sob única responsabilidade dos professores e suas metodologias? Definitivamente, não. No entanto, há pesquisas recentes encomendadas pela Unesco que atribuem ao professor um papel relevante para melhoria da qualidade da educação e, ao mesmo tempo, fragmentam e isolam os demais fatores sociais políticos e econômicos do país. Foca-se no viés da didática dando ao professor uma carga maior do que se possa suportar: formação deficitária, salas lotadas e sistemas hegemônicos inquestionáveis. Os estudos registrados por Olgaíses Maués

(2003, 2011) expõem com clareza alguns impasses da educação. Os esforços empregados na melhoria da qualidade da educação parecem cobrir um problema e descobrir outro. Há grandes investimentos na formação dos professores, mas as atribuições dos professores aumentam, as salas estão lotadas, os salários baixos e os materiais didáticos são hegemônicos.

Aceitar passivamente e como normal a situação educacional do nosso país colonizado, com heranças de uma longa escravização e resquícios de uma longa ditadura, não é e não pode ser uma solução. Dizer que melhoramos meros dígitos para justificar erros explícitos, também é inaceitável. Brasileirinhos têm chegado em massa sem saber ler e escrever nos anos finais do Ensino Básico, e as crianças da escola pública, que constituem mais de 90% da população escolar do ensino fundamental, são as que mais sofrem os efeitos deletérios da educação excludente, hegemônica, não libertária. Desprezar os índices expostos nas avaliações externas não seria eficiente. A comparação com outros países pode nos trazer riqueza de pensamentos e caminhos a percorrer. Ainda há uma grande distância entre os resultados fornecidos e a aplicação dos dados nas escolas, relevando contextos sociais e ações com base na meritocracia para investimentos nas escolas, quando estas escolas deveriam ser analisados em suas singularidades.

Esses fatores não me intimidaram quando me deparei com a necessidade de aprender a alfabetizar, a sistematizar o ensino da língua portuguesa. Encontrei respaldo em autores como Cardoso-Martins (1996), Oliveira (2003), Soares (2003), Capovilla (2007), para sanar as minhas angústias. Autores com quem compartilho ideias estando eu na base do ensino fundamental e necessitando de teorias distintas para compreender a realidade educacional por mais lentes que não somente as que o sistema educacional brasileiro me impõe.

Soares (2003) traz que o processo de aquisição da língua escrita é decodificar e codificar, é aprender relações entre grafemas e fonemas, mas isso não se dá separadamente do letramento. A alfabetização deve ser ensinada de forma sistemática, não diluída no letramento, ou então vamos passar um bom tempo simplesmente fazendo sondagens e diagnosticando o fracasso. A aquisição do código e o letramento devem se dar ao mesmo tempo. Um não exclui o outro. Colocar a criança em contato com um universo letrado sem sistematizar o processo de aquisição da língua é excluí-la do sistema escrito. Expô-la ao sistema escrito por letra e sons isolados, ignorando a diversidade textual, é privá-la da interpretação de mundo.

Tenho procurado leituras que me fortaleçam, experiências de educadores de sucesso na alfabetização, experimentos que indiquem caminhos que funcionem. Diante de uma sala de 3º ano, com 20 crianças que não sabiam ler, procurei alternativas que recuperassem os direitos de aprendizagem dessas crianças, que me permitissem inseri-las no universo letrado, elevar a autoestima e a possibilidade de ler o mundo por suas próprias lentes, de questionar, de ser autor. Nesse mesmo ano, fui proibida de desenvolver a consciência fonológica da língua portuguesa, sendo tachada de tradicional, pela coordenadora da escola. Contamos, então, com a presença da supervisora de ensino em nossa sala, rotulada de classe de aceleração. Com a autorização concedida para uso da consciência fonológica e estando minha prática embasada em pesquisas realizadas por diversos autores brasileiros, obtivemos resultados extremamente positivos, apresentados pelas leituras e escritos dos próprios alunos. Vinte alunos, anteriormente condenados ao fracasso, foram no ano seguinte inseridos nas salas regulares.

A necessidade da pesquisa para sustentar meu pensamento distinto do sistema de ensino público estadual, na área

de alfabetização, levou-me a questionar a hegemonia presente nos materiais e discursos acadêmicos e a dialogar com pesquisas realizadas fora do Brasil sobre a aquisição da língua portuguesa e demais línguas com correspondência entre o sistema gráfico e sonoro. O contato com materiais de alfabetização do português de Portugal, espanhol e italiano auxiliou na minha formação como alfabetizadora. O diálogo com outras áreas do conhecimento: fonoaudiologia, linguística, neurolinguística tem diversificado e ampliado minha visão antes restrita.

Pleiteei meu espaço de pensamento, não me reduzi a reprodução de materiais didáticos. Solicitei a democracia, o respeito ao mundo da ciência que não se limita a pensamentos hegemônicos. Infelizmente ainda vejo, na fala de estagiárias que por mim passaram, a fiscalização dos professores alfabetizadores quanto à aplicação de métodos, a distorção e a transposição de teorias sem contextualização.

Meu objetivo não é procurar culpados, mas não posso, nesse processo, atribuir às crianças, que precisam de direcionamento, orientação e instrução, a responsabilidade pelos problemas causados por adultos.

É fácil pensar que não há aprendizado sem sistematização, sem métodos de estudo quando nos colocamos a aprender algo novo, um instrumento musical, uma nova língua. Utilizamos de métodos de estudo, sistematizamos, organizamos as informações, o tempo. Contamos com tutores presenciais, virtuais, ou um método descrito por um professor ausente de identidade, mas presente na metodologia. Como adultos e já dominando o sistema alfabético, fazemos de forma autônoma a busca por outros desafios, mas isso não significa ausência de metodologia. Decodificamos a linguagem musical, decodificamos uma outra língua para então transcender sobre elas. Depois de decodificar uma partitura, lemos com autonomia e aplicamos ao instrumento produzindo som

harmoniosamente. Depois de decodificar uma outra língua, verificamos semelhanças sonoras e gráficas e passamos a ler atribuindo sentido, analisando contextos. Não é diferente a aquisição da leitura e escrita de nossa língua. O que acontece é que esquecemos como adquirimos esse conhecimento. Esquecemos a contribuição e a possibilidade de diálogo entre as ciências e aceitamos prontamente orientações de quem nunca alfabetizou.

Encontro-me, portanto, desafiada! Desafiada a lutar contra distorções de teorias transformadas equivocadamente em método; a lidar com métodos transformados em monstros; a enfrentar padrões impostos como verdadeiros e impossíveis de sanar o analfabetismo progressivo; a contradizer ideologias dominantes, hegemônicas que não permitem a riqueza da diversidade de pensamentos; a caminhar num ritmo distinto da vagarosidade tecnológica em que se encontram as escolas públicas brasileiras; a transcender a formação inicial docente generalista que abrange superficialmente tudo sobre educação.

Isso é o que me move como professora! Permitir que brasileirozinhos, de forma autônoma, conheçam a história de seu país por suas próprias leituras e caminhos, e escrevam a sua história neste país. A história não se faz de uma só versão, por um só olhar. E, principalmente, não se faz do que o outro pensa sobre mim, também, mas do olhar individual sobre o mundo coletivo, partilhado.

Concordo com Charlot (2000) ao afirmar que entramos em uma história que está inserida na história da espécie humana, mas que é única. Uma história individual, mas que só existe por haver interações com outros homens. E, nesse mundo habitável e partilhável, ocupa-se um lugar onde é necessário exercer uma atividade, movimentar-se, compartilhar valores para assim haver apropriação de uma parte do vasto mundo e auxílio em sua construção.

Mas, se estou neste mundo e não posso registrar individualmente minha história por não me apropriar deste saber, somente passo por ele como passam outros seres vivos das demais espécies não dotadas da capacidade de formação social da mente, como dizia o cientista Lev Vygotsky (1998). Esse conhecimento desenvolvido socialmente, através da organização da fala e registro escrito, é o que nos torna distintos das outras espécies. Podemos perpetuar conhecimentos e valores na história da humanidade se pudermos registrá-los. Podemos evitar que ditaduras reiniciem se escancararmos as portas da igualdade de direitos, da diversidade de pensamentos. É assim que nos tornamos humanos.

E ainda nas palavras de Charlot (2000) sobre as relações pessoais e o processo educativo:

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Em Hannoun (1998), vê-se ainda que o homem é quem faz o homem e, portanto, torna-se responsável por ele. A formação social está mais uma vez presente. Ele afirma que o educador ajuda o educando a criar-se e “para que a educação não seja um adestramento, no processo educativo, como passagem do educando de um estado para outro, deve intervir sua iniciativa pessoal” (HANNOUN, 2000, p. 21). Há possibilidade de o educando participar de seu processo de formação, de escolher caminhos, de não simplesmente ouvir sobre a “pedra”, numa educação exterior, impessoal, generalista.

Neste mundo, vasto mundo, somos todos aprendizes. E neste mundo como um processo inacabado de matéria cheia

de possibilidades dialéticas, como nos traz Hannoun (2000) sobre Ernst Bloch, a outra educação pela pedra é possível, a educação que dialoga, que escuta, que valoriza histórias, conhecimentos prévios, vidas. E ainda com Hannoun (2000, p. 19) ousou afirmar que “uma coisa é possível quando se tem a experiência de sua ausência presente”.

É assim que venho me tornando professora. Professora alfabetizadora da rede pública municipal de São Paulo, na busca constante de uma educação pela outra pedra, não a de que se fala, mas a entranhada, a que permite a apropriação do mundo a partir do que há dentro do homem, de onde se vive a história e onde se pode registrá-la, por conhecê-la.

Educação contemporânea

Desprender-se do arcaico
Libertar-se do inútil
Reinventar a roda
Enquadrar pessoas
Classificar períodos
Teorias que enquadram métodos
Métodos sem teorias

Possibilidades do impossível
Comunicar-se sem julgamento atroz
Despir-se da hipocrisia,
de políticas que zombam.
Vestir-se de humildade,
de esperança.
Desafios que movem!

Débora da Silva Melo Valiante, 2014

Referências

- CARDOSO-MARTINS, Cláudia. *Consciência Fonológica e Alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. *Alfabetização: Método Fônico*. São Paulo: Memnon, 2007.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Portugal: Porto, 1999.
- HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- MATTÉI, Jean-François. *A barbárie interior. Ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- MAUES, Olgaíses. Organismos Internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MAUES, Olgaíses. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.
- MELO NETO, João C. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- OLIVEIRA, João B. A. *ABC do alfabetizador*. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2003.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SOARES, Magda. Reinventando a Educação. In: *Revista Presença Pedagógica*. 2003. v. 9, n. 52, p. 17-21.
- TADEU da SILVA, Tomaz. *Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VIGOTSKI, Lev. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Resgate acerca da escolha da docência

Gilvonete Schimitz do Prado

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.

Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

Paulo Freire, 2012

Ser professora. De fato, não sei ao certo se eu escolhi a educação ou se a educação me escolheu. Pensando na minha escolarização, no meu tempo de menina-aluna, me vem à mente uma garotinha curiosa, que adorava tirar notas boas, um desafio imposto a mim mesma. Mas uma garotinha acima de tudo sonhadora, apaixonada por livros e belas histórias. Uma garotinha que encontrava nos livros realidades tão longínquas, porém absolutamente encantadoras, que me faziam crer que a vida poderia ser muito mais feliz e colorida do que eu imaginava. Ainda menina, eu tinha o sonho de ser jornalista e escrever um livro, mas a vida, às vezes, segue seu curso sem, necessariamente, passar por nossas escolhas. Assim, não me tornei jornalista, mas o livro... Ah, essa é uma outra história!...

Tornei-me professora! Iniciei o Magistério aos 16 anos, mais por questões práticas do que propriamente pelo desejo de ser professora. Estudei no CEFAM – Centro Específico de

Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Professora Marina Assanuma, na cidade de Registro, no Vale do Ribeira. Os CEFAM's implantados em 1983 foram uma proposta do Ministério (MEC) elaborada em 1982 e tinha por objetivos “redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial continuada para professores de educação pré-escolar e das séries iniciais” (CAVALCANTE apud TANURI, 2000).

No âmbito nacional, tinha por finalidade contribuir para a formação de professor, em tempos de redefinições políticas e socioeconômicas no país. O projeto CEFAM foi implantado em conjunto com o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação, inicialmente em seis estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros.

Em 1987, por intermédio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAMs”, os Centros foram estendidos a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades, sendo 89 unidades apenas no estado de São Paulo.

A carga horária docente no CEFAM era composta de horas-aula, horas-atividades e horas de trabalho pedagógico, respeitando o limite de 44 (quarenta e quatro) horas semanais. Mediante o projeto “Bolsas de Trabalho para o Magistério”, eram asseguradas bolsas para garantir o tempo integral dos alunos na instituição e o trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental.

Segundo Souza (2013), por conta da descontinuidade desse projeto no âmbito do MEC, em alguns estados, as bolsas passaram a ser financiadas com recursos dos respectivos

governos. Para o período da tarde eram reservados momentos de estudos, pesquisas, reuniões, projetos em andamento e pesquisas. Após dois anos de curso, iniciava-se o processo de estágio vinculado com escolas que mantinham parceria com os CEFAM's, o que representou um grande avanço, ao passo que o aluno já era encaminhado para escolas específicas das séries iniciais, por intermédio da sua própria instituição de ensino.

