

NARA NÖRNBERG

**APRENDIZ DE PROFESSOR DE BORBOLETAS NO ESPAÇO/TEMPO DA
MEMÓRIA – (RE)CONHECENDO TRAJETÓRIAS DE DOCENTES
NA EDUCAÇÃO RURAL**

**Tese apresentada como requisito parcial para
a obtenção do título de Doutor, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mari Margarete Forster

São Leopoldo

2008

NARA NÖRNBERG

**APRENDIZ DE PROFESSOR DE BORBOLETAS NO ESPAÇO/TEMPO DA
MEMÓRIA – (RE)CONHECENDO TRAJETÓRIAS DE DOCENTES
NA EDUCAÇÃO RURAL**

**Tese apresentada como requisito parcial para
a obtenção do título de Doutor, pelo Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.**

Aprovado em 17 de novembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mari Margarete Forster – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha – Unisinos

Prof^a. Dr^a. Cleoni Maria Barbosa Fernandes - Unisinos

Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira – UFSM

Prof^a. Dr^a. Heloisa Sales Gentil – UNIMAT

Agradecimentos – Aos que caminharam comigo

Agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, pelo incentivo financeiro no desenvolvimento do meu processo de doutoramento, o que revela uma preocupação constante com a qualificação e formação continuada de seu corpo docente.

À Prof^a Doutora Cecília Broilio, pelo apoio e pelo estímulo prestado nos momentos em que conciliar o trabalho e a construção da tese parecia quase impossível.

À Prof^a Doutora Cleoni Barbosa Fernandes, por lembrar comigo o tempo em que as portas tinham esperas, e por me instigar a aprender a ter paciência histórica.

À Prof^a Doutora Maria Isabel da Cunha, por compartilhar comigo a crença e a luta em prol de uma prática docente que traga em seu cerne razão e sensibilidade.

À Prof^a Doutora Valeska Fortes de Oliveira, pelo acolhimento despojado de quem acredita no que ainda não viu.

À Prof^a Heloísa Gentil, pela contínua presença desde os tempos de mestrado.

À Prof^a Berenice Corsetti, por compartilhar idéias e vontades e por me ensinar que: *Haec Transit* (isso passa!) e nada escapa à curva da história.

À minha querida tia Marly Gripe e à minha prima Patrícia Gripe, pela prestatividade, carinho e atenção, que me auxiliaram a re-conhecer a terra onde nasci.

Aos professores: Elô, Celoi, Elga e Renato, pela recepção, confiança e disponibilidade em compartilhar comigo suas trajetórias.

À Célia Carmem Martison, pelas interlocuções e contribuições. Por me auxiliar a compreender que às vezes é preciso destruir algo para que se possa realmente reconstruí-lo.

À Sabine Maurer, por ajudar a perceber que às vezes é preciso escolher a si mesmo.

À minha família (aquela que me foi dada) - meus pais Leni e Valnei e, em especial, a minha guerreira-mor Vó Renilda.

Agradecimentos – Aos que dialogaram com a minha alma

À Profª Doutora Mari Margarete dos Santos Forster – *“Dona dos seus ideais, pelas ruas onde andas onde mandas todos nós, somos sempre mensageiros esperando sua voz [...] Não há pedras em seu caminho, não há ondas no seu mar, não há vento ou tempestade que lhe impeçam de voar. [...] É a moça da cantiga a mulher da criação umas vezes nossa amiga outras nossa perdição” (Roupa Nova).*

À Profª Doutora Kátia Amorim – *“Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso, porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe, eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei. Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs, é preciso o amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir”. (Almir Sater e Renato Teixeira)*

À minha amiga (mais uma guerreira) e companheira de viagem Maria Helena Enricone, com quem aprendi a saborear e merecer dias melhores, com mais ousadia do que com medo.

À minha amiga Marly Mallmann, o meu muito obrigado por me levar a refletir sobre outras possibilidades de existir. *Namastê!*

Aos meus amigos e colegas de trabalho da Unisinos Virtual, o meu real obrigado - Marineiva Manganeli, Sandro Rigo, Leandro Silveira, Louize Oliveira, Maria Adélia Friedrich, Éderson Locatelli e em especial à Susane Garrido, pela confiança depositada no meu trabalho. Minhas tardes nunca mais foram e nem serão as mesmas.

À Mamy – (Asta Tews - a família que eu escolhi), obrigado pelo companheirismo, por me auscultar, pelo silencioso afago enquanto eu escrevia esta tese, por me ler quando nem eu mesma conseguia, pela paciência (quase budista) em me esperar para almoçar, acordar, dormir, chegar, partir. Enfim, Mamy, eu amo você!

À Denise Silveira, minha amiga, companheira das mais loucas aventuras, pessoais e intelectuais, com quem eu aprendi que compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida.

Ao Dilmar Kistemacher, pela não-sobriedade, pela cumplicidade e por espiar o mundo comigo pelas frestas do espírito. Te amo sempre!

À Eliara Fraga, por me fazer crer que ainda é possível compreender aquilo que em nós, e em nossos nós precede e excede a razão.

RESUMO

A presente investigação teve como objetivo central compreender os processos formativos vividos e constitutivos do estar/ser professor leigo/rural no município de Canguçu/RS. Analisou a formação de quatro professores, a partir do próprio sujeito-professor, da (re)constituição de sua trajetória pessoal e profissional para além dos espaços e dos muros da institucionalização. A investigação teve caráter qualitativo e utilizou-se dos pressupostos metodológicos da “Rede de Significações”, com destaque para os circunscritores: Pessoa/sujeito o Eu Pré-profissional, Pessoa/sujeito o Eu Profissional; Diálogo entre os pares; A formação através de cursos/programas; Contexto meio; Sentido/significado de estar/ser professor. O referencial teórico-metodológico central apoiou-se em: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia Amorim, Paulo Freire, Walter Benjamim, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu, Antônio Gramsci, Antonio Nóvoa, Murice Tardif, Maria Isabel da Cunha, Jorge Larrosa, Valeska Fortes de Oliveira, Abdala, Pérez Gómez e Carlos Manoel García. Na busca por desvelar alguns dos diferentes fios que tecem a imensa rede que constitui a trajetória do estar/ser professor, estabeleceu-se um diálogo com os interlocutores, baseado em suas histórias de vida e suas memórias educativas. A análise dos dados revelou que a sala de aula é um espaço significativo de formação, abrangendo não só a trajetória do sujeito professor como professor, mas também como estudante, evidenciando que o que ele foi como estudante diz muito sobre o como ele está sendo como professor. Até mesmo os limites encontrados pelos professores quando estudantes são levados para a docência também como limites, ou seja, as marcas deixadas pelos professores que tiveram delineiam em muito o professor que estão sendo. Outro fator preponderante na e para a constituição do estar/ser professor destes sujeitos foi o diálogo entre os pares, pois através dele os professores “mais experientes” auxiliavam os “menos experientes”, traduzindo, assim, o entrecruzamento da solidão e da solidariedade na prática docente. Além disso, outras formas de estar/ser professor delinearam esses docentes, em um movimento constante entre as marcas deixadas pelos professores que tiveram e os cursos de formação que fizeram em um ir e vir do passado como fonte, ao presente como problematização.

Palavras-chave: Formação de Professores Leigos/rurais; Práticas Pedagógicas; Rede de Significações; Memória Educativa; Eu Pré-profissional; Eu Profissional; Diálogo entre os pares; Estar/ser professor.

ABSTRACT

The present investigation had as central aim to understand the lived and constituent formative processes of being/being a lay/rural teacher in Canguçu/RS. It analyzed four teachers' formation, beginning from the own subject-teacher, from his personal and professional path reconstitution to besides the spaces and walls of the institutionalization. The investigation had qualitative character and made use of methodological assumptions of the "Net of Meanings", giving prominence to the ones that circumscribe it: Person/subject the Pre-professional self-being, Person/subject the Professional self-being; Dialogue between the pairs; The background got through courses/programs; Context environment; Sense/Meaning of being/being teacher. The central theoretical-methodological referential leaned on: Maria Clotilde Rossetti Ferreira, Kátia Amorim, Paulo Freire, Walter Benjamim, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu, Antônio Gramsci, Antonio Nóvoa, Murice Tardif, Maria Isabel da Cunha, Jorge Larrosa, Valeska Fortes de Oliveira, Abdala, Pérez Gómez and Carlos Manoel García. Searching for revealing some of the different threads that weave the huge net that constitutes the path of being/being teacher, it was settled down a dialogue with the speakers, based on their life histories and their educational memoirs. The data analysis revealed that the classroom is a significant space of getting background, including not only the path of the teacher subject as teacher, but also as student, proving that the one he was as student means a lot about how he is being as teacher. Even the limits found by the teachers when they're students are also taken for their teaching as limits. In other words, the marks left by the teachers they had present a great influence about the teacher that they are being. Another predominant factor in and for the being/being teacher's constitution of these subjects was the dialogue between the pairs, because through it "the most experienced" teachers helped "the less experts", translating, thus, the inter-crossing of the loneliness and the solidarity in the educational practice. Moreover, other forms of being/being teacher delineated those educational ones, in a constant movement among the marks left by the teachers they had and the courses they did in a go to and come from the past as a source, to the present as a problematic.

Key-word: Background of lay/rural teachers; Pedagogic Practices; Net of Meanings; Educational memory; Pre-professional self-being; Professional self-being; Dialogue between pairs; Being/being teacher.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O MEU ESTAR/SER PROFESSOR... COMO FUI SENDO...	14
2.1 Como estou sendo.....	17
3 NAS FRONTEIRAS DA AFINIDADE E DO ESTRANHAMENTO – O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CANGUÇU	21
3.1 Educação Rural.....	23
3.2 Educação Rural: escola rural ou escola no meio rural?	26
3.3 Educação Rural e Escola Rural – o contexto do e no município de canguçu. 28	
3.4 Educação Rural e Escola Rural – situação do professorado.....	31
4 NO CAMINHO DAS BORBOLETAS – AS REDES DE SIGNIFICAÇÕES	37
4.1 As redes de significações no Jardim das Borboletas.....	49
5 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRÁXIS HUMANA	55
6 NO JARDIM DAS BORBOLETAS – NO ESPAÇO/TEMPO DA MEMÓRIA (RE) CONHECENDO A TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES LEIGOS	72
6.1 No Jardim das Borboletas – A trajetória da Professora Elô	82
6.2 No Jardim das Borboletas – A trajetória do Professor Renato	88
6.3 No Jardim das Borboletas – A trajetória da Professora Elga.....	103
6.4 No Jardim das Borboletas – A trajetória da Professora Celoi.....	125
6.5 Entrecruzamento do estar/ser professor nas redes significações	155
7 O QUE A EXPERIÊNCIA DA TESE PRODUZIUERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5	
REFERÊNCIAS	1811

1 INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar quero justificar o título dado a essa tese, reiterando assim a sua escolha. Escolhi este título porque minha trajetória como professora de Filosofia no Ensino Médio foi marcada pela metáfora - professora de borboletas - faço menção a esse fato logo na primeira parte desta tese. Muitas foram as críticas que recebi e recebo por fazer uso de um título, considerado por alguns, sem sentido e pouco adequado ao meio acadêmico. Mas, creiam leitores e leitoras, para mim este título nunca teve tanto sentido quanto nestes últimos quatro anos, haja vista eu ter e estar passando por intensas metamorfoses.

Saí do casulo de professora de Filosofia do Ensino Médio e passei a estar/ser professora de Psicologia da Educação na Especialização, lecionando nos finais de semana para professores, em sua maioria da área rural, nos recônditos lugares do Estado do Rio Grande do Sul e no oeste de Santa Catarina, viajando noites inteiras, ora dirigindo, ora de ônibus. Tal movimento me faz crer que o título desta tese não é apenas mais uma das minhas metáforas, mas sim uma espécie de corporificação das minhas falas no chão da sala de aula. Como disse Freire (1998, p.38): *Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem*. O pensar certo cunhado por Paulo Freire está intimamente relacionado ao processo de mudança, que aqui relaciono com a metamorfose vivida pelas borboletas e de certa forma por todos nós. Quem de nós ainda não mudou? Até mesmo os mortos mudam. Igualmente, parafraseando Giordano Bruno (1981) filósofo queimado na fogueira pela inquisição: “Não me julguem por um título, seja ele o título de um capítulo, ou um título institucionalizado pela academia, não me julguem por um ato, um gesto, ou uma palavra, mas pela minha vida toda”. Penso que, fazendo esta escolha, eu estou de certa forma sendo fiel a mim mesma.

Entretanto, no intuito de legitimar esta escolha e, por conseguinte, o uso de metáforas, trago Mário Osório Marques (2006), para quem o ato de escrever é uma revelação iluminada pela consciência, agregado às experiências do viver. Nas palavras do autor:

As metáforas não criam sistemas de pensamento. São soltas e livres como borboletas voadoras aqui e acolá. Pertencem ao mundo da vida. Quem cria sistemas de pensamento e ação e neles se enquadram são os conceitos. Criam-nos e neles se aninham formando-se em redes nas quais se enredam, enodulando-se nas regiões específicas de saberes sistematizados, nas distintas ciências, em escolas de pensamento, nas tecnologias com que regressam ao mundo das preocupações diárias dos homens, para fazê-las efetivas e eficazes. Afinal, não vivemos só da palavra criadora; necessitamos também do pão nosso de cada dia. (MARQUES, 2006, p.55)

O escrevente deseja com seu escrito ultrapassar os limites da ciência como círculo férreo da própria lógica estéril que não gera a vida. Por isso, me apego às sementes da magia e me propondo a ser aprendiz de professora de borboletas, aprendiz de mim mesma e da humanidade que há em mim. Para além do pensamento pensado, imbricado pela razão do imaginário e pela razão discursiva dos conceitos na unidade dialética auto-exigida por eles, que faz a história das idéias na tessitura da ação humana na fala e na escrita (MARQUES, 2006)

É um pouco sobre isso, sobre a ação humana que trata esta tese, ou seja, elementos humanos são os constituintes e os constituidores deste trabalho. Nele procuro perceber e compreender o professor como um aprendiz de si mesmo, cuja formação é um processo contínuo, histórico e, para entender seus significados e suas significações, é preciso conhecer os caminhos percorridos pelos sujeitos professores.

Assim, este estudo tem como tema a formação de professores, com a especificidade de focar o *professor leigo* a partir da reconstituição de sua trajetória, para além do que se pode denominar de formação institucional; trata-se então do aprofundamento do trabalho desenvolvido por mim no Mestrado¹.

No primeiro capítulo - *O meu estar/ser professor... Como fui sendo*, procuro delinear a minha trajetória como professora, desvelando as marcas que me constituíram e que me constituem, alinhando a minha trajetória com a proposta desta pesquisa. Neste espaço de escrita eu vou me contando, ou nas palavras de

¹ NÖRNBERG, Nara. **A formação do professor leigo em Rondônia** – Trajetória de sonho e espera/esperança. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do rio dos Sinos, 2003.

Larrosa (2004, p.21) [...], talvez, nessa história em que um homem se narra a si mesmo, nessa história que talvez não seja senão a repetição de outras histórias, possamos adivinhar algo daquilo que somos.

Já no capítulo dois - *Nas fronteiras da afinidade e do estranhamento – o contexto do município de Canguçu*, apresento a conjuntura onde estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, revelando o *ethos* que os constitui como seres e atores sociais. Aqui, mais uma vez entrelaço minha história pessoal com a pesquisa, uma vez que nasci no município de Canguçu e boa parte de minha história familiar tem neste lugar as suas raízes. Neste capítulo trato ainda as questões inerentes à educação rural, à escola rural e à situação do professor rural no intuito de melhor compreender as *características próprias do sujeito* rural, contemplando aspectos socioeconômicos e culturais.

No capítulo três - *No caminho das borboletas – As Redes de Significações*, eu apresento as escolhas teórico-metodológicas feitas, sua fundamentação e justificativa. Apresento também a definição da problemática que passa pelos resultados da pesquisa de Mestrado, que trouxeram à tona novas e instigantes questões sobre a trajetória dos professores em formação. Nesse contexto, a opção de referencial teórico-metodológico aparece em forma de duas escolhas: a dialética como atitude investigativa e a Rede de Significações, esta última, como instrumento de coleta e análise de dados.

O próximo capítulo – *A Formação Docente como Práxis Humana*, traz à baila discussões sobre as multifaces do conceito de formação. Neste espaço de escrita procuro delinear o conceito de formação como processo de desenvolvimento humano, que o sujeito percorre até atingir um estado de *plenitude pessoal*, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que ele procura (FERRY, 1991, p. 43). Revela-se assim a existência de um componente pessoal na formação, que está ligado ao discurso axiológico referente a finalidades e metas, não somente a técnicas e instrumentos.

No quinto capítulo - *No Jardim das Borboletas – No Espaço/Tempo da Memória (Re)Conhecendo a Trajetória dos Professores Leigos* – utilizo-me da

perspectiva da Rede de Significações, procurando vislumbrar os significado do estar/ser professor *leigo*: sua história e sua formação. Nesse sentido, a Rede de Significações me possibilitou compreender os processos de formação construídos a partir de práticas sociais significativas. As narrativas dos sujeitos e a exposição dos seus processos se tornam um interessante objeto de análise, pois são expressões significativas de como eles compreendem a si mesmos e suas experiências, e que sentido dão ao que vivem.

Dessa forma, desenhei este capítulo em diferentes momentos. No primeiro momento, conto como foi minha caminhada em meio a este jardim, em busca das pessoas/sujeitos que vieram a compor esta pesquisa. No segundo momento, busco desvelar um pouco do muito que experimentei ao caminhar no jardim das borboletas, partindo para a análise dos dados coletados no intuito de mapear os possíveis fios constituidores das redes de significações do estar/ser professor leigo em Canguçu.

Para estabelecer essas relações, baseei-me nos pressupostos de análise da rede de significações, fazendo uso dos seguintes circunscritores: a) Pessoa/sujeito o Eu Pré-profissional, Pessoa/sujeito o Eu Profissional; b) Diálogo entre os pares; c) A formação através de cursos/programas; d) Contexto/meio; e) Sentido/significado de estar/ser professor.

No terceiro momento, apresento as contribuições que a coleta de dados trouxe para este estudo. Ressalto que as entrevistas foram analisadas a partir dos circunscritores elencados e supracitados neste texto, os quais são constituidores e constituintes do estar/ser professor leigo, rural em Canguçu. Outrossim, dada a riqueza apresentada pelas entrevistas, e entendendo que não é uma única rede que constitui o estar/ser professor leigo, rural em Canguçu, mas sim redes que se entrecruzam em constante movimento, para fins didáticos, opto por analisar a constituição da rede de cada professor, para depois ver/perceber o seu entrecruzamento, num caminho do todo para as partes e das partes para o todo, constituindo-se e re-constituindo-se, compondo, assim, o quarto momento deste capítulo.

E por fim, na conclusão, neste espaço de escrita, deixo a alma guiar os dedos por sobre o teclado, ora com toques leves, ora com toques firmes que, às vezes, de tão ríspidos chegam a balançar o teclado sobre a mesa. Esta parte do trabalho que tem como mote pôr um ponto final nos quatro cronológicos anos de formação em nível de doutorado, uma vez que existencialmente é bem mais que isso, e ainda não me é possível mensurar. Sendo assim, eu busquei neste espaço refletir sobre os seguintes questionamentos: o que eu aprendi com esta experiência? O que a experiência me ensinou? E o que os outros poderão aproveitar deste relato? Com isso penso ter delineado o meu estar/ser acadêmica do curso de Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa – Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

2 O MEU ESTAR/SER² PROFESSOR... COMO FUI SENDO...

“Onde há vida há inacabamento...”

Paulo Freire

Percebo-me como ser humano inacabado e, assim, percebo, também, os sentimentos que configuram esse estar/ser inacabado; sentimentos de inquietude, de estranhamento, de inserção no e com o mundo, de busca curiosa, ousada e constante. É um pouco disso e mais aquele outro que se põe a caminho de vir-a-ser essa pesquisa que tem como horizonte o estar/ser professor no espaço/tempo da memória (re)conhecendo trajetórias.

E para começar, vou discorrer sobre meu estar/ser professora, na perspectiva de alinhar a minha trajetória com esta proposta de pesquisa.

Escolhi ser professora por pura teimosia! Mas como me tornei professora? Eu queria ser arqueóloga! Queria descobrir o novo no velho. Quem sabe não esteja eu tentando descobrir o novo no velho ao pesquisar a formação do professor e sua concepção de docência. E nesta escavação vou descobrindo nada mais, nada menos do que os pressupostos que me constituem processualmente professora.

Se esta não era a profissão que eu desejava, por que sou tão apaixonada por ela? Aprendi a gostar, como nos casamentos por encomenda? Ou será que me acostumei com a idéia? E os alunos acabaram se transformando em fósseis, com os quais, ao bel prazer, eu vou fazendo as minhas descobertas?

O caminho que me levou a ser professora, a princípio, foi um caminho de inconformidade com o estabelecido. Eu precisava experimentar. Minha família nunca interferiu na minha opção. E esta foi uma opção racional, porque vocação para o magistério, segundo os meus professores, era o que realmente eu não possuía e

² O termo estar/ser professor utilizado no texto tem por finalidade provocar nos leitores a noção de que a profissão docente requer consciência de que somos seres inacabados e que por isso temos a vocação ontológica de ser mais.

nem era pela vocação possuída, para minha alegria. Escolhi ser professora porque esta era a possibilidade de eu ter uma profissão e com isso um emprego e, através deste, poderia alçar vôo para o tão sonhado curso de arqueologia. Porém, ao longo do curso de magistério, fui me destacando na parte didática, pois sempre tive facilidade de planejar e de improvisar, sem falar do amor inefável pela Filosofia, ou seja, saber pensar para não ser pensado. Mesmo assim, poucos eram os professores que acreditavam que eu teria condições de ser professora³. A escola queria o meu silêncio, queria que eu me acomodasse e acreditasse que por detrás daqueles muros não havia nada de diferente e que cabia a mim me contentar e reproduzir a vida. Não sabia a escola que em seu meio existiam professores de borboletas, fantasiados de zumbis e que, de tempos em tempos, me davam “pezinho” e me mostravam o campo de flores/espinhos, vendavais/brisas, montanhas/planícies que existia por trás do muro e que eu, com os meus olhos de ganhar mundo, espiava faceira, e dentro em mim as asas da fuga cresciam. Tornei-me professora⁴, fiz-me professora, e continuo no processo do processo de ser professora. Tomei de empréstimo algumas posturas, como a ironia do meu professor de História, a tolerância e afetividade da minha professora de Psicologia. Reneguei de alguns professores: a displicência, o autoritarismo, o despreparo na aquisição do conhecimento sobre a disciplina ministrada.

Assim, optei por ser aprendiz de professora de borboletas. Parece que a analogia se fez verbo e habitou em mim. Minha primeira experiência pós-estágio foi como professora “particular”, lecionando para alunos com dificuldades na aprendizagem. Passado um tempo, fui convidada a lecionar para a terceira série do Ensino Fundamental. Esse convite foi feito, porque o diretor considerava a turma muito “problemática” e via em mim a possibilidade de resolver o “problema”. Quero dizer com isso que tive poucas turmas “ditas normais, tranquilas”, uma vez que o conceito de normalidade parece estar fortemente vinculado à homogeneidade.

³ Isso acontece quando estou cursando o Ensino Médio – Magistério. Penso que essa descrença em minha capacidade em vir a ser professora advém de que alguns dos meus professores não consideravam a possibilidade de eu lecionar para além das séries iniciais, ou seja, para eles o Ensino Médio – Magistério era o máximo que eu poderia alcançar como formação. Quero dizer que desde o dia 09/07/1971 venho rompendo com o estabelecido.

⁴ Não se nasce mulher, torna-se mulher. Simone de Beauvoir (2002).

Porém, foi no Ensino Médio, lecionando Filosofia, no Norte do país, que vivenciei uma das mais significativas experiências docentes e discentes (pois lá concluí meu curso de Pedagogia) de minha vida. Entre mim e meus alunos um ponto em comum: a *justa raiva* (uma vez que eu, ao mesmo tempo em que era/sou professora, era/sou aluna) diante da óbvia alienação promovida nos intramuros escolares, a perpetuar o papel dirigente da classe dominante, vendendo uma concepção de mundo que, além de fatalista, coisifica as relações, tornando a apartação de muitos como algo normal e necessário, onde o conhecimento é construído individualmente e, por isso, é estéril e desconectado da vida. Isso me faz perceber o quanto o positivismo ainda se fazia/faz presente na maneira de ensinar e aprender – conhecimento enciclopédico, compartimentado em disciplinas⁵, as quais, de tempos em tempos, mudam de nome, mas continuam estéreis à espera de uma conexão/pergunta que as deixe grávidas da vida que se faz saber fora dos bancos colegiais. Por isso, opto por ser professora de borboletas e por uma escola criadora que, como diz Gramsci (2003, p.43):

As classes subordinadas (possam) se libertar da sua dependência dos intelectuais burgueses, de modo [...] a desenvolver e disseminar sua própria cultura (ou, como Gramsci freqüentemente preferia dizer, elaborar sua própria concepção de mundo e de vida).

Entretanto, estar/ser professor de borboletas implicava e ainda implica seguir meu inquieto espírito que, como tal, se percebe inacabado, imbricado pelos sentimentos de estranhamento, de inserção no e com o mundo e de busca curiosa e constante. E assim, minha alma migrante, vestida com trajes mortais, trouxe para a academia, no ano de 2001, a discussão sobre formação do professor leigo no Estado de Rondônia, analisando a formação desses professores na perspectiva de compreender como se deu essa formação, quais os limites e possibilidades gerados por ela, quais seus impactos, qual o sentido/significado que seus atores lhe conferiram, no intuito de, para além dela, sugerir uma idéia-tipo de formação

⁵ Para Gramsci (2001), criar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos que nada se não se levar em conta a vida. De outro modo pode-se dizer que a participação ativa do aluno só pode existir se a escola estiver ligada à vida.

dialógico-permanente que viesse a trabalhar não só com as lacunas deixadas pelo PROFORMAÇÃO⁶, mas também com as quimeras destes professores.

E, diante desse contexto, pergunto-me se não seriam os professores de borboletas uma espécie em risco de extinção.

2.1 COMO ESTOU SENDO...

É difícil falar de como estou sendo. Fiquei aproximadamente três anos fora da sala de aula; usando a linguagem capitalista, estive três anos fora do mercado de trabalho, mas inserida em sua lógica. O custo desse afastamento foi e é inefável, pois o estar em e na sala de aula, o estar/ser professora é a minha maior paixão. Mas, como diz Freire (2000, p.47): “Uma das condições para a continuidade da briga é reconhecer-nos ‘perdendo a luta’, mas não ‘vencidos!’”

E é necessário também perguntar: “O sonho é possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível” (FREIRE; SHOR, 1987, p.220). E aqui estou, no doutorado, procurando, de certa forma, tornar o sonho mais possível - voltar à sala de aula, lócus de minha alma. Então, vivo o entre-dois – minha qualificação profissional em nível de doutorado e minha (re)inserção no mundo do trabalho e da vida.

Hoje, após o afastamento, volto à sala de aula como aluna e como professora, entrando no espaço educativo do ensino superior, espaço que outrora era apenas de visitação e que, em tempos de anistia, se tornou e está se tornando o meu espaço.

Então, com um pouco de medo e com muita ousadia, reassumo a sala de aula como meu lócus de constru o e constitui o de meu estar/ser professor. E nesse momento o que percebo   que sou aprendiz, aprendiz de mim mesma, aprendiz de professor de borboletas, aprendiz na rela o com o aluno e nas rela oes que eu e elas/eles estabelecemos com a produ o do conhecimento; no

⁶ Programa de Forma o para Professores em Exercício/leigos.

passado, como fonte e, no presente, sob um olhar curioso, projetando a possibilidade de outras produções. Dito dessa forma, até parece que estar/ser professor no ensino superior é fácil, é só estabelecer relações... Não! Não é não!