Em 2000, na gestão do Governador Mário Covas (1995-2001), a secretária de Educação do Estado de São Paulo, Rose Neubauer, anunciou que os ingressantes do ano de 2001 entrariam cursando o 2º ano do Ensino Médio, diminuindo assim a duração do curso de quatro para três anos; isso foi interpretado por muitos como o primeiro passo para o fim do projeto CEFAM. E, assim, em novembro de 2003, por meio da Resolução SE 119, o Governador Geraldo Alckmin (2001-2006 e 2011), apesar das muitas manifestações por parte de alunos e professores, pôs fim ao projeto; eu fiz parte da última turma a se formar, em dezembro de 2005.

O CEFAM – Marina Assanuma, situado no Vale do Ribeiro, ficava a cerca de 60 km da cidade de Miracatu, onde eu morava. Recordo que aqueles três anos foram um período especialmente difícil para mim, uma vez que, aos dezesseis anos, vivemos uma fase de questionamentos, descobertas e, principalmente, muitas dúvidas. E como eu fui assolada por elas! Uma das questões que mais me afligiam era a descoberta de tantas outras “verdades”. Era uma menina que sai do seu mundo, da “concha”, e se depara com diversas realidades, crenças e esperanças.

Meus colegas de curso eram pessoas incríveis, alegres e divertidas; todos, de algum modo, tentando construir um futuro que fosse melhor do que o que tínhamos naquele momento. Construí muitas amizades verdadeiras ali, com pes-

soas que hoje, anos depois, estão absolutamente vivas em minha memória e no meu coração. Éramos todos jovens, com 16, 17, 18 anos, e cada um com sua personalidade, com seu jeitinho, com seus sonhos, com seus amores e suas histórias.

E essa diversidade me desconcertou a princípio. Pessoas criam naquilo em que eu não cria. Questionava-me o tempo todo acerca disso. Se eu acredito em algo e o outro crê em algo diferente do que eu, quem então acredita no que é verdadeiro? Várias vezes, flagrei-me profundamente angustiada tentando descobrir as “verdades absolutas”. Verdades sobre fé, religião, política, escolhas. Nesse exato momento, tentando resgatar um pouco das minhas lembranças, me vem à mente um episódio que ocorreu em 2005 e do qual realmente não me lembrava há anos. Pressionado pela cobrança da sociedade sobre a segurança no país, o Congresso Nacional aprovou o Estatuto do Desarmamento com uma cláusula determinando a realização de referendo sobre a liberação da compra de armas. Naquele momento, os eleitores foram consultados sobre a proibição da comercialização de armas de fogo e munições. Na ocasião, as opções eram sim, a favor da proibição, ou não, contra a proibição. Importa ressaltar que o referendo é um instrumento por meio do qual os eleitores devem se posicionar sobre um assunto já definido. O referendo é convocado depois da aprovação da norma; os eleitores são consultados quanto à sua ratificação ou não; nesse caso, deveriam decidir se o artigo 35 do Estatuto do Desarmamento (Lei 10.826 de 23 de dezembro de 2003) entraria em vigor ou não. Tal artigo apresentava a seguinte redação: “art. 35 – É proibida a comercialização de arma de fogo e munição em todo o território nacional, salvo para as entidades previstas no art. 6º desta Lei”. A maioria do eleitorado optou pela não proibição. E, numa discussão informal, eu me coloquei contra essa possibi-

lidade por não acreditar que o porte de armas, sendo liberado às famílias, pudesse diminuir os índices de violência, ou talvez, intimidar delinquentes. Enfim, eu via nessa situação um perigo iminente às famílias, principalmente àquelas que tinham crianças em casa. Mas um amigo muito querido se colocou totalmente favorável àquela possível determinação e apresentou os seus argumentos, que eram, confesso, bastante fortes.

Lembro que esse episódio me deixou extremamente confusa. Obviamente, várias outras conversas emergiram ainda com pontos de vistas absolutamente divergentes. Outro exemplo disso eram as questões religiosas, as quais tive a oportunidade de entender com aqueles que compartilhavam a jornada ao meu lado; neste mundo há um leque de religiões, diversidades de crenças, de possibilidades de fé e comunhão com Deus, o que me despertou o respeito por todas elas. Assim, em meio ao diferente, ao estranho para mim, ao não conhecido, fui entendendo, descobrindo e, acima de tudo, respeitando o outro, com suas especificidades, sentimentos e crenças.

Hoje, compreendo melhor todas estas questões. Entendi que todas as verdades são possíveis. E, nesse sentido, Foucault (1979) me ajuda a sistematizar essa reflexão que entende as verdades como produzidas neste mundo graças a inúmeras coerções, produzindo nele efeitos regulamentadores de poder. Partindo do pensamento de Foucault, “é possível dizer que toda verdade é culturalmente criada, e em escala industrial produzida, e em escala midiática penetrada” (FOUCAULT, 1979, p. 27).

Outras questões que me angustiavam bastante no tempo do magistério eram as dúvidas acerca do futuro, sobre qual faculdade cursar, dúvidas sobre namoro, etc. Mas o que mais me marcou neste tempo de profunda turbulência emocional foram os muitos sonhos construídos naqueles dias, dos quais

muitos estão sendo realizados hoje, incluindo este pequeno texto. Posso afirmar, com absoluta clareza, que muitos dos meus sonhos foram projetados e definidos naqueles três anos.

Assim, prossegui e hoje, olhando para a mulher e professora que me tornei, percebo o quanto o CEFAM contribuiu para que eu me tornasse quem eu sou. A troca de experiências, a troca de dificuldades, as marmitas compartilhadas, as viagens pela manhã e ao fim do dia, as tristezas, as alegrias e as infinitas risadas, tudo isso me moldou. As leituras, as apresentações, os planos de aulas, os estágios, o nosso desespero com os prazos, provas e apresentações proporcionaram um contato inédito com o mundo da educação, com o encantamento do mundo dos pequenos e a descoberta de nossas próprias potencialidades, que eram várias. Lembro-me do Rodolpho, um garoto inteligentíssimo, que sonhava em ser pastor e hoje o é; da Renata, uma garota belíssima, hoje coordenadora pedagógica, e da Abda, hoje diretora de escola, ambas alucinadas por vôlei e amigas inseparáveis; da Evelyn, uma menina linda e vaidosa, com uma caligrafia invejável, que hoje é designer de interiores; do Dalvan e do Alessandro, uma dupla de peraltas que nos faziam sorrir logo pela manhã, contrariando a própria tristeza. Dalvan hoje é pastor, e Alessandro é Coordenador Técnico Pedagógico na Fundação Casa; Luana e Michele eram as minhas amigas, companheiras e, principalmente, confidentes. Apoiávamo-nos em nossas ilusões e desilusões na procura por príncipes encantados e, com certeza, colecionamos histórias e lembranças que são só nossas. Michele hoje é professora e Luana faz trabalhos voluntários. Dyene, por sua vez, é uma amiga muito querida da qual tenho uma das mais doces lembranças daquele tempo.

Lembro-me do primeiro ano do CEFAM, do primeiro dia de aula, quando naturalmente a timidez e o silêncio tomaram conta de todos. Mas de um modo desconcertantemente

natural aquela menina por nome Dyene se apresentou a mim com um dos mais belos sorrisos que já vi. Tornamo-nos amigas na mesma hora. Aquele sorriso e simpatia me encantaram e me encantam até hoje, apesar da distância.

Enfim, ainda hoje, tenho de cada um memórias e histórias guardadas com muito carinho, e a certeza que trago é que as experiências compartilhadas nas turmas do 2º, 3º e 4º Ano B, entre os anos de 2004 e 2006, com essas pessoas incríveis: Michele, Dalvan, Alessandro, Luana, Dyene, Lúh Leite, Edmar, Juliana, Rodolpho, Abda, Renata, Angélica, Hudson, Iram, Eder, Vanderléia, Priscila, Evelyn, Camila, Telma, Isabelly, Jean, Leandro e Wallan nos fizeram amigos eternos, pessoas infinitamente melhores e deixaram em nós marcas que refletem os profissionais que nos tornamos hoje, independentemente se professores ou não.

Prosseguindo...

Em 2006, no último ano do Magistério iniciei a graduação em Letras e, ao término do Magistério, fui aprovada no concurso público do Estado de São Paulo como Professora de Educação Básica I, PEB-I, o que me proporcionou mais uma belíssima história para contar; nela meus pais entram como figuras imprescindíveis em minha vida e carreira. Não me atreui aos pormenores, pois as lembranças, sem sombra de dúvidas, além de lindas, são bastante extensas. Mas o que posso registrar aqui é o meu amor, a minha saudade à minha mãe (*in memoriam*), a minha gratidão e a minha eterna alegria pela vida do meu pai Manoel e de minha mãe Maria. Desde os meus primeiros anos de escolarização, meus pais sempre estiveram presentes, e seu incentivo e presença eram características bastante fortes. E essa presença constante só foi se intensi-

ficando ao longo dos anos. Quando me lembro do CEFAM e do meu ingresso no Estado de SP como PEB-I, mais uma vez a vida ditando suas vontades sobre mim, é impossível não estabelecer essa relação imediata com meus pais, com a absoluta certeza de terem sido eles os maiores responsáveis pelos caminhos que trilhei e pela professora que me tornei!

Assim, apesar de nunca ter sido um sonho meu ser professora, a aprovação no concurso público colocava diante de mim a possibilidade de um emprego que eu não poderia recusar, uma vez que a crise de desemprego era e ainda é forte na pequena cidade de Miracatu, onde eu morava. Assim, embora sem saber o que era realmente ser professora, sem ter a menor ideia do que significava ser professora e da grandiosidade deste papel, aceitei o desafio e, contrariando minhas próprias crenças, aos 19 anos me tornei professora. Obviamente que a princípio não sabia dar aula. Recordo-me que ficava me perguntando como faria para ensinar uma criança a ler e a escrever, algo que para mim se dava de um modo estranho e misterioso, quase miraculoso e, apesar dos meus estudos em alfabetização, hipóteses de escrita, metodologias e didática, a realidade pareceu bem mais assustadora e as teorias, num dado momento, me pareceram apenas teorias. Mas segui, encarei o meu primeiro dia de aula acertando e errando, a bem da verdade mais errando que acertando, ao passo que também recorri ao meu primeiro modelo didático. **Ensinei como fui ensinada.** Reproduzi práticas que eram as minhas primeiras referências em ensino e aprendizagem. Não tinha clareza das minhas ações, dos meus objetivos, de como avaliar justamente as aprendizagens dos meus alunos, uma vez que cada um tinha o seu ritmo, o seu momento de compreensão, o que é determinado por diversos fatores, experiências, possibilidades sociais, afetivas, culturais, etc. Foi a

minha primeira experiência efetivamente com situações de ensino e aprendizagem.

Atualmente, muitos estudos se propõem a discutir como se constitui o “ser professor”, ao passo que não existe uma fórmula, uma receita, um modelo dado aos quais os docentes possam se reportar. Cada sujeito é único e transfere para a sua prática pedagógica muito de suas experiências, de suas crenças, de seus sentimentos, bem como seus receios e angústias. Inevitavelmente toda prática pedagógica é mediada por toda essa bagagem emocional e cultural que o professor traz consigo e que é inerente a ele. Tardif e Raymond (2000) nos ajudam a compreender melhor tal questão ao nos apontar que os saberes dos professores sobre seu próprio papel, sobre o processo de ensino e aprendizagem, metodologias, didática e outros temas, são mediados a partir da sua própria história de vida. Para os autores, a formação temporal, compreendida também como as experiências formadoras vividas na família e na escola, ocorrem antes mesmo que o professor tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ele retém dessas experiências. Para Tardif e Gauthier,

(...) os saberes dos professores são temporais. Dependem estreitamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e, mais concretamente, das condições que estruturam seu próprio trabalho em um lugar social dado. Nesse sentido, a questão dos saberes, para nós, está estreitamente ligada à questão do trabalho de ensinar no meio escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, às restrições objetivas e subjetivas que ele impõe aos práticos, etc. (2001, p. 196).

Fonseca (2002) também destaca que os saberes, sendo singulares, pessoais, finitos, provisórios e subjetivos, relativos, parciais e incompletos, possuem uma historicidade e são si-

tuados e contextualizados em determinados tempos, espaços e condições históricas.

Assim, a ideia de Tardif e Raymond (2000) é de que os saberes sobre os esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados nas famílias, grupos, escolas, nos quais a identidade pessoal e social constrói-se na interação com o outro. Tal afirmação se configura como embasamento teórico para muitos que, do ponto de vista dos saberes necessários à docência, se tornam professores durante sua própria atuação enquanto um ser professor.