O que tenho presenciado nos bancos universitários, mais especificadamente nos cursos de licenciaturas, é o engessamento da formação, a falta de perspectivas dos estudantes, as mudanças constantes nas grades curriculares, o desemprego estruturado, a falta de diálogo entre os estudantes e as coordenações de cursos e outras instâncias da universidade. No lugar da formação, vejo adestramento, treinamento e titulação. Para alguns, parece-me que isso não só é natural, como é suficiente. Para outros, como para mim, é assustador. Fico me questionando como é possível romper com a lógica do aligeiramento e mercantilização da formação, uma vez que o aluno universitário vem desde a educação básica inserido nessa lógica. E nesse contexto, como estar/ser professor formador de formadores? "Ichi!" Ser arqueóloga teria sido bem mais fácil! Identificar ossadas, reconhecer pedaços de utensílios domésticos, fazer um buraco aqui outro acolá, catalogar, fotografar, publicar... Ops! A lógica do mercado é quase onipresente... Competir para garantir o osso nosso de cada dia!

Implicada por essas reflexões, eu percebo que estar/ser professora no ensino superior é um grande desafio, que requer pensar os processos de formação e a sua relação com a produção do conhecimento como processo humano de estar/ser sujeito no e com o mundo.

Entretanto, não é só nos espaços universitários que se dá a formação de professores, então posso dizer que o desafio é ser formador de formadores independente do espaço. Isso significa advogar a formação como marca essencial da docência. Para isso, proponho pensar a formação de professores e seus processos a partir do sujeito-professor, da reconstituição de sua trajetória para além dos espaços e dos muros da institucionalização. E nesse sentido me interrogo: Como se constitui este professor? Como constrói a sua docência? Diante disso, advogo em focar a minha pesquisa na formação do professor leigo na região Sul, mais especificadamente na área rural da cidade de Canguçu.

Nesse sentido, o meu interesse e epistêmica curiosidade⁷ com os processos de formação e com o sujeito-professor incorporaram-se à minha vida no final da década de 90; quando em 1998 mudei-me para Ji-Paraná – Rondônia. Rondônia configurou-se em meu olhar migrante como um marco, um divisor de águas, um antes e um depois. Uma Nara, outra Nara. As fronteiras que limitam meu andar/pensar redefiniram-se em um contínuo movimento e, dentro de mim, os atos, as pessoas, deixaram de passar e começaram a acontecer. Todas essas faces na minha face projetaram-se e possibilitaram-me um crescimento pessoal e profissional muito significativo, levando-me a perceber o quanto minha visão sobre a educação fundamentava-se em pressupostos quiméricos e sem muita conexão com a realidade experimentada naquele momento. Naquela ocasião, encontrava-me diante de um expressivo número de professores leigos⁸ e de um Programa de Formação destinado especialmente para esses professores, denominado PROFORMAÇÃO – Programa de Formação para Professores em Exercício/Leigos. Atraída pela equação: expressivo número de professores leigos mais programa de formação para professores leigos, é que construí a pesquisa que ao cabo e ao fim constituiu-se em minha dissertação de mestrado. O resultado dessa investigação foi tão marcante que me instigou a pensar a formação de professores para além dos muros da institucionalização, concentrando o meu olhar mais sobre o sujeito-professor-leigo e a constituição/reconstituição de sua trajetória.

E nesse espaço/tempo, apreendo-me das semelhanças que entrecruzam o estar/ser professor leigo e o meu estar/ser professora do ensino superior. E vejo que mesmo eu tendo a legitimação da academia para desenvolver tal ação, por vezes sinto medo no sentido de ver/perceber os meus limites e ter de buscar maneiras de superá-los. Elevo a minha consciência ao estar/ser professor leigo, protagonista dessa pesquisa, e penso como se sentia ou se sentiu, ou se sente o professor leigo ao entrar na sala de aula? Terá ele os mesmos medos que eu? Sentir-se-á também desafiado? Tomará para si o desafio? Mesmo não tendo a legitimação da academia, o professor leigo tem a legitimação da comunidade onde está inserido. Em outras

⁷ Termo cunhado por Paulo Freire ao longo de suas obras e explicitado na Pedagogia do Oprimido.

⁸ Por se tratar de uma construção conceitual, entenda-se nesse momento leigo como aquele que não possui habilitação para exercer a profissão de professor. Mais adiante, aprofundarei o assunto.

palavras, entre o meu estar/ser professora do ensino superior e o estar/ser professor leigo há uma significativa parecença. Paira entre o nosso estar/ser um sentimento de cobrança, institucionalizado, pela relação entre estar e não estar legitimado para o cargo. Carrega o professor leigo a cobrança de não estar autorizado a ser sujeito de sua prática docente, carrego eu o dever autorizado e outorgado pela academia de estar/ser professor, no caso professora do ensino superior.

No próximo capítulo delinearei a conjuntura onde estão inseridos os sujeitos desta pesquisa, revelando um pouco o *ethos* que os constitui como seres e atores sociais.

3 NAS FRONTEIRAS DA AFINIDADE E DO ESTRANHAMENTO – O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CANGUÇU

Ao construir esta idéia de investigação, sobreveio-me um sentimento de afinidade e de estranhamento. Afinidade pelo fato de emocionalmente muito me identificar com a região Sul do Estado, e estranhamento por ter que iniciar um processo de re-conhecimento de minha terra natal – Canguçu. Mas o que é e como é o município de Canguçu para uma pessoa que se considera do mundo e que carrega em sua alma os cheiros das manhãs e das manhãs sorvidas em bom chimarrão? A idéia é situar o contexto dos sujeitos desta pesquisa, e com isso situar um pouco a minha própria origem.

O município de Canguçu representa de maneira peculiar o processo de colonização no Rio Grande do Sul por trazer em seu bojo as várias etnias que corporificam o estar/ser sul rio-grandense. A cidade localiza-se em uma região montanhosa, na Serra dos Tapes⁹, a paisagem que se vê ao longo da BR 392 é de uma beleza inconfundível. O nome Canguçu recebeu, ao longo da história do município, várias interpretações. A que me parece mais coerente é a interpretação do pelotense Simões Lopes Neto e que é defendida pela professora canguçuense Marlene Barbosa Coelho¹⁰, segundo a qual Can – Assu ou Cangka – assú – significa cabeça grande, saliência alta, expressão utilizada pelos índios Tapes para nomear o cerro grande e alto onde eles habitavam. Essa expressão também é utilizada pelos bugres (índios) de Nonoai com o mesmo significado acrescido de vento forte, lugar onde tem vento constante.

Segundo dados do IBGE¹¹, o município possui uma área de 3.525 Km² (três mil quinhentos e vinte cinco quilômetros quadrados). Possui uma população estimada em 52.124 (cinquenta e dois mil cento e vinte quatro) habitantes¹². O

⁹ Essa denominação Serra dos Tapes provavelmente está relacionada com os primeiros moradores, os índios, sendo Tapes, possivelmente, um subgrupo da Tribo Guarani.

¹⁰ Ver sobre esse assunto a obra de Laedi Bachini Bosenbecker – Conhecendo Canguçu. Canguçu: R&S Informática, 2002.

¹¹ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹² IBGE. *Censo de 2003*. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>.

surgimento do município em seus primórdios é marcado pela disputa de terras entre dois sesmeiros, capitão–mor Paulo Rodrigues Xavier Prestes e João Francisco Teixeira de Oliveira, os quais disputavam a posse de uma faixa de terra localizada no chamado “Rincão do Tamanduá”. Para pôr fim à pendenga, resolveram doar a faixa de terra para construção de uma “capela curada”¹³. Com a criação da capela, começou a formar-se ao seu redor uma pequena vila, dando início, assim, ao município de Canguçu. Segundo Laedi Bachini Bosenbecker¹⁴, em sua obra “*Conhecendo Canguçu*”:

No dia 1º de janeiro de 1800, ao ser criada a Capela Curada, foi colocada a pedra fundamental da igreja e nomeado o padre Pedro Rodrigues Tourem, para ser o cura da capela. [...] E, em 27 de junho de 1857 foi instalada a Vila de Canguçu, tornando-se um município com governo próprio, pois até essa data, Canguçu era governado pela Câmara de Piratini. Nessa época, Canguçu tinha 53 casas térreas e 2 sobrados e uma população de 458 pessoas. Em 02 de março de 1938, pelo decreto de número 311, Canguçu foi elevada à cidade (2002, p.29).

Segundo o INCRA¹⁵ – 1999, o município concentra o maior número de minifúndios do Brasil, com 11.418 (onze mil quatrocentos e dezoito) propriedades cadastradas e é composto por cinco distritos/subdistritos¹⁶. Essa divisão se dá devido à disputa de território entre Portugal e Espanha, a qual acaba gerando diferentes predominâncias étnicas no processo de colonização desses distritos. Como bem salienta Auta Sirlei dos Santos:

[...] os motivos pelos quais os distritos possuem características étnicas definidas foi a disputa entre Portugal e Espanha quanto aos limites territoriais, centralizados naquela época no Uruguai, de onde os colonos migraram para o município fugindo daquelas disputas. [...] há uma predominância maior de portugueses e espanhóis no 1º, 3º e 4º distritos, e no 2º e 5º de alemães. No caso dos alemães, eram originários da Pomerânia encostada no Mar Báltico. Vieram por volta de 1558, primeiramente para o município de São Lourenço, trazidos por Jacob

¹³ Capela curada é uma pequena capela com a presença permanente de um cura/padre.

¹⁴ Laedi Bachini Bosenbecker é pedagoga formada pela Faculdade Católica de Filosofia, Ciências e Letras de Bagé. Foi Secretária Municipal de Educação e Cultura do Município de Canguçu durante seis anos. Em 1988 lança, com apoio da comunidade, o livro didático pedagógico: “Conhecendo Canguçu”, o qual é utilizado nas escolas de Educação Básica do Município como fonte primária.

¹⁵ INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

¹⁶ No livro *Conhecendo Canguçu* aparece a denominação subdistritos. Em SANTOS, Auta Sirlei dos. “*Reflexos no espelho: gênero masculino no magistério*”. Pelotas: UFPEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2002 aparece a denominação distrito. Nos escritos pessoais de Marli Venske Griep, colhidos junto à comunidade, aparece a denominação distrito. Para chegar a um ponto comum, faz-se necessário aprofundar mais a questão.

Rheigantz. Como possuíam poucos recursos, foram comprando uma média de 40 ou 50 hectares nestes distritos de Canguçu, próximo ao município de São Lourenço do Sul. Essa é uma das causas de Canguçu ser, ainda hoje, o município com maior número de minifúndios do Brasil [...] (2002, p.56).

Nesse contexto, a economia básica do município configura-se na atividade agropastoril, com uma concentração maior na pecuária leiteira e nas atividades agrícolas, como a produção de grãos e plantação de fumo, a qual a cada ano se intensifica mais. Nesse sentido, a área rural é o sustentáculo econômico do município. Assim sendo, se faz necessário compreender como se delinea a educação neste contexto, ou seja, no contexto rural, é o que tratarei no próximo subcapítulo.

3.1 EDUCAÇÃO RURAL

No intuito de melhor compreender a educação rural e a escola rural, é preciso delinear o que se entende por educação rural. Para tracejar este conceito fronterístico¹⁷, faço uso da definição de educação rural construída pelos autores Miguel Petty, Ana Tombim e Rodrigo Vera (1985). Para eles a definição sobre o conceito de educação rural tem como ponto de partida o “sujeito a que se destina o esforço educativo, para o qual, também será necessário determinar com a máxima precisão possível as características próprias desse sujeito. [...] o destinatário da educação rural é a população agrícola, constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (1985, p. 33-34).

Para atender as *características próprias do sujeito* rural é necessário contemplar os aspectos socioeconômicos e culturais. No que tange aos aspectos socioeconômicos, é preciso considerar que: 1) a população rural encontra-se entre os setores de menor renda; 2) as famílias pobres necessitam incorporar os filhos à força de trabalho a fim de que estes colaborem com o sustento da família; 3) a população agrícola desenvolve um trabalho eminentemente manual, associado

¹⁷ Entende-se neste texto conceito fronterístico como um conceito que é móvel, cuja tenuidade é complexa, formando um entre - lugar. Para saber mais sobre este assunto, ver José de Souza Martins.

muitas vezes a técnicas rudimentares; 4) em geral a população agrícola possui quantidade mínima de terra e em muitos casos de escassa produtividade; 5) a população agrícola possui dificuldades de acesso aos serviços públicos. Todos estes aspectos são muitas vezes agravados pelo descompasso entre o desenvolvimento educacional e a modernização da vida rural, o que acaba contribuindo para o êxodo rural (PETTY, TOMBIM, VERA, 1985).

A configuração destes traços é, de certo modo, uma descrição sumária de uma condição de marginalidade, constituída pela escassez de todo o tipo de recurso e pela falta de condições para realizar as transformações mais elementares. Nesse sentido, a educação como fator de desenvolvimento é uma condição necessária para a transformação, mas não suficientemente a única responsável por ela. Ao que Freire diz: “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (1998, p. 126). Em outras palavras, a educação por si só não pode transformar o panorama rural, se não se fizer acompanhar por outros elementos que atuem no processo (PETTY, TOMBIN, VERA, 1985).

No que se refere aos aspectos culturais, é preciso levar em conta o fato de que o Brasil é um país multifacetado. Em outras palavras, as culturas populares são múltiplas em nosso país, e seria uma simplificação despropositada pretender caracterizá-las neste trabalho. Entretanto, é necessário considerar que os aspectos culturais são, de certa forma, conseqüência das características socioeconômicas. Porém, para melhor compreender as implicações culturais, no que tange à educação rural, é preciso tracejar a noção/conceito¹⁸ de cultura. A palavra cultura vem do verbo latino *colere*, que significa cultivar, criar, tomar conta e cuidar - Cultura significa o cuidado do homem com a natureza. No entanto, é a partir do século XVIII que a cultura passa a significar os resultados da formação ou educação dos seres humanos, tornando-se sinônimo de civilização. Pode-se perceber que a noção/conceito de cultura se movimenta, modificando-se segundo os pressupostos do campo de conhecimento que a utiliza; no caso deste trabalho farei uso da noção/conceito de cultura utilizado pelo campo da antropologia. Opto pela

¹⁸ Uso a terminologia noção/conceito, porque acredito que os conceitos são constructos em movimento, e a palavra noção/conceito parece dar esta dimensão de movimento, visto estar se tratando de cultura.

noção/conceito etnológica de cultura, elaborada pelo antropólogo britânico Edward Tylor (1832 – 1917):

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (1871, p. 1).

Para Tylor, a noção/conceito de cultura tem a pretensão de ser descritiva, objetiva e não-normativa. O autor entende a cultura como expressão da totalidade da vida social – dimensão coletiva, o que permite pensar a humanidade como um todo, rompendo com definições restritivas e individualistas.

Segundo CHAUI (1997), a cultura é a maneira pela qual os humanos criam, através de práticas hominizadoras, a existência social, política, econômica, intelectual, religiosa e artística. Tudo isso constitui a cultura como invenção da e na relação com o outro. Por isso, a cultura é um dos elementos fundamentais na construção do tecido social de uma dada comunidade.

Diante desse contexto, a escola rural como instituição cultural ocupa um papel fundamental no processo de (des)envolvimento da cultura local. O não-cumprimento deste papel tende a constituir-se em um grave problema para a população rural, pois pode provocar significativa elevação nos índices de evasão e repetência. Um dos aspectos implicados nessa desconsideração é a transposição da escola urbana para escola rural, que, na maioria das vezes, acaba por provocar certo distanciamento dos valores culturais próprios da área rural. De acordo com os autores Petty, Tombim e Vera:

[...] a análise da importância e magnitude do problema da educação rural e das características da população agrícola nos levam mais uma vez a insistir na necessidade de definir a educação rural pelo público específico a que será destinada, em contraste com a concepção tradicional que aplica um critério de localização geográfica dos estabelecimentos escolares. Isto levará a que se considere a população agrícola como protagonista do processo educativo e, por extensão, do processo de desenvolvimento sócio-econômico (1985, p.39).

Nesse sentido, os autores destacam e afirmam a importância que tem a escola no atendimento às necessidades e às características próprias de cada lugar.

Esse movimento propicia a criação de um senso de pertença à escola. No próximo tópico tratarei da inserção do ensino no meio rural.

3.2 EDUCAÇÃO RURAL: ESCOLA RURAL OU ESCOLA NO MEIO RURAL?¹⁹

Conforme Calazans (1993), a inserção do ensino (regular, formal e oficial) em áreas rurais iniciou no fim do segundo império e ampliou-se na primeira metade do Século XIX. O seu desenvolvimento reflete, de certo modo, as necessidades decorrentes da evolução das estruturas socioagrárias do país. É nesse contexto que a escola rural se instaura tardia e descontinuamente. Calazans (1993) afirma que essa tardia inserção é contraditória diante do fato de que a escola já se fazia presente na República dos Guaranis, numa sociedade pretendida sem classes, sem privilégios, hierarquizada segundo saberes dos cidadãos, sem oposição entre o campo e a cidade, uma escola que partilhava da organização coletiva do trabalho e da propriedade. Dessa proposta aos nossos dias, os êxitos e fracassos da escola rural não chegaram a ser devidamente conhecidos²⁰.

A educação rural em nosso país não só está relegada a segundo plano, como também parece estar sem plano. Neste sentido, Leite (1999, p. 14) afirma que:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional [...] e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade".

¹⁹ AZEVEDO, 1996, p. 109.

²⁰ Nesse sentido, os estudos propostos por Damasceno (2004) revelam um pouco dessa trajetória de (des)conhecimento sobre a educação rural, escola rural. De acordo com a autora, poucos são os estudos nessa área, ela salienta que os fatores que contribuem para isso são: a) a exploração do trabalho capitalista cujos interesses parecem não valorizar e nem incentivar a produção de estudos e pesquisas nesta área. A proporção é em média de 12 trabalhos na área da educação rural para 1000, nas demais áreas da educação; b) o mito de que o trabalhador rural não precisa ter escolarização colabora para que a educação rural seja relegada a segundo plano no âmbito das pesquisas e das produções acadêmicas; c) urge maiores investimentos, uma vez que as condições geográficas para realização de pesquisa na educação rural customizam maiores gastos do que as pesquisas realizadas na área urbana, cujo acesso, comunicação e transporte possuem melhor infra-estrutura. Além disso, os estudos de Damasceno mostram que a educação rural apresenta sérios problemas desde a criação das primeiras escolas rurais, uma vez que estas foram criadas a partir do modelo urbano.

Conceber a educação rural a partir do pressuposto de que para os trabalhadores do campo não é importante a formação escolar parece destituir a escola de sua função social na área rural. Outrossim, é recorrente entre os autores citados neste texto de que a matriz da escola rural é a escola urbana. Ao que Arroyo afirma:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (2007, p. 158).

É possível perceber que há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência. O contraponto disso é o campo, visto como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essa forma de conceber o campo, de certa maneira, alimenta as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais, sendo o paradigma urbano a inspiração do direito à educação.

Entretanto, com o processo de urbanização crescente e o movimento de correntes migratórias, a educação rural começa a ser objeto de preocupação de alguns setores ligados à educação. Algumas iniciativas emergem na defesa da necessidade de uma formação para o trabalho agrícola. Também no âmbito público, algumas manifestações se dirigiam a "clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural" (Calazans, 1993, p. 17). Advém a essas iniciativas a concepção de que educar era fixar e adaptar o homem à terra (Prado, 1995, p. 15). Para tanto se fazia necessário aproximar a escola de tarefas práticas às necessidades imediatas da população do campo.

Neste contexto, a escola interage de uma forma complexa, como agente privilegiado dos valores da sociedade local. Azevedo (1996, p.111) afirma que: "Dize-se por vezes que a escola **está** num determinado meio, mas não **é** desse meio. Não será do meio no sentido em que a obrigatoriedade, os currículos, os manuais e, freqüentemente, os professores vêm de fora; mas ao estar e permanecer, torna-se e é desse meio". Ou, como afirma Miguel Ortega, em vez de

se falar de escola rural, melhor será centrar o problema em torno da escola no rural (1994, p.212). Porém, mais que um ambiente de construção e reforço da identidade local por via da sua ação pedagógico-cultural, a escola nas e das pequenas comunidades rurais é um instrumento de afirmação e um sinal de pertença. Ao que Arroyo afirma quando diz: “[...] A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura” (2007, p.163). A compreensão desses espaços é, de certa maneira, uma das marcas de especificidade da formação, subjaz a isso entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária da população do campo. Nesse sentido, é preciso entender a terra, o lugar como matrizes formadoras, compreendendo a escola como um lugar de formação. A apreensão da especificidade desses vínculos entre terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Nesse *locus*, o papel do professor como ator social é fundamental, ele tem uma função orgânica, o que lhe favorece a produção de saberes diversificados, ou seja, tornam-se sujeitos de práticas pedagógicas heterogêneas. Essas práticas pedagógicas heterogêneas parecem estar relacionadas também à diversidade étnica que constitui alguns espaços rurais. No próximo tópico farei uma descrição do espaço rural onde se gesta este estudo.

3.3 EDUCAÇÃO RURAL E ESCOLA RURAL – O CONTEXTO DO E NO MUNICÍPIO DE CANGUÇU

Como já foi dito no início deste capítulo, o município de Canguçu representa de maneira peculiar o processo de colonização no Rio Grande do Sul, isso porque traz em seu bojo as várias etnias que corporificam o estar/ser sul rio-grandense. O município é composto por cinco distritos, os quais possuem características étnicas bem diferenciadas. Essa divisão se dá devido à disputa de território entre Portugal e Espanha, a qual acaba gerando diferentes predominâncias étnicas no processo de colonização desses distritos.

No caso deste estudo, os lugares onde se situam os sujeitos desta pesquisa são distritos cuja etnia predominante é a alemã. Nesse sentido, em termos de educação, estes locais foram “beneficiados” pelo fato de a educação ser um valor para os imigrantes alemães, os quais costumavam ter em suas colônias uma escola paroquial e uma não-paroquial²¹, que cuidava da educação básica²² dos filhos dos camponeses. A escola paroquial tinha função religiosa e pedagógica, e o desafio do professor era a unidocência e o bilingüismo. Esses docentes eram chamados professores paroquiais²³ e tinham formação em teologia pedagógica. Nas chamadas Igrejas Livres (que tinham escolas não-paroquiais), este professor era escolhido pela comunidade, e geralmente era o sujeito com maior grau de instrução. Devido ao isolamento geopolítico²⁴ dessas comunidades, é possível que este sujeito não tenha “formação”. Assim sendo, é bem provável que estes tenham sido os primeiros professores leigos nesta região.

²¹ Quando me refiro às escolas não-paroquiais, estou me referindo àquelas criadas pelos pomeranos, os quais não possuíam vínculos institucionais com igrejas como a IELB – Igreja Evangélica Luterano do Brasil e IECLB - Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Conforme Carmo Thum e Edlla Eggert, este fato: “[...] oportunizou uma singularidade histórica na região Sul do Rio Grande do Sul, o surgimento de comunidades que auto-organizaram seus processos culturais, educativos e religiosos sem a presença oficial das entidades religiosas (as chamadas Igrejas Livres)”. In: **OS ‘ENTRE-LUGARES’ DA IMIGRAÇÃO POMERANA NO SUL DO RIO GRANDE DO SUL: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS**. Congresso Internacional de Educação (5. : 2007: São Leopoldo, RS) Anais do 5º Congresso Internacional de Educação, 20 a 22 de agosto de 2007, São Leopoldo, RS / www.unisinos.br/ organizado por: Beatriz T. Daudt Fischer, Edla Eggert, Aline Cunha. - Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

²² A educação básica oferecida pela escola paroquial, em sua maioria, correspondia às séries iniciais – 1ª a 4ª do Ensino Fundamental. Muitas dessas classes eram multiseriadas, característica essa ainda muito presente nos dias de hoje.

²³ Essa denominação é mais recorrente na Igreja Católica. Porém, as igrejas protestantes IELB – Igreja Evangélica Luterana do Brasil e IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil também faziam uso desse termo. Entretanto, nas Igrejas Livres os docentes eram chamados de professores e escolhidos pela comunidade. Ver mais sobre Professor Paroquial na obra de Lúcio Kreutz - Professor Paroquial Magistério e imigração Alemã.

²⁴ O processo de organização das comunidades pomeranas do Sul do Rio Grande do Sul deu-se de forma isolada tanto nos aspectos geográficos (fora do eixo São Leopoldo - POA) quanto nos institucionais, haja vista não haver a participação efetiva nem de órgãos públicos (tratava-se de uma colônia particular), nem de instituições religiosas (durante quase meio século ficaram à própria sorte), coopera também para esse isolamento a inexistência de curso d’água navegável no interior da colônia. Na maioria dos casos, as comunidades distavam do centro da Colonização 40/50 km, e de São Lourenço do Sul, 70/80 km, donde tinham acesso, via Laguna dos Patos, ao Porto de Rio Grande, Porto de Porto Alegre e Porto de Pelotas. Mesmo assim, por não possuir infra-estrutura suficiente, o Porto de São Lourenço não acolhia nem grandes nem médias embarcações, contribuindo, assim, para o isolamento geopolítico. Agrega-se a isso o fato de essa Colônia estar encravada em meio à região da Pampa Gaúcha, cercada de Sesmarias. In: **OS ‘ENTRE-LUGARES’ DA IMIGRAÇÃO POMERANA NO SUL DO RIO GRANDE DO SUL: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS**. Congresso Internacional de Educação (5. : 2007: São Leopoldo, RS) Anais do 5º Congresso Internacional de Educação, 20 a 22 de agosto de 2007, São Leopoldo, RS / www.unisinos.br/ organizado por: Beatriz T. Daudt Fischer, Edla Eggert, Aline Cunha. - Pelotas: Seiva Publicações, 2007.

Para compreender melhor a forma como o ensino foi organizado nestas comunidades, é preciso olhar para as imbricações trazidas pela campanha de nacionalização do ensino, uma vez que, com isso, a idéia de escola paroquial com professores com formação teológica pedagógica torna-se excepcionalmente rara nesse espaço²⁵. KREUTZ (2004, p. 256) afirma que: “Com a nacionalização do ensino, a partir de 1937, a estratégia governamental foi a de abrir escolas públicas onde havia escolas paroquiais”. O autor diz ainda que: “A partir de 1920, o Governo estadual encetou uma política de concorrência, abrindo escolas públicas gratuitas ao lado das paroquiais, o que provocou o fechamento de escolas paroquiais principalmente em comunidades menores e mistas” (ibdem). Ou seja, a partir da nacionalização do ensino, tanto as escolas paroquiais como as não-paroquiais foram sendo absorvidas pelo processo de nacionalização. Esse fato trouxe em seu bojo assimilação compulsória do elemento de origem estrangeira, no intuito de formar uma consciência nacional entre os sujeitos de núcleos etnicamente homogêneos. Conforme o autor supracitado, a legislação federal concernente à nacionalização do ensino começou com o decreto de número 406, de maio de 1938, o qual se dirigia diretamente às escolas rurais, as quais pareciam oferecer maior perigo (p.257). Além disso, foram propostos decretos em nível estadual cuja prescrição era a criação do maior número possível de escolas públicas na região colonial. A idéia era promover o aperfeiçoamento qualitativo das escolas, bem como a nacionalização dos estabelecimentos particulares de ensino (ROCHE, 1969, p. 721). Esse movimento proporcionou a criação de mais escolas e com isso a necessidade de mais professores. Tal fato parece ter contribuído para a inserção do professor leigo, uma vez que a demanda era maior que a oferta.

Entretanto, e cabe ressaltar que este estudo não tem a pretensão e nem o objetivo de discutir a campanha de nacionalização do ensino, a intenção é de compreender melhor a situação da educação rural e da escola rural no rural. Assim sendo, passo agora a delinear a organização do ensino no município de Canguçu.

²⁵ Ver mais sobre esse assunto em César Paiva na obra *Die Deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik*. Dissertation zur Erlangung der Wuerde des Doktors der Philosophie der Universitaet Hamburg. Hamburg, 1984.

A rede municipal de ensino de Canguçu foi organizada após a criação da SMEC (Secretária Municipal de Educação), isto em 10 de julho de 1973, pela lei municipal número 616. Segundo Dos Santos (2002), antes disso as escolas recebiam orientação em uma sala na própria prefeitura municipal, entretanto elas já desempenhavam suas funções desde 1932, mas somente em 1977 é que foram oficializadas.