Desse modo, apesar de toda minha inexperiência, da complexa e desafiadora tarefa do ato de ensinar e, talvez ainda, por não haver constituído de forma clara a minha identidade profissional, me encantei em ser professora. Ao longo dos anos me deparei com alunos com os mais diversos problemas possíveis, recebi alunos extrovertidos, outros extremamente calados; alunos tímidos, outros mais “aparecidos”. Mas todos, sem exceção, traziam a mesma doçura e inocência da infância. Eles me surpreendiam e surpreendem! Confesso que era uma professora bastante bagunceira ao lado deles, adorávamos cantarolar cantigas de roda, bater palmas, até dançar; porém mais emocionante e gratificante era quando descobria alguma criança lendo; apesar de todo o meu trabalho, ainda me perguntava como aquele milagre havia se dado. Trago até hoje a lembrança de muitos dos meus alunos que, de algum modo, me marcaram especialmente, talvez pelas histórias tristes que traziam, talvez pelas peraltices encantadoras e preocupantes, ou pela alegria que me faziam conhecer simplesmente por estar ao lado deles.

Diante desta perspectiva, Bioto-Cavalcanti (2014) nos convida a uma reflexão importante; “já paramos para pensar nisto: de que forma seremos lembrados e se seremos lembrados? (...) Temos noção de que impactamos vida?” (2014, p. 140); Desse modo, volto-me às minhas professoras, minhas adoráveis professoras, que sempre me trataram com muito carinho e respeito. Trago ainda os nomes gravados, os gestos eternizados, e as memórias seladas por momentos de aprendizagens e doçura. Percebo hoje que fizeram diferença em minha vida. Desse modo, ponho-me a pensar, neste momento de escrita, o quanto de mim ficou em meus alunos. Meus alunos se lembram ou se lembrarão de mim? Até que ponto fui importante em suas vidas, se é que fui? Terão lembranças boas da professora maluquinha que tiveram? Ou será que simplesmente passei pela vida deles, sem nada deixar? Hoje não tenho essa resposta! Mas espero profundamente que um dia meus alunos se lembrem de mim com o mesmo carinho e encanto com que me lembro de meus professores.

Hoje mais do que nunca entendo o quão lindo é ser professor e quão importante e determinante é sua atuação na vida de seus alunos. Kant já escrevia no fim do século XVIII: “O homem é a única criatura que precisa ser educada (...) ora, por não ter de imediato capacidade para fazê-lo, mas, ao contrário, entrar no mundo em estado bruto, por assim dizer, é preciso que o façam para ele” (KANT apud CHARLOT, 2000). Nascer requer necessariamente aprender. O homem “deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, tornar-se por si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 52). Nessa perspectiva, a educação é essa apropriação paulatina daquilo que é externo ao homem e que se dá diretamente na ação professor-aluno dentro de uma educação formal, pensada e projetada pelo homem. Segundo Charlot, esse “inacaba-

mento” do homem foi entendido pelos cientistas como *prematuração*, “como se o homem nascesse com seu desenvolvimento inconcluso e devesse ser acabado fora do útero. (...) Não é definido por instintos: define-se ao longo de sua história” (2000, p. 52). O autor apresenta a prematuration como uma face da condição humana inseparável de sua outra face que diz respeito à possibilidade de sobrevivência humana justamente por esta se dar num mundo que é humano, preexistente, pré-estruturado, onde cada indivíduo natural torna-se humano ao ‘hominizar-se’ através de seu processo da vida real no âmago das relações humanas (p. 52). Assim, o autor nos aponta que nascer é penetrar nessa condição humana, entrar em um conjunto de relações e interações com outros sujeitos. Assim, nascer significa, necessariamente, aprender.

Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, (...). Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Este aprender que se dá num sistema onde o sujeito, à medida que se constrói, é, ao mesmo tempo, construído pelo outro nessa relação complexa, duradoura, nunca completamente acabada, a qual é denominada educação. Nesse sentido, Hubert Hannoun, na obra *Educação: Certezas e Apostas*, nos instiga a pensar a relevância que o professor passa a assumir diante da educação de uma criança, em que este mesmo professor percorre o que há de mais misterioso e de promissor na capacidade que o homem/aluno traz de se autossuperar, de passar de um estágio a outro, de desejar transformações, de aprender a aprender, enfim, criar-se a si próprio. Para Hannoun, a criação do homem pelo homem exige responsabili-

des. “Estaremos convencidos do valor de nosso pensamento e de nossa ação quando tomamos decisões sobre nosso comportamento perante a criança, sobre o conteúdo educacional que lhe propomos ou sobre o método (...) para atingir um objetivo cujo valor formativo afirmamos” (HANNOUN, 1998, p. 11).

Essa questão toma uma proporção ainda maior, quando levamos em consideração as escolhas de cada professor, seja quanto aos conteúdos, metodologias, materiais e objetivos pedagógicos que são, inevitavelmente, mediados pela subjetividade de cada um. Desse modo, Hannoun nos faz pensar quais seriam as motivações comuns a todos nós professores, o que nos mantém professores ou o que nos faz ser professores, assumindo o compromisso de educar. Nesse sentido, Hannoun apresenta-nos questionamentos importantes como “qual o sentido de minha ação de educador? Que adultos serão eles?” (1998, p. 11), reflexões para as quais não existem respostas imediatas, uma vez que a educação também é apostar. Hannoun contribui com reflexões importantes sobre a clareza de nossa ação. Em que nos embasamos? Temos consciência de nossas certezas? O que fundamenta meus conteúdos, métodos, objetivos e finalidades? Quais os nossos pressupostos?

O autor nos ajuda a pensar tais questões uma vez que apresenta os pressupostos fundamentais da educação ao entender que “a reflexão e a ação educacionais fundam-se, portanto, em considerações inevitáveis, por um lado, mas cujos fundamentos, por falta de justificação teórica, são apenas supostos. Quais são esses pressupostos?” (1998, p. 13). Penso que para o professor realizar um trabalho capaz de influenciar/impactar e transformar vidas, sejam necessários tais pressupostos assinalados por Hannoun.

Para o autor, o que fundamenta primeiramente a ação educativa é a crença ou confiança pelo professor na escolha

que o homem fará do próprio homem. Acreditar no homem apesar de nenhuma constatação. A educação formal, aquela pensada e projetada pelo homem, se distancia da educação informal, resultado do acaso e das circunstâncias físico-biológicas de sua existência. Segundo Hannoun,

Educar, no sentido formal do termo, é recusar a onipotência das determinações biológicas e ambientais como construtoras da personalidade atual e futura do homem e, correlativamente, permitir que este acrescente sua própria marca à construção do seu destino. Pela educação formal exprime sua revolta contra a exclusividade invasora da educação informal (1998, p. 14).

Assim, a partir da educação formal, num movimento de “revolta libertadora das determinações externas”, o homem assume o controle sobre si mesmo, sobre a construção de sua própria história e identidade. Mas esse ato, segundo Hannoun, é cheio de implicações, uma vez que agora não é mais sobre os acasos de um ambiente cego que “cabe o homem decidir fins, objetivos, conteúdos e métodos de educação. É o homem que faz o homem e, desse modo, torna-se responsável pelo homem” (1998, p. 15). O problema reside justamente nessa questão, na medida em que que “a escultura do homem pelo homem comporta todos os possíveis: tanto esperanças arrebatadoras como erros trágicos (...), portanto, tanto salvação quanto perdição da humanidade” (1998, p. 15). Assim, o ato de educar passa necessariamente pela crença de que o homem escolherá o Reino e não as trevas. A confiança na escolha que o homem fará do homem, segundo Hannoun, é o primeiro pressuposto fundamental da educação.

É necessário, também, segundo o autor, presumir que a educação leve à superação do estado presente do educando em direção a um estado futuro/posterior considerado como preferível/desejável. Em suma, o segundo pressuposto da educação

é a crença na educação como possibilidade de superação do estado atual em direção a um estado ulterior considerado preferível tanto pelo educador quanto pelo educando. “O postulado de toda educação é que, em algum lugar, há uma pérola de alto preço, ou melhor, ‘sem preço’, pela qual é preciso e ‘vale a pena’ dedicar tempo e esforços, em suma, dedicarmo-nos por inteiro” (REBOUL, 1992, apud HANNOUN, 1998, p. 17).

Para Hannoun, o terceiro pressuposto da educação é entender a perfectibilidade humana como possibilidade de superação do homem, a possibilidade de uma transição de sua animalidade real em sua humanidade potencial, em suma a capacidade de ser melhor. Em tese, não conceber a natureza – determinações genéticas, ambientais ou individuais – como um fator determinante do comportamento humano. Essa confiança que já aparecia em Kant e Rousseau também é percebida em Condorcet quando diz que “todo homem é capaz de superar-se, de tornar-se outro, e que esse outro é moralmente preferível ao seu estado presente” (CONDORCET apud HANNOUN, 1998, p. 18). Também o filósofo Willian Godwin não só entende essa perfectibilidade possível a qualquer indivíduo, como a qualquer instante da vida. “Todo indivíduo, seja qual for seu estado social, mental e moral, pode elevar-se para um estado social, mental e moral mais perfeito.” (WILLIAN GODWIN apud HANNOUN, 1998, p. 18).

Outro pressuposto importante para Hannoun é o de perceber a educação como um agente libertador de cada homem daquilo que o impede de ser ele mesmo, o que pressupõe também a ação do educando como participante livre em seu próprio processo de formação (HANNOUN, 1998, p. 20). O incentivo à iniciativa pessoal do educando para que o processo educativo não seja um adestramento do homem, ao passo que a verdadeira educação, segundo Maurice Debesse, é jus-

tamente aquela onde o educador possibilita, medeia, permite, ajuda o educando a criar-se. E outra importante definição do que seria uma educação como agente libertador é o que nos traz O. Reboul quando diz que “educar não é fabricar adultos de acordo com um modelo, mas libertar cada homem daquilo que o impede de ser ele mesmo, permitir-lhe se realizar segundo seu ‘gênio’ singular” (REBOUL apud HANNOUN, 1998, p. 19).

Tais fundamentos apresentados acima fogem de qualquer constatação lógica ou experimental, configurando-se, assim, como pressupostos que embasam a prática educativa. Isso também é ressaltado por Bioto-Cavalcanti (2014) em um de seus textos e que vale a pena destacar:

Se não enxergamos nem levamos a efeito a tarefa educativa sem acreditar que o homem escolha a luz e não as trevas, de que vale nosso esforço? Se não acreditarmos que a tarefa educativa trará ao sujeito algo que antes não lhe pertencia e que lhe trará coisas positivas e desejáveis, por que se pôr a caminho? Se não acreditarmos que a educação enobrece, engrandece, contribui, esclarece, socializa, potencializa, por que continuar a existir educação? E se não acreditarmos no destino infável que nos aguarda a felicidade e a liberdade, de que vale tudo? (2014, p. 146).

Creio que essa seja uma leitura bastante aprofundada da autora daquilo que Hannoun nos aponta acerca dos pressupostos fundamentais da educação. Porque se não houver esperança por parte de quem educa, de que vale todo nosso esforço? Acredito que esta seja uma excelente reflexão para aqueles que se propõem a educar. Ter fé, ter esperança apesar de nenhuma constatação imediata, acreditar que podemos ser melhores, que podemos ser educados, que podemos ultrapassar nossos limites e sermos muito mais. Tenho clareza de que alguém acreditou em mim, na minha perfectibilidade, ou seja, em minha capacidade de ser melhor. Cabe a mim, hoje, depo-

sitar a minha confiança na minha geração posterior. Acredito que isso seja ser PROFESSOR.

Referências

AGÊNCIA DO BRASIL. *Empresa Brasil de Comunicação*. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-06-30/nos-ultimos-20-anos-brasil-fez-um-plebiscito-e-um-referendo>>. Acesso em: 20 set. 2014.

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. Memoráveis professores. In: TEIXEIRA, Rosiley Aparecida; VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões (Orgs.). *Memórias de Escolarização e as Práticas de Subjetivação dos Sujeitos*. São Paulo: Ed. BT Acadêmica. p. 136-154, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Tradução de Bueno Magne. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, Ana Clara. Constituir-se professor: a influência da história de vida e das práticas pedagógicas na formação docente. In: *Anais do Seminário de Pesquisa do Núcleo de Pesquisa sobre Práticas Escolares (NUPEPE)*, 2010. p. 51-65. Uberlândia/MG, 2010.

HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Elizete Masera. *Cefam: formação e profissionalização docente na escola estadual Joaquim Murtinho no estado de Mato Grosso do Sul (1989-1996)*. 2013. 68 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/jun./jul./ago. de 2000. Número Especial – 500 anos de Educação Escolar, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 73, 2000.

Ser professor: escolha ou “dádiva”? trajetória e reconquista em torno da docência

Ivana Santiago Bueno

A trajetória acadêmica do professor pode começar logo em seus primeiros dias de aula durante o tempo como aluno “primário”. Pode ser o contato com a professora que lhe falará uma palavra, que, mesmo sem sentido naquele momento, mais tarde fará parte de sua escolha: ser professor.

Ainda não se sabe o motivo pelo qual se planeja ser professor. Pode, primeiramente, coincidir com um simples ato – “Professora, posso apagar a lousa?”. Neste momento, começa a renascer um professor. E será que se pode afirmar que é escolha ou dádiva ser professor?

Entre tantas linguagens, seja por pressupostos ou ditas pelo senso comum, que afirmam que o professor deve ser intelectual, que deve se apropriar de novas práxis na educação, entre outras, uma dúvida percorre e insiste em permanecer nos temas relacionados sobre o perfil docente: como é feita a escolha em ser professor?