A oficialização da rede municipal de ensino na década de 70 se dá no intuito de atender as políticas do mercado de trabalho. Diante desse contexto, em 1977 foram oficializadas pelo Decreto municipal de Criação nº 090/77 89 (oitenta e nove) escolas, compreendendo o período de 1932 - 1963; em 1980, o Decreto de nº 228/80 oficializou mais 90 (noventa) escolas que passaram a existir, no período de 1974 – 1977, somando um total de 179 escolas. Com isso constato que, a partir da criação da SMEC, houve um aumento de 54 escolas. Tal fato se dá não somente pela regularização e legalização das escolas, mas também pela expansão do ensino balizada pelas políticas educacionais implantadas na década de 70 (DOS SANTOS, 2002).

3.4 EDUCAÇÃO RURAL E ESCOLA RURAL – SITUAÇÃO DO PROFESSORADO

A situação vivenciada pelos professores da área rural entre as décadas de 70 e 80 é marcada pela ausência de habilitação e pelo acúmulo de funções. Conforme a autora supracitada [...] o professorado, além de aprender a desempenhar o papel de professor e professora, tinha, também, que aprender a fazer o trabalho de secretaria e merendeira (DOS SANTOS, 2002, p.51).

No que se refere ao nível de escolaridade do professorado na década de 70 no município de Canguçu, a autora afirma que “[...] a maioria não passava da 4ª ou 5ª série”. (2002, p. 48). Grande parte desses professores não possuía condições financeiras para cursar o curso de magistério oferecido pela iniciativa privada²⁶ na sede do município. Em outras palavras, grande parte dos professores não possuía

²⁶ O Colégio Nossa Senhora Aparecida existe no município desde 1954 e oferecia o curso de Magistério.

habilitação, ou seja, eram leigos. Esta situação foi agravada pela expansão da e na oferta do ensino para a área rural, o que acabou provocando uma oferta maior de trabalho no magistério no município do que a demanda. De acordo com a pesquisa feita por Dos Santos (2002, p.52):

A forma de ingresso era por concurso público ou através de contratos emergenciais, este último sempre foi o mais utilizado, isto é, quando não havia professor(a) para trabalhar em determinada escola o município poderia contratar quem tivesse condições para o cargo. Segundo a prof^a Alette Martins Ribeiro²⁷, havia pressão, por parte de políticos, com relação aos contratos de professores e pela comunidade que também pressionava com relação à preferência por determinados(as) professores(as).

Cabe ressaltar que muitos desses professores continuam com esse tipo de vínculo há mais de 20 anos. Além disso, a rede municipal de ensino do município de Canguçu possui ainda 55 professores que ingressaram no magistério antes de 1996 a convite, não atendendo a legislação, a qual recomenda que os professores que ingressem na carreira docente tenham formação na área de atuação. Isso revela que, em termos de políticas educacionais, não basta uma definição legal.

Em relação à contratação, a autora diz ainda que:

Na realidade nem todo o professorado encontra-se habilitado para prestar concurso. E como a oferta de trabalho no magistério no município é maior que a demanda, para serem contratados os professores e as professoras não necessitam haver concluído o curso de habilitação, basta estar cursando o ensino superior na área da educação. Até o ano que coletei os dados para a pesquisa (2000), o processo de contratação emergencial tinha início com a inscrição, que ocorria normalmente no mês de dezembro. Após, o professorado passava por uma seleção, cujos critérios estabelecidos privilegiavam a titulação e a competência observadas através da apresentação do Currículo Vitae. No caso de professores e professoras que não tivessem habilitação concluída, era apresentada a média final do Curso de Ensino Médio e do último semestre do Curso universitário. A classificação é feita por uma equipe constituída por representantes do Conselho de Educação, escolas estaduais e das direções das escolas municipais (DOS SANTOS, 2002, p.52).

Além disso, a diversidade cultural acentuada também dificulta a atuação dos professores, já que, na maioria das vezes, estes são os “estranhos no ninho”. Porém esta diversidade concentra-se mais nos alunos da colônia alemã, que, devido a este

²⁷ Secretária Municipal de Educação no período de 1986 a 1992 e de 1996 a 1998.

fato, acabam por desenvolver resistências aos padrões culturais dos professores e do resto do país (Dos Santos, 2002, p.43).

A autora afirma ainda que:

Um dos problemas fundamentais que atravessam a realidade da formação do professorado diz respeito à falta de formação, principalmente na zona rural do país. Sabe-se que poucos estudos tratam do domínio dos conhecimentos relacionados tanto à própria prática de formação quando à realidade da atuação profissional dos professores (ibdem).

Entretanto, é importante ressaltar que a questão do professor leigo e sua formação ocupam lugar marcante na crise do ensino público, não só na área rural como também na área urbana. Mas quem é o professor leigo? E por que me preocupo com a sua formação?

A palavra leigo é sinônimo de laico, ou seja, que não é clérigo. Aquele que é estranho e/ou alheio a um assunto, que é secular. Destaco dessa primeira incisão na busca do sentido/significado semântico da palavra leigo as palavras: estranho, que significa fora do comum, que é misterioso tudo que a razão humana é incapaz de explicar; alheio - que não é nosso, ou seja, impróprio; e secular, que se faz de século a século, que pertence ao século, que é profano, temporal e leigo. Fazendo um exercício provocativo de bricolagem²⁸, tenho o que posso chamar de uma idéia-tipo²⁹ sobre o significado da palavra leigo. Então, nesse contexto, o professor leigo é um estrangeiro, que trabalha em terras que não são suas, é um não-pertencente que se faz de século em século e somente no século está contido, por isso é profano e temporal, impenetrável à razão humano e, sobretudo, leigo a ela.

Para Amaral, um dos impasses da habilitação do professor leigo é a desqualificação da sua categoria. Segundo a autora:

O uso semântico do termo leigo surgiu no âmbito da religião, significando aquela pessoa ignorante dos mistérios sagrados por não ter sido iniciada nas ordens sacras. A evolução encarregou-se de fazer deste termo sinônimo de pessoa que ignora um assunto por não estar preparada para

²⁸ Entendo *bricolage* nesse contexto como um exercício de re-significar conceitos em diferentes espaços.

²⁹ Idéias-tipo: idéias que correspondem à contextualização do dado.

ele. Na linguagem religiosa, o leigo é o profano, contraposto do sagrado. Quando se examina hoje a questão do professor “leigo”, está-se claramente sugerindo tratar-se de professores que desconhecem ou são ignorantes do trabalho que fazem e, mais especificadamente, daqueles professores que não possuem uma formação básica para lecionar em determinado nível ou série (1991, p.43).

E eu me questiono: quem de nós pode se dizer não-leigo? Quem de nós não é, às vezes, profano, temporal, impenetrável à explicação e interpretação dos outros? Quem de nós não é secular? E, nesse contexto, seria o professor leigo um professor de borboletas? Ao me propor a pesquisar o universo da formação do professor leigo, eu sou, nada mais nada menos, do que uma estrangeira, passageira profana de um espaço/tempo de impenetrabilidades políticas, sociais e econômicas, na secularização da manutenção da deformação dos espaços educativos e dos espaços de formação. Para Amaral (1991, p.38) “[...] o professor leigo à primeira vista apresenta um perfil resultante de específicas determinações sociais.” Estas determinações, segundo a autora, se estruturam a partir de três questões fundamentais que regem a permanência do professor leigo no sistema de ensino, são elas:

1º o modelo econômico, que define os termos e as formas da política de ocupação da terra brasileira; 2º os estilos de governança presentes nos meios rurais e nos pequenos núcleos urbanos; e 3º a “necessidade” que o sistema de ensino vigorante tem de manter esses leigos como “exército reserva”; produto das condições concretas que geram esse ator social e que, por vezes, é o único com que conta a comunidade para um precário atendimento educacional. (Ibdem)

O desdobramento da permanência do professor leigo, parece, configura-se da seguinte forma: em termos econômicos, o professor leigo é menos oneroso para o estado e ou município; no que tange à questão política, centra-se no estilo clientelístico, ou seja, a cada troca de executivo local ou estadual, modifica-se o quadro docente, com a substituição de “antigos” professores leigos por “novos” professores leigos. Já a questão social encontra-se vinculada a certa prática social da escola, na qual a função do professor leigo está quase sempre identificada com a posse e uso³⁰ da terra, uma vez que o maior número de professores leigos

³⁰ As tensões no campo na região Sul são, em parte, frutos da disseminação da soja e do trigo, cujo plantio requer uma grande extensão de terra. Com isso gerou-se a expulsão dos pequenos

concentra-se na área rural e nas periferias urbanas, principalmente nas regiões Norte³¹, Nordeste.

Nesse contexto, autores como Damasceno (1993 - 2004), Damasceno e Therrien (1991 - 1993) Beserra (2004), dentre outros importantes pesquisadores, denunciam em suas pesquisas que o professor leigo ocupa espaço na educação desde a década de 20, principalmente no que se refere à educação nas áreas rurais e nas periferias urbanas. Ele foi alvo de preocupação dos profissionais da educação na década de 40 e mais acentuadamente na década de 60. No que tange às outras décadas, Amaral (1991, p. 40) ressalta que:

[...] nas décadas posteriores o problema (professor leigo) esteve presente, se não como objeto de grandes preocupações, pelo menos como motivo para a tomada de medidas, digamos, cartoriais que intentaram resolver de algum modo a questão. Inegavelmente, forma medidas alternativas descontínuas implantadas nos Estados.

Diante disso, percebo com mais veemência que a manutenção do professor leigo parece estar envolta por certo estilo de fazer política educativa, uma vez que a sua existência e sua permanência passaram a representar para os programas registros e “ganhos” estatísticos e políticos, visto que os programas de formação tiveram pouca eficácia no que se refere à “melhora do desempenho” desses profissionais. A inocuidade estatística revela apenas a mera diminuição quantitativa do contingente de professores não-titulados, que é uma das formas de ser leigo diante da hierarquia da legitimação acadêmica.

A par disso, Damasceno e Beserra (2004, p. 5) afirmam que para a educação rural vale a idéia defendida por Darcy Ribeiro no que tange à educação de adultos. Segundo as autoras: “Darcy dizia que era melhor investir na educação básica porque

lavradores, os quais se lançaram rumo ao Mato Grosso e a Rondônia. MARTINS, José de Souza. *A militarização da questão agrária no Brasil* (terra e poder: o problema da terra na crise política). Petrópolis: Vozes, p.37.

³¹ Na década de 80, a região Norte possuía um total de 36.562 professores habilitados, destes 17.034 são leigos, desse contingente 62,5% concentram-se na área rural. A região Nordeste apresenta um total de 230.902 professores habilitados, destes 101.800 são leigos, e 73% concentram-se na área rural. Esses dados correspondem ao Ensino Fundamental que, na década de 80, denominava-se ensino de 1º Grau. Fonte: Caderno SENEb n.3 do Ministério de Educação e da Secretaria Nacional de Educação Básica – Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar?

o analfabetismo adulto seria resolvido mais dia menos dia pela morte.” Ou seja, a negligência para com a educação rural e com a formação de seus professores é condição indispensável para a reprodução do capital. Tal fato aproxima-se do que Darcy Ribeiro advogava, já que “[...] acreditava-se que a evolução natural da sociedade capitalista levaria à extinção do rural.” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.5).

A superação da categoria professor leigo passa não só pela criação de condições que contemplem os valores da docência, mas também pela compreensão do contexto onde está inserido esse professor, na perspectiva de lhe oferecer uma formação que não apenas o institucionalize e ou erradique, mas que parta de suas reais necessidades como sujeito constituinte e constituidor de sua formação e em processo de formação.

Acredito que este é o meu desafio como professora/pesquisadora formadora de formadores - aprendiz de professor de borboleta.

E nesse sentido assumo a parte que me cabe, não como missão ou mérito, mas simplesmente como forma e substância de preceder o viver, existindo, assumindo minhas convicções, sendo sensível à beleza e à feiúra da prática educativa, instigada a fugir da institucionalização, consciente de minhas limitações e buscando-lhes a superação em respeito aos educandos e às novas gerações, as quais serão, de certa forma, influenciadas pelos atuais educandos. Tenho certeza de que me movo como professora, porque, primeiro, me movo como gente.

No próximo capítulo apresento o caminho investigativo e a escolha da Rede de Significações como instrumento para a coleta e análise dos dados.

4 NO CAMINHO DAS BORBOLETAS – AS REDES DE SIGNIFICAÇÕES

A temática formação de professores tem me instigado desde os tempos da graduação, porém no mestrado pude intensificar sua compreensão quando investiguei um programa de formação de professores leigos. A investigação na ocasião realizada trouxe à tona várias possibilidades propiciadas pelo PROFORMAÇÃO³² - Programa de Formação de Professores em Exercício/Leigos, das quais destaco: as mudanças atitudinais; mudanças na concepção de docência – redescoberta da própria docência; o ato de assumir-se como professor – agora não mais leigo. Em contraposição às possibilidades, destaco alguns limites desse programa: apropriação de vocábulos educacionais sem conexão com o conhecimento inerente a esses; a disputa de campo entre os professores formadores (que, em sua maioria, eram professores de diferentes áreas do conhecimento) e os professores tutores (que, em sua maioria, eram pedagogos); e, principalmente, o fato de que em alguns aspectos o professor leigo ainda continua leigo. Colocando essas possibilidades e limites em relação, acredito ser possível vislumbrar a superação, como um tipo de possibilidade que busca ultrapassar o limite. Para tanto, desde lá acredito que é preciso pensar a formação do professor na perspectiva do diálogo, construindo assim uma formação dialógico-permanente, porque inconclusa, e inconclusa porque dialógico-permanente.

Pesquisas com este viés têm pautado a existência e o trabalho de inúmeros pesquisadores (Tardif, 2002 – 2005; Lessard, 2005; Garcia, 1999; Oliveira, 2000; Fernandes, 1999; Cunha, 1989 – 1996 – 1998 – 1999 – 2002; Forster, 2008) em todas as partes do mundo. Estes têm dedicado sua vida a compreender a tessitura dos processos que permeiam a formação de professores. Na busca pelo âmago desta tessitura, percorrem eles/elas densos e árduos caminhos; com olhar atento tecem a história da formação de professores e a sua própria história, pensando palavras que viram pensamentos e que logo adiante se tornam palavras novamente,

³² Programa de Formação de Professores em Exercício/Leigos, cujos impactos gerados na formação do professor em Ji-Paraná – RO foram analisados, em tempos de mestrado.

ou, como diz Larrosa (2004), *pensamos com palavras, pensar é dar sentido ao que nos acontece*.