Alguns autores trabalham nesta perspectiva a fim de explicar o assunto e que norteiam as concepções do perfil professoral em seu amplo aspecto: Assmann (2007) trata do reencantar a educação; Esteves (1999) estuda o mal-estar docente; Giroux (1997) escreve sobre o professor intelectual; Hannoun (1998) e Charlot (2000) elaboram conceitos sobre a formação do sujeito, entre outros teóricos.

No dia a dia ainda existe uma lacuna muito grande em saber como ser este professor quase à beira da perfeição ou da loucura, pois a mesma sociedade que o constrói como sujeito professor também o destrata como tal; o professor muitas vezes se sente uma marionete pensante. Também na teoria ainda há respostas a serem dadas sobre o tema.

Pensando neste sujeito professor em construção, pode-se caminhar por estas entrelinhas a seguir e que refletem sobre a formação docente.

O sujeito se torna, se constrói “outro sujeito” ao longo do tempo permeado pela interação com o mundo e a sociedade. Então se pode dizer ou questionar se o sujeito em busca de sua transformação pode transformar-se em professor criando a sua identidade professoral?!

Diante deste pensamento, a identidade do professor é conquistada e aprendida ao longo do tempo; então, ser professor seria uma escolha e não uma dádiva!

Charlot (2000) prossegue mencionando que o homem, ao chegar ao mundo, já encontra quem já fez e também quem faça algo por ele. Uma vez que o homem por si só não produz conhecimento, pois ele necessita ser moldado e tornar-se o que deve e quer ser.

O próprio homem conduz ao outro a ânsia em tornar-se além do ser por meio do desejo em ser, mesmo que previamente parecido com o outro. Muito de si mesmo encontra-se fora de si ao projetar-se como outro; assim, um sujeito começa a tornar-se um ser social ao participar deste conjunto de relações e sentidos. Neste aspecto construtivo de relação é onde o ser se constrói e é construído por outros, tornando-se um único sujeito.

Em uma sala de magistério e nos cursos de pedagogia, ao aprender com a didática as estratégias para dar aula, pode-se presenciar a discussão em torno do que se quer ser enquan-

to docente e, muitas vezes, o que se ouve é uma pedagogia sonhadora acrescida de receios e encantos.

Escolher ser professor é querer aprender a ser aluno permanente, digamos assim, pois a docência é um querer além do apenas ser um ditador de ensinamentos, é ir em busca de aprender a reaprender o ser humano.

Podemos considerar aqui que, muitas vezes, o aluno, futuro professor, que tem por natureza a docência à flor da pele, age como se já estivesse passado pela sala de aula atuando como docente. No entanto, a sua agilidade em transmitir o que aprendeu se torna tão natural ao ponto de achar que cada professor já nasce com o “dom de ser professor”, advindo do senso comum “pra ser professor precisa nascer professor”.

É como já nascer sendo professor, visto que o sujeito necessita de outro para aprender a ser algo. Por isso que, ao pensar na identidade dos professores, reflete-se a imagem daquele professor intelectual emancipado no decorrer de seu caminho, motivado pelo ato de aprender com paixão no que faz.

O professor é quem escolhe prosseguir, aprender a ser professor. Logo, este amor em ser professor renasce a cada turma ou escola frequentada e se torna único, porém amplo, a cada objetivo traçado e conquistado.

Ao seguir a carreira docente pela opção de escolha, vale ressaltar que é uma profissão, e em toda profissão se destacam a competência e as habilidades em todas as especificidades; não há amor ou dom que deem conta total das exigências, pois há que se ter habilidades e competências, mas deve haver amor, sim.

Nesta caminhada como professora, posso afirmar que escolhi ser professora e assumo que esta minha escolha vai muito além de “ser professora”; sou completamente professo-

ra, pois me encanto e me reencanto com cada conquista, por menos percebida que seja por outrem.

Ser docente significa estar o tempo todo em função do conhecimento e em busca da conquista, e eu persigo esta conquista em cada escola em que trabalho.

Meu primeiro emprego docente foi em uma escola particular, à beira da falência; comecei com a cara e a coragem alheia, pois de coragem eu não tinha nada; só tinha vontade de aprender. Ali eu conheci minha primeira coordenadora, Elaine Brun.

Aliás, eu comecei a trabalhar como professora no primeiro semestre da graduação em Pedagogia. Eu não era formada, e é “comum” as escolas particulares contratarem alunas para serem professoras, diferentemente do que acontece no Estado ou Prefeitura, nos quais só se é contratado após a formação em Pedagogia, mesmo possuindo o magistério.

Aprendi a fazer semanário e todas as exigências do currículo daquela escola. Mesmo a escola se despedaçando, a coordenadora fez questão de me ensinar o melhor, algo que me auxilia até hoje em meu campo docente. Tive o privilégio de conhecer a Elaine Brun, à qual reservo um lugar bem especial em minhas memórias enquanto professora.

Minha primeira turma foi um 3º ano do Ciclo I, com alunos entre 9 e 10 anos de idade. Com eles aprendi muito e logo percebi que escolhera bem em ser professora.

Depois trabalhei em outras escolas particulares, tanto de grande quanto de pequeno porte. No entanto, não era aquilo que me preenchia como professora; ainda faltava algo.

Neste meio tempo, estudava Pedagogia e participava do grupo de pesquisa com a Profª Drª Patrícia Ap. Bioto-Cavalcanti; fui percebendo a necessidade de ser melhor como professora. Depois de diplomada, consegui ser professora na rede

pública estadual e prossegui minha formação pessoal e docente.

Enquanto professora optei em trabalhar com o Ciclo I, e desde então me dedico aos alunos das escolas da rede do Estado.

Ainda não sou totalmente professora, pois prossigo construindo o meu perfil docente.

A construção do perfil do professor está também nas condições que ele mesmo busca para a sua formação pessoal e profissional diante das expectativas criadas pela sociedade em relação ao professor X educação.

Hannoun (1998) traz uma reflexão sobre os pressupostos que estão ligados à educação e à trajetória das ações dos educadores. Diante destes pressupostos fundamentados em verdades e valores que levam o pensamento a criar revoluções em busca de respostas, percebe-se, então, o clareamento das ideias.

No contexto da educação estabelece que o educador transmita valores em que os educandos possam ser atingidos em suas especificidades e na construção do sujeito. A construção do sujeito acontece por meio da educação social que intervém nos fatores individuais projetando a emancipação deste “novo sujeito”.

Em busca desta construção do sujeito, o homem recorre à escolha da cultura que o abastecerá recriando o seu perfil ao longo do tempo. Isto é, o homem se projeta em torno de outro sujeito, o próprio homem.

Ao ressurgir este novo sujeito por meio da busca por cultura, perde-se o homem em sua essência ao se tornar um homem construído pelo homem (sociedade). A evolução do homem através da educação faz com que ele se sinta “melhor” do que antes.

Hannoun (1998) compartilha seus conceitos ao afirmar:

O ato de educar pressupõe, assim, que o homem escolherá o Reino, e não as trevas. Essa escolha é uma condição *sine qua non* da educação formal. Por meio da educação, ela apoderou-se dos comandos de um veículo que se supõe capaz de guiar para a direção que julga boa.

A formação construtiva do professor não pode resultar somente no acúmulo de informações e conteúdos no sujeito, mas em perceber que todo este percurso de formação também define a sua formação como pessoa e depois como docente.

Para que haja uma caminhada acadêmica tranquila, construída positivamente, é importante pensar em que professor se almeja em ser: o professor que já fora um dia visto como cuidador e hoje diante de uma sociedade que o trata como educador profissionalizante.

O atual contexto da escolarização atinge vários pontos relevantes e discutíveis em torno de como reencantar a educação. Se, de um lado, estão fixados o currículo e a escolarização, de outro, está o professor em busca de sua identidade.

Ser professor é querer ir além do nada, do obscuro e do desafiador atual, o sistema educacional que mantém o currículo, seja este currículo desnecessariamente necessário na educação. Pois, por meio deste currículo, espera-se manter um segmento em que muitos confundem normas e deveres com falta de profissionalismo e objetivo.

Assmann (2007) fala sobre a importância de renovar o saber docente em sua árdua prática, sem o conformismo da profissão ou sem a flexibilidade adaptativa das mudanças:

É tal o vilipêndio da profissão de educador neste país que, para muitos, soa bastante ingênuo e idílico passar diretamente à proposta de somarmos esforços para que, em nossas escolas, o gozo das experiências de aprendizagem seja erigido em sistema. A luta pela revalorização e redignificação salarial e profissional dos docentes adquiriu tal priori-

dade que muitos já nem se lembram de ancorá-la também no reencantamento do cerne pedagógico da experiência educacional (p. 23).

A cada tempo, em cada discussão sobre o professor, a sua trajetória, a sua formação, a profissionalização da docência, as políticas públicas e a visão da sociedade em torno do professor fortalece a imagem do seu real valor em saber o quanto é essencial o professor ter admiração por sua profissão.

Em 2012, comecei a trabalhar na rede pública estadual; percebi que dali em diante tudo mudaria; só não sabia que seria uma mudança radical e alegremente renovadora.

Sou privilegiada em trabalhar com excelentes coordenadoras que vão muito além do profissionalismo. Elas exercem o cargo com satisfação mesmo diante do “massacre educacional”. Poucos percebem que, no meio dos vestígios, encontra-se o que há de mais pertinente e valioso, o aluno.

É evidente que cada um desenha o seu dragão com quantas cabeças quiser. Eu o prefiro com duas cabeças para que, quando eu piscar querendo desistir, a outra cabeça arregale meus olhos fazendo-me enxergar o quanto posso contribuir enquanto professora.

Entre uma escola e outra, vou conhecendo pessoas e mais pessoas; entre tantas há as que se destacam pela humildade e majestade! Professoras que construíram seu sonho em ser professora há quase 25 ou 27 anos no magistério e acham que tudo aconteceu em um passe de mágica! Ah! Essas majestosas professoras, quanto têm a ensinar, contar e reencantar!

Elas fazem e fizeram os seus dias letivos serem repletos de paixão docente e plenitude em sua caminhada. Não se abastecem de rancores e ranços provindos daqueles que carregam a docência esperando que tudo mude, mas não se encarregam de mudar nada, nem de escola.

Uma de minhas primeiras coordenadoras na rede estadual foi a Hérica, profissional delicada e competente. Sua clareza e suavidade em falar passava firmeza, respeitando o jeito de ser de cada professora que ali trabalhasse. Também é uma profissional que acredita no professorado e que a Educação tem muito a oferecer e que há muitas barreiras a vencer.

Tenho muitas lembranças boas de professoras que cargo em minhas lembranças; e nestas lembranças, como não falar de você, coordenadora Solange, que me tratava tão bem, tanto como pessoa quanto como professora. Gostaria de acrescentar a profissional excelente em que você se transforma a cada ano ao deixar nítido o quanto acredita na Educação.

No ano passado relutei em escolher a escola em que atualmente trabalho; porém este ano não tive escapatória. Parece que era algo que eu procurava, mesmo sem sentido. No começo, disse que me faltava algo; agora posso dizer que encontrei esse algo.

Atualmente trabalho em uma escola estadual na periferia da zona norte. Por algum tempo hesitei em trabalhar nesta escola devido ao alto índice de crimes e drogas no bairro.

Confesso que tal escolha foi a melhor; ali percebo o que escolhi para seguir como profissão. Acima eu disse que me faltava algo; encontrei isso na escola EE Dr. Genésio de Almeida Moura.

É uma escola de periferia, tão pobre de cultura que muitas crianças não sabem o que é assistir a um filme no cinema ou nunca foram a um *shopping center*.

Se for falar aqui dos inúmeros problemas que a escola atravessa, deixaria de falar do essencial na escola, os alunos. Claro que não é nada fácil o que a escola enfrenta diariamente; só quem está lá sabe como é se reerguer todos os dias e subir o morro com a esperança de que hoje vai ser melhor.

Esta escola necessita ser amada e redesenhada. É necessário colocá-la em um tear entrelaçando os fios amor, paz e perseverança. Ou ainda, mesmo que fantasioso, tomara que uma nuvem de amor chovesse sobre ela limpando tudo o que não faz bem aos que a frequentam de alguma forma.

No meu primeiro dia de aula, senti uma paz interior muito grande, embora sentir paz num bairro onde vigiam quem sobe e desce do morro o tempo todo soe como piada. Sem falar que, quando não havia ônibus, as professoras subiam o morro a pé, levando por volta de uma hora até chegar ao topo.

No entorno do morro onde está a escola, todos os moradores são comandados em tempo integral e quem não se identifica ou não aceita as regras do morro se retira, por bem ou por mal.

A escola está num morro alto que, por ser frio devido à densa mata ao redor, recebe carinhosamente o apelido de “Alpes do Morro”; inclusive aqui é usado como bordão o trecho de uma música *A subida do morro é diferente, o movimento é geral...*

Em todos os sentidos, *o movimento é geral* desde a ladeira em curvas que dá acesso ao ponto mais alto do morro até as condições na convivência de todos que moram e trabalham lá. Todos que sobem ao morro são observados.