Levada por estas palavras/pensamentos que ora habitam os autores que leio e que ora me habitam é que busco nomear o que vejo, o que sinto e o que me acontece enquanto busco, “[...] por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.” (LARROSA, 2004, p. 116)

Nesta luta de palavras/pensamentos, nomeações e anunciações é que me proponho a analisar a trajetória de formação de professores da área rural do município de Canguçu, tendo como pressuposto a história de vida e a memória educativa desses professores. Procuo, assim, configurar as redes de significações que constituem o estar/ser professor, perguntando: Como se constitui este professor? Como constrói a sua docência?

Considerando essas reflexões, advogo por utilizar como referencial teórico-metodológico o enfoque de cunho dialético, pois este me permite compreender as relações que o pesquisador estabelece com as palavras/pensamentos na luta pelo sentido, na busca pela compreensão do que nos acontece nas redes do humano estar/ser. Isso implica um modo dialético de pensar, de ver/perceber o mundo e de produzir idéias. A dialética é parte natural do processo, do pensar humano. Este segue um curso dialético, o qual representa apenas um conjunto das criações e transformações ocorridas na evolução da realidade. Por isso, as normas que formalizam a racionalidade são comuns a toda a realidade em evolução, dessa maneira, elas não podem deixar de ser dialéticas. [...] as leis do raciocínio formal explicam-se mediante o pensamento dialético (VIEIRA PINTO, 1979).

Neste sentido, a produção da idéia é dialética; a expressão da idéia é formal. O autor diz ainda que: O que é pensado dialeticamente tem de ser dito formalmente [...] Tudo o que o homem cria é formal; dialético é aquilo que pertence ao processo autônomo e absoluto da realidade. Tal é o caso da própria racionalidade humana, e tal o motivo de esta ser por essência dialética (ibidem, p.184-185). É através da

dialética que o ser humano compreende os acontecimentos, uma vez que ele é investigador e investigado. E nesse contexto emerge a noção de que o ser humano é um ser histórico, produto e produtor do que o produz (VIEIRA PINTO, 1979).

Dito de outro modo, a forma como o ser humano olha os acontecimentos parte do pressuposto histórico e tem íntima relação com o tempo do acontecimento e seu contexto, e isso é dialético. Vieira Pinto diz ainda que todo o fato repetido é sempre novo em algum sentido. De modo semelhante, Gramsci (2001, p.40) afirma que descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha [...]. Em outras palavras, todo o acontecimento precisa ser visto em sua gênese. Para a dialética, o princípio da identidade está na diversidade e nos contrários. [...] significa que toda a coisa é, ao mesmo tempo, ponto de vista, positivo e negativo, ou seja, a contradição está no âmago de tudo que é real (ibidem, p.189). Como diz Sartre, *o ser humano está condenado a ser livre; e, devido ao que vemos até aqui, poderíamos dizer que o ser humano está ontologicamente condenado a ser dialético, pois é na:*

historicidade que o homem descobre em si mesmo, comunica-se, por força da inserção da sua existência no processo objetivo universal, ao curso de toda a realidade. A historicidade como perspectiva para a compreensão da realidade é produto da presença da consciência humana no mundo, e de sua capacidade de centrar em si o conhecimento (ibidem, 1979, p.190).

O estar/ser do ser humano no e com o mundo é mediatizado³³ pela e na relação dialética, uma vez que a existência do ser humano é o elo entre o curso da natureza e a reflexão deste no pensamento. Este processo de reflexão requer a necessária exposição deste em conceitos – expressão para si e para os outros, em dinâmico movimento - da essência para existência, da existência para essência. Tal movimento é portador de uma contradição imanente. E aqui cabe a afirmação de Ernani Maria Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido*, quando este diz:

³³ A mediação se estabelece entre o ser e o vir-a-ser, ela é uma superação. Ela é mais do que um entre, porque ela não é resultante de atributos somatórios, ela é uma categoria de conteúdo e de relação. Para melhor aprofundamento, ver LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. A educação reproduz, assim, em seu plano próprio a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia (FREIRE, 1999, p.13).

Fiori (in: Freire, 1999, p.14) diz ainda que: A hominização não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A hominização não é só processo biológico, mas também história.

Nesse sentido, todo este ir e vir é, em suma, a busca ontológica de ser mais, o ser humano que sabe que sabe, sabe que pode saber mais (FREIRE, 1998), e é nesta perspectiva que se gesta a auto-superação a qual se aproxima do inédito-viável. Ana Maria Freire elucida o sentido/significado do inédito-viável na obra de Freire Pedagogia da Esperança (1998, p.206); ela diz:

O inédito-viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna percebido destacado pelos que pensam utopicamente esses sabem, então que o problema não é apenas um sonho que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limites” que os (as) deixam a si e a quase todos(as) limitados a ser-menos; o inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele que ele tinha antes de inviável.

A aproximação entre o inédito-viável e a auto-superação se dá quando o ser humano se depara com situações-limite, tanto em sua vida profissional quanto pessoal. Essas situações-limite implicam uma reação, que pode ser de enfrentamento ou de não-enfrentamento. Quando o sujeito opta pelo enfrentamento, ele se empenha em superar a situação-limite, a qual, nesse momento, passa a ser percebida criticamente, com olhos de espanto, como diria Aristóteles. Em outras palavras, o sujeito passa a objetivar o que o incomoda, destacando o percebido da vida cotidiana, que não podendo mais permanecer como tal, passa a ser um tema-problema que necessita ser discutido e superado. A superação se gesta na negação do dado, na negação da cotidianidade alienante, dócil e passiva do que está aí, o que implica uma postura decidida frente ao mundo. Nesse sentido, o sujeito sente-se mobilizado a agir, em busca da superação na e com a descoberta do inédito-viável,

que é uma das categorias fundantes da obra de Freire, e que tende a ser uma das categorias fundantes também desta tese.

Para unir-se a essa concepção dialética, em busca do inédito-viável desta e nesta tese, busquei a Rede de Significações (RedSig)³⁴ como referencial teórico-metodológico³⁵. Acredito que através dessa perspectiva metodológica será possível (re)conhecer muitos dos diversos fios que tecem a imensa rede que constitui a trajetória do estar/ser professor, estabelecendo, assim, um diálogo entre a história de vida e a memória educativa desses professores e o sentido/significado de estar/ser professor em Canguçu/RS.

Na proposta teórico-metodológica pela qual optei - a RedSig é constituída por vários fios, entre eles: as pessoas/sujeitos³⁶, e as interações que se estabelecem entre eles, pelo contexto no qual estas pessoas/sujeitos estão inseridas, pela matriz sociohistórica que os atravessa e têm materialidade neles e pelos múltiplos sentidos/significados que emergem para estas pessoas/sujeitos e que acabam por ser conferidos às coisas, aos fatos, aos acontecimentos e às perspectivas de futuro. Mais do que a identificação desses vários aspectos, segundo Rossetti-Ferreira; e Amorim et al. (2004, p.17):

[...] a perspectiva da RedSig permite integrar de forma dinâmica elementos diversos, propondo-se a contemplar micro e macrodimensões em uma perspectiva evolutiva e histórica. Com ela (RedSig) busca-se superar falsas polaridades entre biológico/natural e social, universalidade e singularidade, permanência e ruptura, determinismo e indeterminismo, emoção e cognição, corpo e mente, interno e externo, semiótico e concreto, sujeito autônomo ou

³⁴ A Rede de Significações é uma proposta em construção, seus primeiros trabalhos tratavam inicialmente de questões sobre o desenvolvimento humano, utilizando uma abordagem micro genética que exige um ir e vir no corpus, um diálogo constante com a teoria, permitindo a apreensão do processo de transformação que está ocorrendo. Rossetti-Ferreira, uma das autoras, apresenta a Redsig como uma forma de compreender a significação do desenvolvimento humano através do estudo das interações entre as pessoas, entendendo que na interação estão implicadas as relações dialógicas que produzem significados múltiplos em dinâmico processo.

³⁵ A RedSig auxilia na análise de conteúdo configurada pela apreensão do pesquisador sobre a situação investigada e sua interpretação de como os componentes aprendidos se articulam e circunscrevem certas possibilidades de ações, emoções e significações/re-significações.

³⁶ As autoras da RedSig fazem uso da categoria pessoa em lugar da categoria sujeito. No entanto, concordo com Fernando Gonzáles Rey, comentarista do livro, de que: 'O sujeito é singular da pessoa. O sujeito aparece na tensão e na ruptura com a ordem estabelecida. [...] O sujeito é a pessoa ativa, não domesticada. O conceito de pessoa não acrescenta nada em relação à posição da pessoa, o de sujeito, sim. Ele significa a pessoa na procura e na defesa de seu espaço, a pessoa que luta por um espaço próprio [...]'. (In: ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM et al. 2004, p. 62). Nesse sentido, opto por utilizar as duas categorias juntas, ou seja, pessoa/sujeito como complementares.

assujeitado, de maneira a tratá-los sempre de forma integrada. Aceitando a contradição, o conflito ou a oposição como inerentes ao processo de desenvolvimento, [...] integrando essas várias polaridades como constitutivas dos fenômenos em estudo.

A RedSig auxilia na percepção do acontecimento em um todo num dado espaço/tempo³⁷ – no espaço/tempo das pessoas/sujeitos, e de suas interações, no e com o contexto, na e com a matriz sociohistórica e no e com os sentidos/significados, o que permite a constante reconfiguração das situações e fatos.

Para melhor compreendermos esse movimento é necessário compreender a tessitura da RedSig, percorrendo os fios que a tecem, a começar pelo fio da pessoa/sujeito. Embora não seja possível discernir completamente um fio do outro, é preciso percorrer a malha no caminho do fio, sabendo que de tempos em tempos se cruzará com outro, e com outro, caso contrário não seria rede.

Para a RedSig, o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, uma vez que a interação com o outro e com o contexto vai constituindo as pessoas/sujeitos. É o que dizem Rossetti-Ferreira; Amorim et al. (2004, p. 23), quando afirmam que as pessoas/sujeitos:

[...] encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando. O modo como o desenvolvimento é circunscrito depende da variabilidade e dos significados que emergem, diante da articulação dos elementos ligados às várias pessoas em interação dentro de um contexto específico. Essa articulação/circunscrição é compreendida, no entanto, como se alterando continuamente, em função do tempo e dos eventos, compondo novas configurações e novos percursos possíveis.

³⁷ Segundo Rossetti-Ferreira; Amorim et al. (2004, p.27): “Todo o acontecimento é sempre situado em um contexto espaço-temporal (espaço/tempo) e, por isso, a análise dos processos de desenvolvimento deve sempre considerar o lugar e o momento em que ocorrem tais processos”. O espaço/tempo é multitemporal, envolvendo o tempo presente, o tempo vivido, o tempo histórico e o tempo prospectivo, configurando assim o tempo como devir no fluxo das situações e do significado que cada espaço/tempo tem para cada pessoa e para o coletivo.

Nesse sentido as pessoas/sujeitos se constituem e se definem na relação com outro imerso em dado contexto. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo da vida (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM et al. 2004). Ao mesmo tempo, o interjogo abre e interdita papéis e lugares possíveis de serem ocupados. A compreensão que a RedSig traz desses movimentos de construção de identidade pessoal e grupal possibilitará, ao longo da pesquisa, uma melhor visibilidade das relações que a pessoa/sujeito estabelece entre o eu pré-profissional e o eu profissional³⁸ na constituição de seu estar/ser professor.

Porém o fio que tece a pessoa/sujeito entrecruza-se³⁹ com o fio que tece o contexto. A pessoa/sujeito situa-se em um dado contexto que é físico-social e é articulado pelas funções e papéis desempenhados pelas pessoas/sujeitos, juntamente com as regras estabelecidas no e com o grupo, as rotinas, os lugares de onde as pessoas/sujeitos falam, a sua história de vida, os valores, as crenças e as concepções de mundo. Segundo Rossetti-Ferreira; Amorim et al: Amorim et al. (2004, p. 26), o contexto:

[...] desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas nele, as pessoas/sujeitos, passam a ocupar certos lugares e posições sociais e não outros, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais e não outros, delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto.

Dizendo de outro modo, a RedSig compreende o contexto não como pano de fundo, mas como um meio que, segundo Wallon (1986), tem duas funções: *milieu* – que significa campo, aplicação de condutas; e *moyen* – condição de recurso, instrumento para o desenvolvimento. Concebendo o meio nestas duas perspectivas aferidas por Wallon, entende-se que ele só pode ser definido em função do sujeito ou de um grupo de pessoas, os quais têm determinados interesses e objetivos dentro de um espaço/tempo sociohistórico. Ou seja, o meio é constituído por pessoas/sujeitos, e pessoas/sujeitos constituem o meio – pessoas/sujeitos-contexto-pessoas/sujeitos, construindo-se e transformando-se dialeticamente. Por isso,

³⁸ O eu pré-profissional e o eu profissional compõem a trajetória do estar/ser professor. Ver mais sobre esse assunto na obra *Saberes docentes e formação profissional* de Maurice Tardif (2002).

considerar o meio é pensar nas pessoas/sujeitos que interagem e participam dele, respeitando sua cultura, sua representação de mundo, suas possibilidades e limites, seus interesses e o sentido/significado que dão às coisas e aos acontecimentos.