A parte mais comovente e alegre do morro são os meninos e as meninas que esperam que alguma pessoa realize o seu sonho; mesmo que para muitos possa ser insignificante, para estes meninos e meninas isso é como se eles pudessem ter nascido em outro lugar.

O que mais me encanta é poder desfrutar deste sentimento e, mesmo fazendo pouco, sei que estou oferecendo algo diferente para essas crianças que me recebem com tanta gratidão e amor.

A cada festa na escola, por cada presentinho ou por saberem que muitos que trabalham naquela escola gostam deles do jeito que são: pobres, às vezes sujos e descabelados, mas com um coração cheio de amor para receber quem se digna a subir o morro.

São estas oportunidades que fazem com que eu tenha vontade de prosseguir e melhorar como pessoa e professora. Não tendo piedade por serem pobres social e culturalmente, mas por saber que ainda há tempo de mudanças na educação e que cada um, fazendo o mínimo por onde passar, já faz um grande bem.

Cada aluno tem seu talento e habilidades que bastam ser apresentados para que dali possam surgir grandes artistas e profissionais. Na escola há muitos destaques a serem descobertos seja em desenho, dança, jogos em geral, talentos no canto e em outras áreas.

O aluno M.J. conhece várias espécies de pássaros que vivem na mata extensa ao redor da escola no morro. Ele aprendeu a conhecer os pássaros com o seu tio que mora e frequenta a mata para passeios. Aliás, a natureza ao redor exala a sua enorme beleza selvagem.

Os desenhos a mão livre do aluno L.H. fascinam logo no primeiro contato por sua sensibilidade criativa.

A direção e gestão que assumiram a liderança da escola este ano atuaram firmemente para que houvesse uma notória transformação tanto na infraestrutura como também nos hábitos escolares e disciplinares dos alunos.

Acredito que, com toda a garra da diretora R.G. que estive à frente da escola neste ano de 2014, será possível realizar bem mais do que se imagina naquele lugar. Pois, para ela, também está sendo uma barreira difícil e desafiadora. Ela é guerreira!

Fácil não será e não está sendo, porém a garra motivada pela busca incessante de atingir sua meta faz com que, diariamente, cada um mude a sua maneira de ver a escola e reveja seus conceitos passando a lutar pela emancipação de todos dali.

Esta poesia foi construída com os alunos enquanto eu ouvia suas alegrias e lamúrias.

No morro, estas crianças diziam que há dias em que a tristeza é tão grande que enche o corpo e o que eles mais queriam era *que a tristeza se sentisse vazia e não enchesse eles!* Outros até diziam: *Ah, eu queria que a tristeza sentisse o que é ser triste; daí ela não ia existir!*

Agora venha! Te convido a subir o morro...

Agora te convido a subir o morro
Conhecer a bela natureza
Tem chiqueirão e urubu
Morro do Damasceno quanta beleza!

Convido todos a subirem o morro
No entorno da subida
Tem curva e esgoto
Alegria, música e criança sofrida.

Mas vamos lá subir o morro!
Suba com lentidão
Para não perder os detalhes
Que fazem bater meu coração.

Basta você se apaixonar!
Calma, não fique triste
Vai perceber que aqui no morro
A alegria até existe...

A subida do morro
É diferente
Tem menino e natureza
Esperando um presente.

Este presente não custa nada
Gente pobre e gente rica podem dar
Basta abrir o coração
Com um forte abraço encantar.

Te convido a subir o morro
Vem se esbaldar de alegria!
Com os meninos e meninas
Aqui a tristeza se sente vazia.

Desalentos e insatisfação existem na profissão docente juntamente com os mais variados problemas de ordem das políticas públicas; no entanto, o professor que contribui com a formação de sua identidade profissional passa ter um envolvimento capaz de escolher o melhor caminho a prosseguir.

Ao se tratar de formação continuada, um de seus papéis pode ser o de fazer o professor repensar a sua escolha, ressignificá-la, desistindo ou se refazendo para novos desafios. Estar com outros professores neste percurso é também um meio de obter as perguntas certas e as respostas possíveis.

Porém, muitos docentes, não encontrando uma resposta encorajadora, permanecem à vontade como professores, mesmo diante das invasões do magistério por profissionais que buscam um emprego sem se tornarem professores.

Existe muito a fazer e reconstruir na Educação, ou até a fazer valer o que já está implantado, mudando só a nomenclatura com o passar dos tempos.

Aos professores cabe assumir a sua identidade profissional, abastecer-se de conhecimentos nos quais percebam o seu potencial intelectual a fim de sentir em sua essência o mestre tão respeitado, como é em algumas culturas.

Sigo construindo meu perfil de professora com a certeza de que a minha escolha está sendo vivenciada da melhor forma possível. Acrescento em meus dias os relatos de alegrias e tristezas de cada aluno dali, ao perceber que, por pouco que cada um faça, soma na construção de dois sujeitos melhores: a professora e o aluno.

A cada ano que termina me sinto muito honrada em ser professora, em poder estudar e conhecer pessoas que, assim como eu, persistem em estar na área da Educação.

É necessário reconquistar-se a cada novo dia, reconhecer-se como professor, fortalecer-se como sujeito capaz de perceber que o que o enobrece a cada momento é a certeza de que sempre poderá recriar-se como professor. Enfim, sou professora.

Referências

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade pendente*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, p. 185-216, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- EARP, Maria de Lourdes Sá. O juízo professoral: um estudo em uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Fundação Cesgranrio. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP*, Campinas, 2012.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad: Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HANNOUN, Hubert. *Educação certezas e apostas*. São Paulo: UNESP, 1998.

MAINARDES, Jefferson. A teoria de Basil Bernstein e algumas das contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, vol. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010.

A maçã

Sandra Delmonte Gallego Honda

Desde que nos entendemos por gente aprendemos que é estudando que nos tornaremos “alguém na vida”. Essas palavras repetidas diversas vezes por nossos pais deveriam funcionar como uma regra que não devesse mais sair da mente, sendo transmitida a partir da minha geração. Na geração passada, a dos meus pais, essa forma de pensar era diferente. A educação escolar não era valorizada e a importância dos estudos não era um fator determinante para que isso ocorresse. Esta época em referência é a década de 1940, levando em conta que meu pai nasceu em 1936 e minha mãe em 1939. Vejamos:

No início do século XX percebiam-se ainda, a continuidade de aspectos que marcaram o ensino no século XIX, no qual a escolarização destinava-se aos filhos de alguns homens de posses que contratavam professores particulares para instruí-los, bem como a presença de Aulas dos Estudos Elementares. O pouco investimento do Estado na educação, e de modo geral, na educação do campo, possibilitou a construção de uma identidade específica de valor étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais. As políticas educacionais atinham-se nos estudos iniciais, bastando, portanto, ensinar a decifrar códigos de leitura e escrita (SOUZA, J. E.; CONCEIÇÃO, C. M. C., 2014, p. 227).

Minha mãe não teve a oportunidade de estudar; começou a trabalhar na lavoura com sete anos de idade, talvez pelo fato de seus pais, inseridos naquela sociedade, pensarem no ato de estudar como uma prática fora do alcance de pessoas do campo, ou talvez como uma possibilidade somente para os

meninos, pois eles se tornariam homens e chefes de família. Nesse caso, então, meu pai teve um pouco mais de “sorte” e estudou até a 4ª série.

Este era o raciocínio dos nossos pais, poder nos dar uma situação melhor para que não passássemos pela mesma situação vivida por eles. Mudar o cenário de nossas vidas e acreditar que o estudo é a porta de entrada para que crescêssemos e tivéssemos condições de vida melhores do que as que tiveram.

Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (CHARLOT, 2000, p. 53).

É certo que as memórias quais me refiro não são da infância e escolarização de meus pais, mas sim da minha. No início, uma infância dentro da escolarização.

O objetivo deste trabalho é abordar as memorizações escolares ocorridas no período de 1982 a 1990, sobretudo em um período importante para minha formação e meu encantamento por pessoas que, de toda forma, contribuíram para isso.

Mas o que tem a ver a maçã com tudo isso?

Nós nos deparamos aqui com diversas perspectivas.

Se explicada por um nutricionista, ele trará à tona todos os benefícios que a maçã traz à saúde com seus nutrientes, etc.

Se vista da Bíblia, ela simboliza a desobediência e o pecado. Embora em nenhum versículo a maçã seja citada, a alusão à fruta vermelha como a cor do pecado convencionalmente foi adotada como ícone.

Nos contos de fada, entregue pelas mãos da bruxa ela matou uma princesa por estar envenenada; logo simboliza a maldade e mais uma vez a traição.

Não é esse o contexto que queremos expor aqui; aqui ela nada tem a ver com tentação, traição, etc. Estamos falando do professor e do aluno. Estamos falando de um afeto nascido dessa relação.

São diversas as versões que explicam a relação da maçã com o professor, e uma delas está relacionada ao agradecimento por parte dos pais e dos próprios alunos para com os professores. Essa teoria nasceu no século XVI na Europa quando os professores mal ganhavam para seu sustento e eram presenteados com frutas, carnes e outros alimentos. Presentes esses que, às vezes, eram as únicas fontes de alimentos que tinham, “... os alunos lhe pagavam com alimentos e bebidas; ganhava presentes dos alunos e de seus parentes” (PLATTER apud BIOTO, 2006, p. 160).

Na escola recebia trinta e nove alunos; mais no inverno; no verão, apenas seis. Alguns deles me davam uma grande moeda; e nós vivíamos bem com isto, pois as pessoas da cidade sempre nos davam algo. [...] cujas crianças estudavam comigo, traziam muitas coisas; às vezes um pedaço de carne de ovelha. Aqueles que nos visitavam nos davam leite, vegetais e vinho. Não passava um dia sem que alguém nos desse algo. Em algumas noites, havia oito ou nove tipos de coisas que nos tinham sido presenteadas (PLATTER apud BIOTO, 2006, p. 160).

Desde criança, quando assistia aos desenhos animados, filmes, episódios de seriados, etc., cujo tema fosse a sala de aula, era na maçã que depositavam a tarefa de representar o carinho do aluno pela sua professora, já que era na figura dela, da professora, que eles se espelhavam.

Quando a pergunta “o que você quer ser quando crescer?” era feita, na maioria das vezes, entre as meninas, a resposta via de regra era: quero ser professora!

Talvez essa fosse a profissão mais almejada por grande parte das meninas de minha época escolar, e eu me incluo

nessa grande parte. Esse fenômeno da feminilização do magistério é de cunho cultural e passa por gerações, conforme vemos em Gatti:

...a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar [...] a associação presente no imaginário social, entre escola e maternidade que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade iniciado no lar, sempre sob orientação e/ou a coordenação de mulheres (2004, p. 45).

Comigo não foi diferente; desde quando comecei a participar das tarefas dentro de sala de aula, ajudando meus professores com seus diários e até mesmo transcrevendo as lições na lousa, nasceu em mim esse desejo. Eu era sempre solicitada a escrever na lousa devido à minha letra cursiva e legível. Ali eu assumia meu “posto” de professora e me realizava.

Desde o princípio

O ano era 1982, ano em que eu completaria sete anos de idade; mas havia um porém: só ingressaria na primeira série quem completasse sete anos até dia 28 de fevereiro daquele ano, e eu os completaria no dia 12 de julho (minha primeira frustração com o mês de julho; a segunda era sempre fazer aniversário nas férias e não ter um “parabéns para você” cantado em sala de aula). Sendo assim, teria de esperar mais um ano para poder ir para a escola. Mas, como eu já disse lá no começo, os pais do meu tempo eram diferentes dos de outras gerações; minha mãe, preocupada porque eu perderia um ano de escola, tratou de buscar algo para eu fazer.

Ler e escrever seria um sonho a realizar até tomar conhecimento, um dia antes, que eu participaria de um grupo

de alfabetização da Tia Sena; era esse o nome da moça que se prontificou a ajudar crianças como eu que teria ficado fora da escola naquele ano. Sem formação para essa profissão, achou por bem reunir uma turma de crianças para ensinar a ler e a escrever. Dali em diante, cada passo seria uma descoberta.

Chegada a tão sonhada 1ª série e junto dela a ansiedade de conhecer a professora (agora professora de fato, aquela que fazia chamada e usava avental em xadrez cor-de-rosa), a primeira professora, aquela que ficaria na minha memória para sempre. Como será que ela é? Será jovem? Será “velha”? Será boazinha? Vai gostar de mim? Tantas perguntas que se resumiriam em uma só resposta: Professora Neuza. A doçura em pessoa. Com muita dedicação ensinou-me que as letras “r” e “s” não poderiam estar sozinhas no meio de uma palavra com seus respectivos sons, os de “r” e “s”, porque “sentiam frio”, e dessa forma precisariam do irmão gêmeo para aquecê-lo. São muito claras na minha memória as palavras usadas como exemplo: carroça e osso.

Mas não foram somente rosas na 1ª série; existia também a vacina aplicada no braço por uma “pistola automática letal”; sim, era essa minha sensação cada vez que tinha a campanha da vacinação na escola, tamanho era o desespero dos alunos. Uns choravam, outros gritavam e alguns até desmaiavam.

Pode ser saudosismo, memória boa, mas o fato é que eu me lembro do nome de cada professor que tive o prazer de conhecer em minha escolarização do ensino fundamental (antigo ensino básico). Alguns mais, outros menos, mas cada um deixou sua lembrança para que hoje eu pudesse escrever este capítulo e deixar minha “maçã” para cada um deles.

A professora Célia, tão bonita e elegante, que nos ensinava a cantar as músicas do Roupas Nova. Depois viriam os próximos anos do ginásio, e na 5ª série chegaria o professor

de Língua Portuguesa, Luiz Gonzaga de Oliveira (ele fazia questão de falar seu nome completo). Figura inusitada e diferente de tudo o que já tínhamos visto. Ex-padre, primeiro professor do sexo masculino, brincalhão, um motoqueiro que usava terno e gravata com cravo na lapela. Todas essas características em uma pessoa só. Inesquecível!

Aqui é oportuno não esquecer que o professor pode ser um modelo de identificação e, como tal, ser mais ou menos assumido pelo aluno; ao menos de maneira parcial. Talvez nós mesmos possamos nos lembrar de algum professor que tenha nos deixado uma marca especial e que em alguma dimensão de nossa vida continua sendo um modelo (MORALES, 2006, p. 22).

São nesses gestos que as lembranças parecem às vezes se solidificar, lembranças de uma infância dentro da escola e que contadas de onde estou passam a impressão de que o tempo voltou. São lembranças boas e dignas de serem revividas.

[...] é de um tempo delicioso vivido por qualquer ser humano: a infância. É para lá que queremos voltar quando nos vemos em uma situação difícil na fase adulta e é lá, também, que queremos ficar quando nos remetemos a uma lembrança gostosa do que foi vivido, é esse o substantivo que não pode deixar de existir quando nos referimos ao tempo: a lembrança (HONDA, 2014, p. 247).

A memória de escolarização não seria a mesma sem a inclusão de uma infância e de um tempo bom vivido dentro das salas de aula.

O professor tem o poder de permanecer na memória do aluno em qualquer circunstância, tanto na pele do professor “bonzinho” como na do professor “do mal”, aquele que implica e que não se importa com as dificuldades dos alunos. Sabemos que está cheio deles por aí, como “muitos educadores e pensadores já observaram, é que a escola está sempre despreparada para o novo, para os alunos que vêm de uma

camada econômica e culturalmente [...] os educadores estão sempre à procura do aluno ideal” (BAPTISTA, 2012, p. 47).

Essa não é uma regra; a maçã ainda tem um papel fundamental na memória da escolarização que está na relação aluno-professor. E essa relação vai muito além de uma simples maçã; inclui parceria entre pais e professores para que essa parceria gere cumplicidade em sala de aula.

Lembro que eu estava na metade da 7ª série quando a professora Euvira assumiu as aulas de geografia; a recepção por parte dos alunos não foi das melhores, pois ela era autoritária, gritava com a sala, desmerecia os alunos até que a convivência em sala de aula ficasse insustentável. Eu tive um *insight* para que aquele cenário fosse mudado. Como todo ano era feita uma festa no dia dos professores, e cada sala fazia a sua própria festa, com os alunos levando os pratos de doces e salgados, combinei com a turma para que homenageássemos a professora Euvira, mas não seria uma homenagem com aquelas frases clichês de “melhor de todas” ou “te achamos o máximo”, nada disso. Seria uma homenagem que nos aproximaria de uma vez por todas. Chamamos a professora, falamos da nossa recepção para com ela e cada aluno deu a ela uma maçã. Esse gesto a desarmou e a nós também quando vimos que a barreira entre nós tinha sido rompida. Acho que foi a primeira vez que vi, na vida real, uma professora ganhar, de fato, uma maçã em demonstração de carinho.

Para um professor que recebe de seus alunos carinho e afeto em forma de “maçã”, isto é a recompensa pela escolha da sua profissão, pois é nesse gesto que ele consegue perceber o êxito dessa escolha; é claro que ele também precisa ver seu trabalho sendo concretizado por meio de seus alunos quando esses conseguem apreender o que lhes foi transmitido.

Devemos levar em conta que o ser humano é inconcluso e que essa conclusão se dá fora do útero, pois precisa de

alguém para mediar esse processo (CHARLOT, 2000, p. 52). Um professor na condição de ser humano encaixa-se perfeitamente nesse contexto, ou seja, professor e aluno devem ter interesses mútuos para que o aprendizado ocorra, já que não acontece se o aluno não estiver disposto a aprender, e nem o professor capacitado para ensinar. Deve existir, então, a mobilização e a motivação, em que um vem da parte do educador e o outro da parte do educando.

Há os pressupostos fundamentais: “a humanidade como obreira da felicidade, a positividade do homem a ser formado, a perfectibilidade humana e capacidade do homem para ser livre” (HANNOUN, 1998, p. 13).

Já ouvi expressões do tipo “ser professor é exercer um sacerdócio”, mas no sentido pejorativo, no sentido de sofrimento, de trevas. No entanto, se a escolha da docência for pelo ato de ensinar alguém a aprender, e nesse âmbito for levado em conta o pressuposto colocado por Hannoun de “ser positiva a imagem do homem que vai ser formado”, já terá valido a pena ser professor, e haverá então a luz.

Mas esse pressuposto está diretamente ligado ao outro, de “que a pessoa humana seja perfectível”, isto é, não basta somente o professor ter a capacidade de ensinar, mas também deve existir o interesse do educando em aprender; este é o ato de educar.

Ensinar alguém a aprender é também o ato de ensinar alguém a criar-se, ajudando o ser humano a ser livre e participar da sua própria formação (HANNOUN, 1998, p. 21).

Do lado de cá da porta

Com tudo isso, com todo o desejo em me tornar professora, não o fiz. Eram épocas difíceis, o magistério era concorrido, as condições para pagar um curso preparatório era algo

inatingível. Por isso, toda essa reflexão do encantamento do magistério é relatado do lado de cá da porta.

Quando me refiro a refletir do outro lado da porta da sala de aula, quis mostrar uma perspectiva diferente, da de quem pretende ingressar nesse mundo tão mágico, cujo único contato foi de fora da sala de aula como mãe de aluna e do lado de dentro como aluna.

Enquanto aluna, aproprio-me dos textos das professoras Patrícia e Rosiley, em que trazem memórias de seus melhores anos escolares, que, creio eu, são os melhores e mais memoráveis de um aluno.

Um professor lida com sentimentos, com problemas que vão além da sala de aula, com gente. Esse tipo de relação faz do professor uma pessoa confiável e apropriada para assuntos nem mesmo discutidos em volta de uma mesa em família. É o professor que, na convivência diária com seu aluno, consegue perceber quando algo está diferente.

A maçã simboliza gestos de carinho, de cumplicidade e companheirismo por parte de um aluno que vê no professor a figura de confiabilidade e essa devolutiva por parte do aluno, a demonstração de confiança, vai muito além de uma “maçã”.

Descrevendo dessa forma, tudo parece um mar de rosas. Mas por que não fazer com que o seja?

Colocamos um exemplo: uma mãe com seis filhos, mãe amorosa e dedicada com todos eles, passa a ter problemas financeiros dentro de casa e entra em atrito com o marido. O que os filhos têm a ver com tudo isso? Nada.

O mesmo ocorre com um professor que tem amor à sua profissão. Há problemas administrativos e financeiros por parte de gestões, e os professores têm, sim, o direito de reivindicar melhorias, mas o que têm os alunos a ver com isso? Eles estão lá, ansiosos para aprender coisas novas, sem se preocupar com o que acontece com a administração de uma escola.

Antigamente uma criança era matriculada na escola com sete anos, e se delegava aos professores a tarefa de ensinar-lhe novos caminhos. Hoje em dia essa condição mudou; uma criança vai para a escola cada vez mais cedo, tendo responsabilidades que antigamente eram para crianças maiores, e muitas vezes o papel do professor se confunde com papel de pajem. Os pais eram gratos pelo que seus filhos aprendiam; nos dias atuais, existe uma rivalidade entre pais de alunos e professores, como se disputassem seus filhos e quisessem educá-los em seus lugares.

Professores não têm “autoridade” dentro de sala de aula e correm o risco de serem processados por algo que falam ou fazem, e pior, pelos pais dos alunos. São vistos mesmo como o “coisa ruim” como bem cita Bioto-Cavalcanti (2014, p. 140).

Ainda escrevendo esse texto, conversei com uma colega recém-formada em Pedagogia e perguntei-lhe se já estava trabalhando como professora; a resposta foi surpreendente: “fiz estágio, mas estou descansando porque ficar com criança por quatro horas é muito estressante”. Perguntei a mim mesma: Meu Deus, ela não sabia que teria que dar aula para crianças?

Então, com tudo isso acontecendo nos dias atuais, com tanta diferença de *status* do professor aos olhos de alunos e pais de alunos, por que vale a pena ser professor?

Resposta simples: a arte de ensinar alguém a aprender, de ensinar alguém a ser livre e a criar-se já responde por si só essa questão.

É claro que existem, sim, os professores que oprimem, ficam indiferentes perante alunos com dificuldade e não se esforçam em se atualizar, embora não se deva atribuir “a função de professor a alguém que não é basicamente pesquisador” (DEMO, 2003, p. 15). Mas não podemos nos espelhar na minoria que “contamina” a classe, assim como não podemos nos espelhar em fatos que fazem com que a docência seja

vista como uma guerra sem fim, com greves e reivindicações a todo instante.

A família, por sua vez, tem papel fundamental na construção do ser. Se a família participa ativamente nas atividades escolares, fica a par do desenvolvimento de seu filho, podendo sempre contar com o professor e vice-versa, a tarefa fica mais fácil e nunca será um fardo.

Referências

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. *Educação, Ensino & Literatura*. São Paulo: Arte-Livros, 2012.

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Aparecida. *Memoráveis professores*. In: TEIXEIRA, Rosiley Aparecida; BERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. *Memórias de Escolarização e as práticas de subjetivação dos sujeitos*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014, p. 139-154.

BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Ap. *A proposição do professor moderno*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 51-58.

GATTI, Bernadete A. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

HANNOUN, Hubert. *Educação: certezas e apostas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

HONDA, Sandra Delmonte Gallego. *Tempo-Memória em Saramago: um pouco de bergsonismo em pequenas memórias*. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary. *Tempo-Memória na Educação*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014, p. 245-253.

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SOUZA, J. E.; CONCEIÇÃO, C. M. C. A escolarização da infância: notas sobre a prática pedagógica de uma professora no jardim da infância “Getúlio Vargas”. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 223-246, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. Memórias de Escolarização e as razões improváveis de sucesso escolar. In: TEIXEIRA, Rosiley Aparecida; BERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. *Memórias de Escolarização e as práticas de subjetivação dos sujeitos*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014, p. 18-36.

Um resgate cronológico sobre as fases da escolarização e os motivos da escolha da profissão

Sidney Cabral Lourenço

Este texto apresenta, de forma reflexiva, circunstanciada e numa perspectiva cronológica, um resgate sobre a escolha da docência ao longo do período de formação e da minha permanência como docente. Ele resulta de algumas reflexões sobre a educação. Para subsidiar essa reflexão, utilizarei as contribuições de Charlot (2000), onde apresenta o conceito de relação com o saber; de Hannoun (1998), onde fala sobre a relação com poder; de Huberman (2000), onde exhibe o desenvolvimento profissional dos professores em fases, podendo ser definidas como mudanças que ocorrem ao longo do tempo, e os textos de Bioto-Cavalcanti (2014) e Teixeira (2014), em que retomam suas memórias de escolarização.

Minha infância

Não fiz o pré-zinho, como era chamada a fase inicial de escolarização. Ingressei diretamente na 1ª série (hoje denominado 1º ano do ensino fundamental séries iniciais), com seis anos de idade. Estudei na Escola Estadual Castro Alves, localizada na zona norte de São Paulo, mais precisamente no bairro

de Lauzane Paulista. Tenho poucas lembranças das minhas professoras deste período; recorro apenas o nome da minha primeira professora, a Sra. Terezinha, uma mulher carinhosa, rigorosa e muito exigente. A Sra. Terezinha também foi professora das minhas duas irmãs, que estudaram antes de mim na mesma escola.

Lembro-me da minha primeira escola, bem próxima de casa, a EE Castro Alves; estudei nela até a 4ª série; era grande, com dois andares, um pátio enorme; do lado direito ficava a cantina e, ao final, bem ao centro, estava a cozinha; cantávamos o Hino Nacional uma vez por semana, todos em fila por ordem de tamanho. Ela possuía bastante área verde, e eu adorava correr e brincar com meus colegas. Recordo-me que, nesta época, todos os dias tínhamos que escovar os dentes na escola e fazíamos bochecho com flúor, pois, na escola, uma vez por mês passávamos por um profissional de odontologia que trabalhava na escola. Ele tinha uma sala com todos os equipamentos necessários para fazer tratamento em todos os alunos.