Essa interatividade entre as pessoas/sujeitos e o contexto traz à tona o terceiro fio da tessitura, que é a matriz sociohistórica. Esta é composta por elementos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais. Sua materialidade se dá no aqui - agora, nas situações, nos contextos, no ir-vir do pessoal ao coletivo, ou seja, ela é dependente das pessoas/sujeitos e está implicada pelo devir contínuo. Para Rossetti-Ferreira; Amorim et al (2004), a matriz sociohistórica tem uma multiplicidade de significados que contradiz a qualidade homogênea e determinística que freqüentemente é atribuída às dimensões socioculturais, afirmando que a matriz sociohistórica contribui para circunscrever de modo mais flexível os processos de desenvolvimento das pessoas. Rossetti-Ferreira; Amorim et al, Amorim et al (2004, p. 111) ressalta que:

É importante frisar, no entanto, que esse processo que possibilita a concretude da matriz sócio-histórica não se dá de forma abstrata, mas é dialógica e dialeticamente estabelecido a partir de pessoas em processo relacional, dentro de cenários específicos (contexto). Entende-se que aspectos da matriz sócio-histórica não existem fora das relações das pessoas. As pessoas é que vão perpetuar, transmitir, modificar, reconstruir e criar novas vozes e condições existentes.

Diante dessa conjuntura, saliento que a matriz sociohistórica não representa propriamente os contextos sociais, mas sim uma forma de interpretá-los segundo as dimensões que a compõem – sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas. Essas dimensões não podem ser dicotomizadas; é necessário analisá-las sempre em relação às pessoas/sujeitos em interação com o contexto, levando em consideração que o acesso que eu tenho à matriz sociohistórica é sempre parcial (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM et al. 2004), ou seja, depende dos contextos analisados e dos instrumentos utilizados⁴⁰ para efetuar o registro das situações investigadas. Por isso, um dos instrumentos utilizados nessa investigação foi a

³⁹ Expressão utilizada pela professora Dra. Dulce Maria Pompeu de Camargo.

⁴⁰ Os instrumentos que foram utilizados na coleta do material de pesquisa estão descritos em um outro momento.

memória educativa⁴¹, pois ela viabiliza a concretude da matriz sociohistórica, quando possibilita à pessoa/sujeito rememorar e reconstruir novas vozes na condição existente.

O quarto fio que compõe a tessitura da RedSig é o sentido/significado⁴². Muitas são as discussões em torno do sentido/significado que têm as ações, as falas, os silêncios, os discursos, os gestos e as expressões – faciais/corporais. Muitas vezes, tais discussões, especialmente as filosóficas, acabam gerando uma diversidade de concepções em torno do sentido/significado de estar/ser no e com mundo, e cada autor defende a sua percepção⁴³ do sentido/significado de estar/ser no e com o mundo. Mas qual a importância do sentido/significado para a RedSig? A construção dessa resposta inicia-se na experiência da linguagem.

A linguagem é nossa via de acesso ao mundo e ao pensamento, ela nos habita assim como nós a habitamos. Ela é uma criação humana, uma instituição social, uma totalidade dotada de sentido, na qual o todo confere sentido às partes. Assim, os signos são elementos da língua, são valores, isto é, valem por sua posição e diferença com relação aos demais. Como afirma Santo Agostinho “Toda a palavra é um sinal (signo), mas nem todo o sinal (signo) é palavra [...]. Um signo é aquilo que se mostra ao sentido e que, fora de si, mostra ainda alguma coisa ao espírito” (1973, p.325). Dizendo de outra maneira, o signo é o elemento material/verbal da língua e o que o distingue do sentido/significado é o conteúdo imaterial que o envolve, como, por exemplo, o afeto, a percepção, a imaginação, a

⁴¹ Segundo Cleoni Barbosa Fernandes: Memória Educativa: recortes trazidos em narrativas pelos sujeitos, as quais são as representações de suas realidades, engravadas de significados, reinterpretados na dialética relação escola, conhecimento e vida. A memória educativa trabalhada através de um roteiro sistematizado permite “re-construir”, na singularidade de cada experiência, a busca das totalidades históricas, firmando, então, a possibilidade do espaço da identidade. A identificação do que é significativo para os alunos cria vínculos entre si e entre eles e o professor, por dentro das experiências e do próprio conhecimento que trazem de si e da vida. A memória, como fonte, abastece a trajetória de professores e alunos na construção de um território comum pela marca da diferença, em que o ponto de partida não é mais o programa da disciplina ou a leitura da turma ou do conteúdo, pelo professor, mas sim a *teia* de relações construída com as narrativas de alunos e professores. Conceito apoiado nos estudos de Bosi (1979) e Soares (1991) (FERNANDES, 1999).

⁴² São muitas as discussões em torno da conceituação terminológica das palavras sentido e significado. No presente trabalho, penso que a filosofia de Merleau-Ponty (1908–1961) é a que melhor responde a essas discussões. Diante disso, compreendo sentido/significado como proposições complementares e não distintas.

⁴³ Segundo Merleau-Ponty, a percepção é experiência sensível do mundo, é intencionalidade.

evocação, a literatura, a retórica, a filosofia, a política, a religião, entre outros. Segundo Chauí (1997), as palavras/falas indicam-denotam alguma coisa, mas também a conotam, isto é, referem-se ao sentido/significado das coisas ditas. Ainda indagando sobre o sentido/significado, Marilena Chauí (apud Smolka, 2004, p.46), em seu ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty – “O Visível e o invisível”, fala-nos do mistério da linguagem:

Som e sinal, a linguagem é mistério porque presentifica significações, transgride a materialidade sonora e gráfica, invade a imaterialidade e, o corpo glorioso e impalpável, acasala-se com o invisível. Não é instrumento para traduzir significações silenciosas. É habitada por elas. Não é meio para chegar a alguma coisa, mas modo de ser. Mais do que isso. É um ser nela mesma. O sentido não é algo que preexistiria à palavra, mas movimento total de uma fala e por isso nosso pensamento vagabundeia pela linguagem. Quando nos entregamos a ela, o sentido vem. Quando queremos agarrá-lo sem ela, ele nunca vem. Rigorosamente, nosso pensamento está sempre na ponta da língua. Mas como a linguagem significa? De modo indireto e alusivo.

Portanto, pode-se dizer que a linguagem é a encarnação do sentido/significações nas e das práticas sociais, que nunca é a mesma para todos. Com isso não queremos reduzir o sentido/significado do estar/ser no e com o mundo à linguagem. Entretanto, reafirmamos que a linguagem é a encarnação nas e das práticas sociais, como salienta Furlan, (2004, p.54):

A encarnação da fala [...] faz parte do movimento por meio do qual desdobramos o sentido percebido. [...] ela o faz como um prolongamento da expressão do corpo, faz parte de uma intencionalidade de tomada de mundo junto com a percepção e a motricidade.

Assim, o sentido/significado está sempre na relação com o mundo e com o outro. Essa relação é mediada pela linguagem comum entre mim e o outro, pelo caráter cultural, pela história de vida e pela classe social desse outro que espelha minha condição de estar/ser no mundo. O fio do sentido/significado entrecruza todos os outros fios e com a própria rede configurando e reconfigurando-a continuamente, através da emersão dos circunscritores que demarcam limites e possibilidades no processo de sentido/significações.

Conforme Rossetti-Ferreira e Amorim et al. (2004), os circunscritores são fatores que simultaneamente compelem ao ou limitam o desenvolvimento humano.

Eles são componentes dinâmicos que podem ser transformados pelas pessoas/sujeitos em interação, pelo contexto, pela matriz sociohistórica e principalmente pelo sentido/significado que a pessoa/sujeito confere às situações vivenciadas em dado espaço/tempo. Isso porque o processo de sentido/significado tem um *lócus*, acontece na e com a pessoa/sujeito. Como afirma Rossetti-Ferreira; Amorim et al; Amorim et al (2004, p.84): “Os circunscritores são sempre e necessariamente situacionais e inteiramente ligados ao momento interativo, podendo alguns ter mais ou menos peso na situação”. Alguns circunscritores podem se tornar tão recorrentes a ponto de provocar um enredamento nas redes. Por isso, diz-se que eles são possibilidades e limites gerados na e pela configuração da rede. E o fato de se tornarem ou não recorrentes dependerá do movimento que a pessoa/sujeito desenvolve com e nas redes.

Nesse sentido, destaco que alguns elementos foram previamente mais expressivos na tessitura deste trabalho, circunscrevendo o processo de estar/ser professor, como o eu pré-profissional, o eu profissional, a formação através de cursos/programas, a história pessoal/profissional e o lugar de onde o sujeito fala. Outros circunscritores surgiram alavancados nas primeiras apreensões das entrevistas, e principalmente pelo estudo piloto feito com a entrevista da Elô, possibilitando re-significar circunscritores de análise e mapear outros. Portanto, o estudo final trabalhou com os seguintes circunscritores:

- a) Pessoa/sujeito o Eu Pré-profissional, Pessoa/sujeito o Eu Profissional;
- b) Diálogo entre os pares;
- c) A formação através de cursos/programas;
- d) Contexto meio;

Estes circunscritores são implicados pelo Sentido/significado como fio tencionador da e na análise do estar/ser professor. Este fio percorre os circunscritores, provocando a busca pela reflexão sobre o que se passa o que acontece (LARROSA, 2004) com as pessoas/sujeitos em dado espaço/tempo.

A interação entre esses pontos e a configuração advinda deles é, dentro da RedSig, um processo contínuo de retração e expansão⁴⁴ da análise, na busca de uma maior visibilidade.

Pode parecer que eu esteja sendo ousada em demasia, por me propor a utilizar a RedSig, uma vez que esta é complexa, mas me encorajo diante do relato feito por Paulo Freire no livro *Medo e Ousadia* (1987), no qual ele conta uma história que ouviu de uma pessoa que tinha trabalhado muito próximo de Almícar Cabral⁴⁵ em Bissau⁴⁶. A pessoa relatou a Freire que:

Cabral estava fazendo uma avaliação do movimento de libertação, e depois de uma hora de discussão ele fechou os olhos e disse: "Agora, deixem-me sonhar". E começou a falar com os olhos fechados. Falou sobre o que deveria acontecer na Guiné-Bissau depois da independência. Chegava a descrever detalhes de como deveria ser a organização do país, da educação, do povo. Depois de falar, como num sonho, terminou e um dos militantes perguntou: "Camarada Cabral, isso não será um sonho"? Cabral abriu os olhos, olhou para ele, sorriu, e disse: Sim, é um sonho, um sonho possível. E terminou o encontro dizendo: Quão pobre é a revolução que não sonha. [...] Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. [...] Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível (FREIRE E SHOR, 1987, p.220).

Este é o meu sonho, é minha espera esperança. E estou tratando de saber com torná-lo mais possível.

⁴⁴ A retração e a expansão da análise ocorrem em um processo contínuo, haja vista que em determinados momentos é preciso privilegiar os pontos sobressaídos, aprofundando o estudo sobre eles e, em outros, é preciso buscar uma maior visibilidade da interação e relação entre esses pontos destacados.

⁴⁵ Almícar Cabral (1924 -1973) Político nacionalista da Guiné-Bissau, Cabo Verde e de Angola, com atuação destacada a partir do final da década de 50, até o seu assassinato, em 20 de janeiro de 1973. Educado em Lisboa, foi um dos fundadores em 1948 do Centro de Estudos Africanos. Em 1956 fundou e tornou-se secretário-geral do Partido Africano para Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde. Durante grande parte da década de 60, liderou uma guerra de libertação contra Portugal, e dominou parte da Guiné portuguesa ocupada pelo exército daquele país.

⁴⁶ Capital da Guiné-Bissau. Guiné-Bissau é uma república do noroeste da África, que faz fronteira ao norte com Senegal e a leste ao sul com a Guiné e a oeste com o oceano Atlântico. Fazem parte do país aproximadamente 60 ilhas que constituem o arquipélago de Bijagós.

4.1 AS REDES DE SIGNIFICAÇÕES NO JARDIM DAS BORBOLETAS

Para melhor compreender o sentido/significado advindo dos circunscritores, articulei a investigação em etapas, as quais têm uma relação explícita com os fios que tecem a RedSig. São elas:

1^a **As pessoas/sujeitos** - *A escolha dos Interlocutores*: O critério para a escolha das pessoas/sujeitos foi condicionado ao grau de escolaridade que este tinha ao iniciar a sua carreira, ou seja, foram escolhidos quatro professores, com o grau de escolaridade inferior ao regularmente estabelecido para o exercício do magistério. A escolha desses sujeitos começou no segundo semestre de 2004, quando este trabalho era apenas um embrião; eu estava às voltas, observando minha primeira escolha, em tempos de mestrado, que foi pesquisar sobre os professores leigos em Rondônia, esperando que ela me dissesse onde encontrar professores leigos. Neste momento eu tive um insight; lembrei de uma prima de minha mãe, cujas pessoas da família comentavam que ela andava muito ocupada, pois tinha virado professora! A frase ficou ecoando em minha cabeça e comecei a pensar: Será que ela foi ou é professora leiga? Dias depois entrei em contato com alguns parentes mais próximos no intuito de localizá-la. Falando com ela, descobri que tinha feito alguns cursos, mas não tinha se formado em magistério; e esse foi o começo! Disposta a auxiliar em minha pesquisa, Elô e minha tia Marly Wenzke Griep localizaram mais dois professores: o professor Renato e a professora Elga, esta última me indicou a professora Celoi. Surgiram outras indicações, mas optei em permanecer com estes sujeitos, dada a riqueza de seus depoimentos, e também pelo fato de que suas narrativas delineavam e entrecruzavam acontecimentos.

2^a **O contexto** - *O eco das vozes – o lugar de onde a pessoa/sujeito fala*: Os interlocutores dessa investigação foram professores que atuam e atuaram na rede municipal de ensino da cidade de Canguçu – Rio Grande do Sul e que iniciaram a sua carreira no magistério como professores leigos⁴⁷.

⁴⁷ Entenda-se nesse momento leigo como aquele que não possui habilitação para exercer a profissão de professor.