No início, não gostava de ir para a aula; ficava muito triste em deixar minha mãe em casa sozinha. Minha mãe me levava e buscava todos os dias no portão da escola; eu ia chorando, não via importância de ir para escola; em algumas situações, minha mãe me deixava dentro da escola; ao virar-se, eu saía correndo atrás dela e, muitas vezes, me escondia atrás dos carros estacionados no caminho; no início, ainda conseguia enganá-la, porém, com o passar do tempo, acostumada com minhas escapadas, esperava o portão fechar; assim teria certeza de que tinha me deixado dentro da escola. Para amenizar a dor e a falta que ela me fazia, papai então sugeriu levar uma foto 3x4 da mamãe; assim, quando a saudade apertava, eu olhava para a foto que ficava dentro do meu estojo, que era de madeira, com repartições onde a borracha a escondia; as-

sim, a sua ausência seria minimizada todas as vezes que, ao pegar a borracha, visualizava sua fotografia.

Isto me trouxe de certa maneira um pouco de tranquilidade e paz; mesmo sabendo que mamãe não estava presente, confortava-me vê-la na foto. Acredito que isto perdurou até a 3ª série do ensino fundamental. Para Charlot (2000, p. 59), “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar desta obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”.

Utilizando as contribuições de Charlot, eu necessitava sair do útero de minha mãe e começar a conhecer o mundo exterior, e na escola acontecia o primeiro contato com outras pessoas.

Para Charlot (2000), o homem nasce prematuro e deve ser acabado fora do útero, definindo-se ao longo de sua história:

[...] nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade (p. 53).

Não sabia que crescer era perder algo que tanto amamos. Para que ir à escola, se o que eu mais queria tinha em casa, o amor e a atenção de mamãe? Porém, como diz Charlot (2000, p. 59), “Ninguém pode escapar desta obrigação”.

Não posso esquecer-me de relatar algo que hoje tem um significado muito importante e, ao mesmo tempo, hilário em minha vida. Sempre tive uma dificuldade muito grande com as cores. Sim, com as cores (verde, amarelo, vermelho, azul, etc.). Minhas amadas professoras solicitavam aos alunos que pintassem os desenhos que, muitas vezes, vinham em folhas mimeo-

grafadas, apenas para serem coloridos. Acreditavam que assim estaríamos exercitando nossa coordenação motora.

Minha árvore, por exemplo, sempre foi amarela, vermelha, preta, menos verde. Consequentemente, minhas notas nunca foram altas; pelo contrário, sempre baixas. As correções das atividades sempre vinham com algumas observações (árvore tem que ser verde)!

Percebendo que algo estava errado comigo mesmo, e cansado de tirar notas baixas, achei uma estratégia muito simples, mas que para mim naquele momento se tornou uma grande vitória. Meus pais compravam lápis de cor, e eu quebrava suas pontas, com o intuito de não pintar mais errado. Quando a professora solicitava que pintássemos algo, eu pedia o lápis emprestado da cor que deveria ser utilizada e o comparava com os meus que estavam dentro do estojo; devolvia para meus colegas o lápis e apontava o meu; então, os usava. Com o passar do tempo, minhas irmãs começaram a escrever a cor na ponta dos lápis. Solucionei um problema que me afligia, o de não reconhecer as cores; hoje sei que sou daltônico¹ e, por esse motivo, não pintava as árvores de verde como elas queriam. Até hoje sofro “bullying” quando declaro para as pessoas que tenho daltonismo, pois começam a perguntar qual a cor da blusa, qual a cor do vestido. Lógico, hoje tiro de letra esse problema genético.

¹ O daltonismo (também chamado de discromatosia ou discromopsia) é uma perturbação da percepção visual caracterizada pela incapacidade de diferenciar todas ou algumas cores, manifestando-se muitas vezes pela dificuldade em distinguir o verde do vermelho. Esta perturbação tem normalmente origem genética, mas pode também resultar de lesão nos órgãos responsáveis pela visão, ou de lesão de origem neurológica. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Daltonismo>>.

Minha adolescência

O ginásio (Ensino Fundamental séries finais) veio com uma mudança de casa e, conseqüentemente, de escola. Mudamos para um bairro próximo da escola em que até então estudava; a nova escola era a EE Rômulo Pero, no bairro Chora Menino, também na zona norte. Minha mãe já não me levava mais para a escola, embora o caminho fosse longo, acredito que mais de um quilômetro. Ia sozinha todos os dias e tampouco precisava de sua fotografia no estojo; agora ela ficava na carteira. Foi meu primeiro contato com vários professores, de diversas disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências. Neste período havia aula de música prescrita no currículo, e me recordo que, por ter aulas de música, neste mesmo ano a escola se inscreveu num evento, e fomos cantar no estádio do Pacaembu com minha querida professora Palmira, da qual tenho saudades...

Infelizmente só estudei um ano nesta escola, pois, por motivos particulares, meus pais foram morar na zona leste de São Paulo, um mundo totalmente desconhecido e distante; sentimos muito a diferença de bairro; antes morávamos em Santa Terezinha, um bairro considerado bom na zona norte, e agora morávamos na zona leste, longe de tudo e de todos, pois boa parte da minha família morava na zona norte de São Paulo; este novo bairro ainda estava em fase de expansão, porém o que nos confortava é que tínhamos ali nossa casa própria. Meus pais, como sempre responsáveis e incentivadores dos estudos de seus filhos, matricularam-nos em uma escola próxima de casa. O ensino fundamental nesta escola era oferecido apenas no período noturno. Por este motivo, eu e minha irmã fomos obrigadas a estudar à noite; vale lembrar que eu estava na 6ª série do ensino fundamental, o bairro estava sendo urbanizado

e em fase de crescimento, e nele existiam pessoas que usavam entorpecentes em volta da escola.

Para proteger-nos, meus pais se revezavam todos os dias para nos acompanhar até a escola. Para não continuarmos estudando mais no período noturno, meus pais resolveram matricular-nos em outra escola no ano subsequente, num bairro distante (Penha); levávamos quase uma hora de ônibus para chegar até lá; nesta nova escola podíamos estudar no período matutino, eu na sétima série e minha irmã na oitava. Pelo fato da escola ser considerada mais forte, a “aprendizagem” e os professores serem mais “rigorosos”, não conseguimos ser aprovados e, por consequência, fomos, no ano posterior, motivos de chacotas por parte de algumas professoras. Não posso esquecer que, nesta mesma época, minha outra irmã já fazia o colegial em uma escola no Tatuapé, considerada a melhor escola estadual da região.

Recordo-me de que fiquei em recuperação na disciplina de Ciências no final do ano letivo e, no resultado da prova final, não obtive nota para aprovação. A alegação da professora a meus pais foi que, por eu ter respondido, em especial, que a *Ascaris Lumbricoides* se instalava no cérebro, ela jamais poderia, como relatou a professora para a minha mãe, aprovar um aluno que não sabia onde se alojava uma simples lombriga.

Parafrazeando Charlot (2000, p. 53), “nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou quem é o mundo, quem são os outros”.

Neste contexto, se eu não fosse persistente e não quisesse ser alguém neste mundo, possuir meu lugar ao sol, teria desistido ou mesmo fracassado posteriormente à minha reprovação, ou seja, necessitava agora ser aprovado no ano seguinte e provar que eu era competente. Porém, como diz Char-

lot (2000), para não se entregar ao fracasso escolar, alguns estudantes que vivem em condições mais difíceis podem encontrar na escola a sua fonte de mobilização e motivação para superar as dificuldades enfrentadas, sentindo prazer na relação com o saber.

Não posso aqui esquecer a importância que meus pais tiveram neste momento; mesmo sabendo que a reprovação me traria consequências grandes em relação ao tempo de estudo, eles me apoiaram e incentivaram a estudar cada vez mais com mais responsabilidade.

Após ter concluído o ginásio, permaneci nesta mesma escola para cursar o colegial (Ensino Médio), pois era uma escola renomada na região e oferecia o ensino técnico profissionalizante; comecei a cursar Eletrônica.

Nesta fase de minha escolarização, com 13 anos de idade, por incentivo dos meus pais, fui trabalhar durante o dia e comecei a estudar no período noturno. O curso de eletrônica, no início, parecia-me muito interessante, mas, com o decorrer dos meses, percebi que não era aquilo que queria como profissão. Ao final do ano letivo, em uma reunião familiar, participei a minha decisão de trocar de curso; como meu sonho era ser dentista, optei por cursar Prótese Dentária.

É necessário abrir aqui um parênteses para detalhar um pouco sobre o meu primeiro emprego; fui office-boy da Associação dos Docentes da Escola Paulista de Medicina (ADEPM), hoje conhecida como Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Neste emprego, tive o meu primeiro contato com professores doutores que davam aulas para os alunos do curso de Medicina; mesmo sendo office-boy, eu auxiliava os professores em suas aulas.

Segundo Charlot (2000, p. 54), “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda”.

Sempre fui incentivado pelos meus pais a continuar estudando, pois meu pai (*in memoriam*) sempre falou: com estudo já é difícil, sem ele será impossível. No meu serviço, meus padrões também me incentivavam a estudar. Quando resolvi trocar do curso de eletrônica para prótese dentária, solicitei aos meus padrões uma mudança no meu horário de entrada e saída do serviço: precisava sair mais cedo para chegar em tempo para a primeira aula, pois ela iniciava às 17h00min, no mesmo horário que saía do serviço; esta nova escola era particular. Recordo que o presidente da ADEPM, o Prof. Dr. Pedro Paulo Roque Monteleone, me propôs que, se eu obtivesse boas notas, ele me ajudaria a pagar as mensalidades. Como estava encantado com meus professores e com o que estava aprendendo no curso, dedicava-me para não decepcionar meus pais nem meus padrões. Terminei meu Colegial em uma escola particular na região central de São Paulo, obtendo o diploma de Técnico de Prótese Dentária.

Assim que terminei meus estudos, acabei pedindo demissão do meu emprego, pois queria trabalhar como protético. Ainda incentivado pelos meus pais, prestei vestibular para Odontologia na Universidade de São Paulo (USP) e na antiga Faculdade da Zona Leste (FZL), hoje denominada UNICID. Infelizmente não passei no vestibular da USP, mas fiquei na lista de espera da FZL.

Neste mesmo período, prestei o vestibular em Mogi das Cruzes, interior do Estado de São Paulo, na Universidade Brás Cubas, para “Biologia”, onde fui aprovado; para não ficar sem estudar, já que o próximo vestibular seria no final daquele ano, fiz minha matrícula, mas meu sonho ainda era cursar Odontologia.

Iniciei meus estudos no curso de Biologia e me encantei com os conteúdos apresentados pelos diversos professores, to-

dos muito inteligentes. Vale ressaltar que, nesta época, já exercia a profissão de protético; como o meu laboratório de prótese dentária ficava na casa do meu avô, no Itaim Paulista, e a Universidade ficava em Mogi das Cruzes, comecei a enfrentar algumas dificuldades para ir à Universidade. Resolvi trocar de emprego; realizei testes e entrevista numa agência de empregos e fui contratado pelo antigo Banco Nacional; por sorte ou coincidência, havia uma vaga de caixa no bairro de Brás Cubas, bem próximo da Universidade onde morei e trabalhei (em Mogi das Cruzes). Meus pais não gostaram da minha decisão, mas sabendo que seria melhor para mim aceitaram a situação.

Tenho uma prima que mora em Mogi das Cruzes; ela me recebeu de braços abertos em sua residência para morar enquanto estudava. Permaneci no Banco Nacional por aproximadamente sete meses, quando o mesmo entrou em falência, demitindo todos os funcionários das agências.

Como a Universidade era particular, teria que procurar outro emprego, pois tinha que pagar a mensalidade e não queria desistir nem trancar a matrícula, pois, como já mencionado anteriormente, cada dia que se passava ficava mais apaixonado com o curso e com meus queridos mestres, que gentilmente lecionavam com muita responsabilidade e sabedoria. Tive dois professores que mais me encantaram, uma professora de Zoologia, inteligentíssima e muito dedicada com seus alunos e claro com a disciplina que ministrava; o outro era o meu professor de Genética, um homem elegante e fino que carinhosamente me chamava de “meu pequeno espanholito”. Estes, entre outros com quem tive a oportunidade de aprender, espelharam-me para que eu pudesse ser um excelente professor mais tarde e gostasse da profissão e me incentivaram a iniciar minha carreira no magistério.

Minha maturidade

Em uma visita familiar, fiquei sabendo que uma escola próxima da casa dos meus pais estava necessitando de professor. Lembro-me como se fosse hoje: cheguei à escola, e havia uma senhora na secretaria, alta, com muitas pulseiras no braço; perguntei a ela como podia dar aula ali, que documentos seriam necessários e como ficaria sabendo se havia falta de professores. A senhora, que, como fiquei sabendo mais tarde, era a diretora da escola, disse que havia aulas livres de matemática e desenho geométrico para o supletivo (hoje Educação de Jovens e Adultos). Como estava desempregado e precisava trabalhar para pagar as mensalidades, resolvi voltar para a casa dos meus pais. Pedi permissão aos meus pais para voltar a morar com eles, pois tinha arrumado emprego na escola próxima da casa deles. Como incentivadores aceitaram sem pensar.

Estava praticamente iniciando o segundo semestre do curso de Biologia na Universidade Brás Cubas; por esse motivo, no meu histórico já constavam algumas disciplinas que me davam o direito a lecionar, por exemplo, desenho geométrico e matemática, justamente as aulas que me foram atribuídas na escola.

Com 18 anos completos, iniciei minha grande carreira no Magistério. Imaginem um professor/estudante com pouca idade, sem experiência alguma na área, tentando lecionar no seu primeiro dia para alunos com mais de 40 anos. Sinceramente, não sei como consegui trabalhar naquele dia; claro, gaguejei muito, mas venci o medo, pois tinha feito minha escolha de profissão no magistério.

Para Hannoun (1998, p. 15),

o ato de educar pressupõe, assim, que o homem escolherá o Reino, e não as trevas. Essa escola é uma condição sine qua

non da educação formal. Por meio da educação, ele apode-rou-se dos comandos de um veículo que se supõe capaz de guiar para a direção que julgue boa.

Este primeiro ano de experiência trabalhando no magistério, sem nenhum conhecimento prático de como ser professor, levou-me a refletir se essa seria a carreira que iria seguir. Os anos foram passando, e o magistério foi se tornando minha vida; nunca mais pensei em prestar vestibular para Odontologia.

Apesar de uma enorme insegurança, sentindo-me muito feliz com o meu desempenho, vejo que os primeiros anos na carreira do magistério, com o auxílio dos meus professores da Universidade, me proporcionaram encontrar algumas respostas às minhas inquietações.

Pensando desta maneira, recordo-me claramente das palavras do meu professor de Cálculo da Universidade, com quem tive aula no primeiro semestre do curso: “nunca peguem o giz, pois quando a cal penetrar pelos poros dos seus dedos, atingir a corrente sanguínea e passar pelo seu coração, jamais vocês irão deixar de ser professor”.

Segundo Hannoun (1998, p. 17), “o ato de educar presume, no educador, capacidade para educar e, no educando, aptidão para receber a educação; em outras palavras, sua educabilidade ou perfectibilidade”.

Pensando no meu desenvolvimento pessoal e profissional, vale ressaltar as contribuições que Huberman (2000, p. 31-61) propõe na divisão do desenvolvimento profissional dos professores em fases que, ao longo de sua carreira, vão passando por mudanças: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização (de 4 a 6 anos), a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos) e a preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão).

Antes de destacar algumas características de cada fase, precisamos apresentar legalmente o tempo de carreira do magistério na educação brasileira; atualmente os professores devem ter 30 anos de atividade, e as professoras 25 anos.

A primeira fase, a entrada na carreira, vai de 1 a 3 anos de profissão. Huberman a chama de fase de exploração; nela o professor vai conhecendo a profissão, as situações que acontecem no dia a dia; questiona quanto ao seu desempenho, à disciplina dos alunos, ao material que vai utilizar. Esta fase apresenta um alto grau de abandono e desistência da carreira.

Posso aqui afirmar que a minha experiência nesta fase foi de grande importância para continuar lecionando e gostar da profissão. Não houve desistência. Apaixonei-me cada vez mais pelo magistério.

A segunda fase, a da estabilização, vai dos 4 aos 6 anos de profissão: podemos denominar esta fase como a do comprometimento ou da estabilização; nela os professores se preocupam com a formação dos estudantes e como podem contribuir para que eles aprendam. Possuem autonomia e se caracterizam como professores conscientes e empenhados.

Posicionando-me em relação a esta nova fase, posso afirmar que, após quatro anos ou mais dentro da profissão, gostaria de mudar o mundo e assim poder ajudar os meus alunos a ser alguém, auxiliando-os a superar todos os obstáculos que pudessem enfrentar.

Ajudando-nos a pensar acerca dos desafios desta fase de exercício do magistério, temos a contribuição de Hannoun (1998, p. 4); ele afirma que educar é integrar o homem no mundo da cultura, pela voluntária e consciente superação dos obstáculos da hereditariedade ou do meio. O palpite do educador torna-se escolha e, de escolha, faz-se compromisso com a transformação. Para tanto, ao educar, opta-se por um dado caminho, que é eleito sempre à custa de outros possíveis.

Nesta fase, permaneci lecionando durante muitos anos na mesma unidade escolar como professor admitido em caráter temporário (ACT), criando raízes e tendo a oportunidade de conhecer e dar aulas para muitas pessoas. O meu vínculo com aquela comunidade era muito grande, com muito compromisso, a fim de transformar e ajudá-la.

A terceira fase, a da diversificação e experimentação, vai dos 7 aos 25 anos de profissão.

Nesta fase, os professores estão mais experientes e possuem uma consolidação do trabalho pedagógico, conhecem mais os materiais didáticos que auxiliam seu trabalho, acreditam que possuem uma forma de avaliação correta, têm mais autoridade. Muitos desses professores se encontram motivados, dinâmicos e empenhados com o desenvolvimento pedagógico.

Posso aqui me encaixar dentro dessa perspectiva, pois neste início da terceira fase pude prestar um concurso público e me tornar professor efetivo, escolhendo a vaga em outra escola. Por esse motivo, encontrei-me mais motivado e empenhado no desenvolvimento do meu trabalho, não que antes não estivesse, mas agora, com mais garantia de estabilidade, defrontei-me com uma comunidade ainda desconhecida e muito carente de conhecimento.

Por ser a fase mais longa, Huberman destaca que os professores podem ser classificados em três tipos:

1. Professores que investem no seu desenvolvimento profissional e buscam diversificar suas metodologias e estratégias a fim de aprimorar seu trabalho; para tanto, especializam-se em cursos de formação contínua;

2. Professores que se identificam com a área administrativa;

3. Professores que não se adaptaram e vão diminuindo o número de aulas; muitas vezes, abandonam a profissão ou,

por possuírem uma estabilidade profissional, mantêm o mínimo de aulas e exercem outra profissão paralelamente.

Depois de 16 anos na profissão atuando exclusivamente em sala de aula e com muita ansiedade para continuar contribuindo para a melhoria do ensino dos meus alunos, fui convidado a ingressar na área administrativo-pedagógica como Professor Coordenador Pedagógico na própria escola em que lecionava apenas há dois anos. Depois de um ano nesta função, novamente recebi um convite para integrar a equipe do Núcleo Pedagógico da Diretoria Regional de Ensino Leste 1; neste mesmo período, fui fazer algumas especializações na minha área de conhecimento e na área administrativa, dentre elas, o Curso de Pedagogia e, posteriormente, pleiteei uma vaga no Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais.

É nesta fase que Huberman afirma que alguns professores se tornam mais motivados ou dinâmicos, e que se empenham nas equipes pedagógicas.

A quarta fase, a da serenidade e distanciamento afetivo, estende-se dos 25 aos 35 anos de profissão:

Nessa fase, os professores já possuem uma estabilidade maior e não estão mais preocupados com as questões de vulnerabilidade da carreira nem com as avaliações dos outros em relação ao seu profissionalismo.

Vejo-me aqui na fase da serenidade, sem a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção; porém minha ambição não diminuiu e acredito que tenho muito a contribuir com a educação.

A quinta fase, a da preparação para a aposentadoria, vai dos 35 aos 40 anos de profissão.

Nessa fase, no final de carreira, o professor se sente liberto e não está mais comprometido, pois já sofreu com as políticas governamentais e profissionais durante sua vida e espera apenas a sua “aposentadoria”.

Verificamos que a última fase descrita por Huberman caracteriza-se, aqui no Brasil, como um período mais curto; podemos destacar que a fase 5 poderia estar contemplada na fase 4.

Atuei por aproximadamente dez anos na mesma unidade escolar como professor admitido em caráter temporário (ACT), sempre lecionando a disciplina de Biologia e Matemática, tanto para o Ensino Fundamental séries finais quanto para o Ensino Médio. Prestei o concurso público e tornei-me efetivo na disciplina de Biologia; pela aprovação no concurso e por opção, escolhi outra diretoria de ensino e, conseqüentemente, outra unidade escolar para trabalhar. Passei por algumas fases no magistério público; após 24 anos de carreira, hoje com mais experiência, posso contribuir para a melhoria da educação, pois venho me aperfeiçoando e me especializando. Atuei como professor coordenador de unidade escolar e hoje sou professor coordenador do núcleo pedagógico com a atribuição de formação de professores; tenho a oportunidade de continuar estudando, me aperfeiçoando e, assim, posso ajudar, incentivar e auxiliar na formação continuada dos professores mais antigos e dos mais jovens em início de carreira.

Parafraseando Huberman (2000), o desenvolvimento profissional dos professores consiste em um processo que não é linear; portanto, não poderá ser igual para todos os professores; cada um passará por estas fases, mas de maneira diferente.

Segundo Hannoun (1998),

educar é apostar. O educador percorre o que há e misterioso e de promissor na capacidade que o homem traz de se auto-superar, de passar de um estágio ao outro, de tender para a transformação, de aprender a aprender, enfim, de criar a si próprio.

Consigo me ver muito nas palavras de Hannoun, segundo o qual a educação é uma aposta, que todos os educadores devem ter a consciência da sua responsabilidade com nossos alunos e com a comunidade em geral; para tanto devemos estar sempre dispostos a transformações e com o objetivo único de aprender para ensinar.

Trouxe este texto para demonstrar a importância das etapas cronológicas da escolarização para todas as pessoas. Quantas lembranças boas estão presentes e, ao mesmo tempo, ausentes, esquecidas em nosso subconsciente, embora, de certa maneira, me tenha feito escolher a profissão. Não me arrependo nem um só dia em “Ser Professor”, ao contrário, orgulho-me cada dia mais de sê-lo.

Referências

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia Ap. Memoráveis professores. In: TEIXEIRA, Rosiley Aparecida; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões (Orgs.). *Memórias de Escolarização e as Práticas de Subjetivação dos Sujeitos*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014, p. 139-154.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HANNOUN, Hubert. *Educação: Certezas e apostas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto Editora, 2000.

TEIXEIRA, Rosiley Aparecida. Memórias de Escolarização e as razões improváveis de sucesso escolar. In: TEIXEIRA Rosiley Aparecida; VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões (Orgs.). *Memórias de Escolarização e as Práticas de Subjetivação dos Sujeitos*. São Paulo: BT Acadêmica, 2014, p. 18-36.

Sobre autor e autoras

Andréia Oliveira Ferreira dos Santos: Mestre em Gestão e Práticas Educacionais na Universidade Nove de Julho. Licenciatura em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional (UCB). Pós-graduada em Leitura, Educação e Biblioteca e em Psicopedagogia Clínica e Educacional (Uninove). MBA em Gestão Escolar (FMU).

Clivia Martins de Oliveira Cainelli: Mestre em Educação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE – Uninove). Bacharel e Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica: Trabalho Coletivo e Formação Continuada pelo Centro Universitário Assunção (UNIFAI). Pós-graduada em Tradução de Espanhol pela Universidade Estácio de Sá. Professora convidada da Faculdade Paulista São José, no curso de Pedagogia e de Pós-graduação.

Débora da Silva Melo Valiante: Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Professora alfabetizadora da rede pública municipal de São Paulo. Pesquisadora na área de formação de professores, alfabetização infantil, e neurociências e educação. Tem publicado artigos sobre o uso de portfólios na formação centrada na escola.

Gilvone Schimitz do Prado: Mestre em Educação – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Uninove). Bacharel e Licenciada em Letras – Português e Inglês. Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo. Professora da Educação Básica na Rede Estadual de São Paulo, atualmente, designada Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (PCNP) da DER – Leste 1. Atuou como Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013, 2014 e 2015).

Ivana Santiago Bueno: Mestre em Gestão e Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Professora formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e pelo Curso Superior de Formação Específica Assistida (Libras/Braile) pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Trabalha como Professora do Ciclo I da Educação Básica na Rede Estadual de São Paulo.

Patricia Ap. Bioto-Cavalcanti: Pedagoga. Doutora em História da Educação pela PUC-SP. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais do Curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologias e metodologias. Pesquisa e publica, principalmente na área da história da profissão docente.

Rosiley Ap. Teixeira: Doutora em Educação, História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Mestre em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade e do Curso de Pedagogia Universidade Nove de Julho (Uninove). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Cultura, Sociedade Estudos Contemporâneos.

Sandra Delmonte Gallego Honda: Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Bacharel em Tradutor e Intérprete. Pós-graduada em Literatura e Estudos Linguísticos e integrante do Grupo de Pesquisa Tempo-Memória: Educação, Literatura e Linguagens.

Sidney Cabral Lourenço: Bacharel e Licenciado em Biologia pela Universidade Brás Cubas (UBC). Pedagogo pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Pós-graduado no Ensino de Biologia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Participante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: Contextos, Epistemologias e Metodologias. Pesquisa e publica, principalmente na área da história da profissão docente.

Pretende-se nesse livro, ante as memórias e narrativas de si, perceber o percurso realizado para se tornarem professores, potencializando-se categorias como: experiências escolares; formação acadêmica, motivos e motivações para escolha da profissão. Com a narrativa sobre as experiências de escolarização, escolha e formação profissional transformam-se em protagonistas e, a partir das escolhas feitas para elaboração de suas memórias, há a possibilidade de revisitar, rever suas histórias e, em consequência, o modo como se inventam e reinventam.

Organizadoras



ISBN 978-85-7843-590-5