3ª Matriz sociohistórica - Cartas para mim mesmo – Memória Educativa, a matriz sociohistórica é uma forma de interpretar o contexto. Nessa perspectiva, o que analisei foram os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais que constituíram/constituem o processo de formação desses sujeitos entrevistados, através da *Memória Educativa*. O entrecruzamento destes dados possibilitou identificar como esses elementos se constituem e se movimentam dentro do espaço/tempo de estar/ser professor. A memória educativa foi provocada neste contexto pelas seguintes questões aferidas aos entrevistados: Como era a sua escola básica? Que lembranças você traz da sua vida estudantil? Que dificuldades/facilidades você traz de sua inserção profissional? Quais as influências, ou seja, como você se preparou para lecionar? Onde buscou informações? E nesse sentido, o que é importante “saber” para ser professor? Como eram seus professores? Você teve professores leigos? Na ocasião sabia que eles eram leigos? Isso fez diferença com relação a outros professores? Como? Por quê? A idéia foi rememorar o vivido e o não-vivido na formação do estar/ser pessoa/professor, pois, segundo Maria Zambrano (1996) não é de todo infeliz aquele que pode contar a si mesmo a sua história. Contar para si⁴⁸ e para os outros o vivido e o não-vivido de sua história me parece ser o fio que tece essa trama que é estar/ser professor no espaço/tempo da memória educativa. Mas afinal de contas o que é o vivido? O vivido é tudo aquilo que se experimenta tanto em nível emocional, quanto profissional, é o sentido/significado que o sujeito dá para suas experiências na construção de seu estar/ser no mundo. O vivido é a própria história da vida, experimentada, degustada e rememorada na dinâmica do diálogo consigo mesmo e com os outros. Por isso, ele é um movimento de vir-a-ser que é re-significado pelo diálogo⁴⁹. Como afirma Benjamin o que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma idéia inspecionada por nosso espírito – é alargamento das fronteiras do presente, lembrança de promessas não cumpridas. (BENJAMIN, 1987)

⁴⁸ Este contar para si tem relação direta com a pessoa/sujeito, que se relaciona com o meio/contexto, o qual é contextualizado pela matriz sociohistórica e interpretado pelas pessoas/sujeitos.

⁴⁹ Nesse sentido, a memória educativa corporifica a matriz sociohistórica da pessoa/sujeito. No caso dessa proposta de investigação, a pessoa/sujeito é o professor, possibilitando visualizar o processo de desenvolvimento da pessoa/sujeito, no que tange aos aspectos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais, imbricados pelo devir constante.

Parece-me que são essas “promessas não-cumpridas” que, por sua vez, dão corpo ao não-vivido no alargamento das fronteiras do presente; não só elas, mas também os desejos não-realizados e os desencontros que, de uma forma ou de outra, dificultam e até impossibilitam a realização de algo estimado pelo sujeito. Eis a força do não-vivido, que por isso se faz tão presente em nossa memória quanto o vivido, estabelecendo, assim, uma co-relação de forças que pode vir a possibilitar o desencadear de um processo de busca constante, implicado pelo que Paulo Freire (1998) chama de consciência de inacabamento, condição *sine qua non* para a formação permanente.

Como sujeito de sua própria história, o professor, através da memória educativa, vai rememorando o que o fez estar/ser pessoa/professor⁵⁰, o que o faz estar/ser pessoa/professor, percebendo assim outras possibilidades de estar/ser⁵¹ pessoa/professor⁵². Nessa premissa, encontra-se a potencialidade dessa pessoa/professor vir-a-ser algo diferente do que até então tem sido, tanto em nível pessoal como profissional. Como diz Ecléia Bosi (1994, p.89): “O passado [...] não é antecedente do presente, é sua fonte”. E a memória educativa é uma das ferramentas que proporciona o intercâmbio entre o vivido e o não-vivido, entre o passado e o presente.

Ao fazer uso dessa ferramenta, o professor vai revisitando sua trajetória – que, segundo Tardif (2002), é composta pelo eu pré-profissional e o eu profissional. No eu pré-profissional, estão contidos os saberes oriundos de lugares sociais situados fora do trabalho cotidiano, que são: a família, as relações de amizade, as relações amorosas, a socialização primária, a escola que o formou, a lembrança de um professor marcante e a cultura pessoal, dentre outros. E, no eu profissional, estão contidos os saberes provenientes das instituições de ensino, das universidades, dos cursos/programas de formação, do diálogo com seus pares, da

⁵⁰ O uso da expressão pessoa/professor é uma re-significação que faço de Antônio Nóvoa (1992, p. 170) quando este diz: “[...] o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”.

⁵¹ Pode-se dizer que esta possibilidade é a vocação ontológica de ser mais, exatamente por saber-se inacabado.

⁵² Segundo Rossetti-Ferreira; Amorim et al; Amorim et al: “Entende-se que aspectos da matriz sócio-histórica não existem fora das relações das pessoas. As pessoas é que vão perpetuar, transmitir, modificar, reconstruir e criar vozes e condições existentes” (2004, p. 111).

formação continuada e/ou permanente, e da cultura profissional. Tardif (2002, p.60-64 e 71) afirma que:

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e contínua de professores, currículo e socialização, escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc). [...] caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo [...]. A idéia base é que esses 'saberes' (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Entretanto, os saberes do eu pré-profissional e do eu profissional não seguem uma linearidade e nem são dicotômicos. Eles formam o espaço/tempo de estar/ser professor; são diferenças complementares e, às vezes, contraditórias.

Diante disso, o que pretendi foi, através da memória educativa, analisar, juntamente com o professor, a sua trajetória pré-profissional e profissional, mapeando a rede de significações da e na formação docente. Busquei, com isso, construir uma idéia-tipo de formação dialógico-permanente e um novo significado para as redes, que venha possibilitar a esse professor a apropriação de sua própria formação, segundo suas necessidades e quimeras pessoais e profissionais, perfilando, assim, a sua emancipação e, por conseguinte, a sua formação permanente porque inconclusa, e inconclusa porque dialógica e permanente.

4^a O sentido/significado - Análise dos dados coletados – a vocação ontológica de ser mais: Os dados foram analisados na perspectiva metodológica da RedSig. Isso quer dizer que cada fio da RedSig, além de estar articulado com as etapas, se entrecruza, sempre na perspectiva do ir e vir - das partes ao todo, do individual ao coletivo, configurando e (re)configurando as redes incitadas pelo sentido/significado que tem esse ir e vir. Todos esses pontos foram instigados pelas perguntas: Qual o sentido/significado da escolha “dessa” pessoa/sujeito? Qual o sentido/significado do contexto: histórico, econômico, social, político e cultural de estar/ser professor na área rural do município de Canguçu?

Os anúncios, as denúncias e as contradições que, identificadas ao longo da investigação, foram permanentemente articuladas com os seguintes autores: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia Amorim, Paulo Freire, Maurice Tardif, Walter Benjamim, Valeska Fortes de Oliveira, Jorge Larrosa, Boaventura de Sousa Santos, Pierre Bourdieu, Antônio Gramsci e Marilena Chauí, Carlos Marcelo García.

Nesse sentido, reitero aqui o que já afirmei na intencionalidade desde trabalho, que me proponho pensar a formação de professores e seus processos a partir do sujeito-professor, da reconstituição de sua trajetória para além dos espaços e dos muros da institucionalização. E nesse sentido me interrogo: Como se constitui este professor? Como constrói a sua docência? Portanto, esse estudo teve como intencionalidade provocar algumas reflexões sobre as dimensões pedagógicas e epistemológicas que permeiam a formação de professores, a partir do sujeito-professor, tomando este como ponto de curvatura dessas reflexões, na inspiração teórico/prática e na transpiração da curiosidade epistemológica.

A tese que defendo é a de que o sujeito se forma por si mesmo (FERRY, 1991), mediado pelo e com os outros na construção e reconstrução do significado de experiências singulares, tanto na perspectiva individual, como na perspectiva social da qual essa individualidade é produto/produtora. É neste movimento que emerge o sujeito como ser histórico, produto e produtor do que o produz (VIEIRA PINTO, 1979). Esta ação humana configura um modo de experimentar o mundo, coloca o homem em relação direta com e no mundo, fazendo o movimento de ir e vir das idéias abstratas às ações. Nesse contexto, a experiência é a prática da existência. Ao experimentar o mundo, experimento estar/ser no e com o mundo, mediatizado pelo trabalho 'para si' o ser humano se faz a si mesmo (VIEIRA PINTO, 1979, p. 342-343). Nesse sentido, a práxis é uma atividade humana, por meio da qual os homens e as mulheres modificam o seu mundo e a si mesmos (Therrien; Damasceno, s/d); criando possibilidades de intervenção, transformando os princípios e regularidades, gerando novas formas de se relacionar e existir. Diante disso, a formação docente como práxis humana é a elaboração da realidade na determinação da existência, ou, nas palavras de Kosik (2002, p. 240), "O homem cria a sua própria eternidade na práxis [...] e, portanto, historicamente nos seus produtos." Dessa maneira, a formação está constituída no e pelo sujeito. E esta

constituição implica que o sujeito incorpore o conhecimento de si mesmo, do afetivo, do cognitivo como estratégia de estar/ser sujeito de sua própria história como ser social, como diz Freire (1998, p. 44): “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica”.

A reflexão que segue volta seu foco sobre a formação docente, alinhavando idéias, delineando possibilidades.

5 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PRÁXIS HUMANA

Nada mais complexo e desafiador do que abordar a formação docente como práxis humana. É como se ver e se sentir nos versos de Fernando Pessoa, que diz: “Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo [...] Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou. Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma. Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim”. (1996, p.72).

Penso que para começar é preciso considerar que o conceito formação é multifacetado; a exemplo disso, em alguns países como a Itália e a França, o conceito formação refere-se à educação, preparação, ensino e demais ações necessárias à atuação dos professores. Nos países anglófonos, o mais usual é o termo educação, ou treino (GARCÍA, 1999).

Entretanto, para Menze, existem três tendências em relação ao conceito de formação que se contrapõem. A primeira se refere à tradição filosófica, que subjaz ao conceito formação, ou seja, é impossível usar o conceito formação como conceito de linguagem técnica em educação. Conforme Menze (1981, p. 267), isso ocorre: “Devido à sua origem histórica e às implicações metafísicas que lhe são próprias, está tão viciado e tem tantas significações que não só é impossível fazer um uso razoável dele, mas, além disso, quem o utiliza expõe-se à suspeita de ideologia.” A segunda tendência traz à baila a utilização do conceito formação para identificar conceitos múltiplos e por vezes contraditórios. Em outras palavras, o conceito formação não se limita especificamente ao campo profissional, mas se refere a múltiplas dimensões: formação de pais, formação sexual. Mas, na escola francesa, Ferry (1991, p. 52) afirma que há uma desvirtuação do conceito formação através dos diversos significados atribuídos a ele. O autor considera que:

a noção de formação encheu-se de tantos equívocos e aparece de tal modo pervertida pela utilização que dela se faz, desde a generalização da educação permanente, convertida numa empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguranças, que por isso [...] propõe que se abandone o termo formação.

Entretanto, Menze diz que não faz sentido eliminar o conceito formação, uma vez que a “formação não é um conceito geral que englobe a educação e o ensino, nem tampouco está subordinado a estes” (1991, p. 269) Desse modo, o que se percebe é que o conceito formação está intimamente coligado a alguma atividade, haja vista tratar-se de formação para algo. Assim, a formação pode ser compreendida como uma função social – transmissão de saberes que se exerce em função do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante; pode ser também entendida como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa – balizada pelo trinômio maturação interna, possibilidades de aprendizagens e experiências dos sujeitos, e esta é a terceira tendência delineada pelo autor (Menze, 1981).

É possível ainda falar da formação como instituição – refere-se à estrutura organizacional que desenvolve as atividades de formação (Ferry, 1991). Além disso, é preciso considerar que a formação pode assumir diferentes aspectos de acordo com o olhar que lhe é lançado, ou seja, se a considerarmos na perspectiva de objeto, a formação que se oferece é organizada exteriormente ao sujeito; se a considerarmos a partir do sujeito, ela é ativa no e com o sujeito como iniciativa pessoal. Dentre as multifaces do conceito formação, tracejado até aqui, parece latente o caráter externo e interno; no caráter externo – a formação é para o sujeito; e no caráter interno, a formação com o sujeito; O que vem a aproximar-se do conceito etimológico da palavra educação que provém de dois verbetes latinos *educare* e *ex-ducare*; *educare* de dentro para fora, *ex-ducare* de fora para dentro, dando ao processo a característica fundante de movimento.

Nessa perspectiva, as definições e proposições apresentadas para o conceito formação retratam esta idéia de movimento, e o que Zabalza (1987a, p.201) ressalta ao afirmar que a formação é “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”, ou então “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura” (FERRY, 1991, p. 43). O que se revela em meio a esses delineamentos é a existência de um componente pessoal na formação, que está ligado ao discurso axiológico referente a finalidades e metas, não somente a técnicas e instrumentos.

García (1999) afirma que este componente pessoal não nos deve levar a pensar que esta formação se realiza unicamente de maneira autônoma. E nesse sentido, Debesse (1982, p.29-30) faz uma distinção entre autoformação, heteroformação e interformação. Para o autor, a autoformação é uma formação em que o sujeito tem influência sobre os processos, os instrumentos e os resultados; já heteroformação é uma formação que acontece “fora do sujeito”, é organizada por especialistas e oferecida para ele, sem alterar a sua personalidade; e a interformação configura-se como uma “ação educativa” que ocorre entre os futuros professores, ou entre os professores em fase de atualização. Segundo o autor, para estes professores em fase de atualização é dado um apoio pedagógico, feito por uma equipe. Tal procedimento é denominado atualmente de formação do amanhã, a qual, possivelmente, pode ser entendida no contexto da educação brasileira como formação permanente e ou continuada.

Diante desse contexto, o que se percebe é que a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso, sobre o qual existem muitas acepções e poucos acordos em relação às dimensões teóricas mais relevantes para a sua análise. Posso aferir que o conceito formação não se dissolve dentro de outros conceitos como educação, ensino e treino; o conceito formação contém uma dimensão pessoal que precisa ser considerada para além das concepções técnicas. Nesse sentido, o conceito formação se relaciona implicitamente com a vontade de formação. Dito de outro modo, o sujeito é responsável pela ativação e desenvolvimento do processo formativo.

As reflexões feitas até aqui me permitem pensar sobre conceito formação a partir da questão suleadora⁵³ desta tese, ou seja, a formação vista a partir do sujeito professor. Essa minha insistência de perceber e de compreender os acontecimentos a partir dos sujeitos é provocada em parte pelas minhas leituras em filosofia,

⁵³ Termo utilizado por Paulo Freire que não consta nos dicionários de Língua Portuguesa, chamando a atenção dos leitores para a conotação ideológica dos termos norte e nortear e outras derivações. Quem alertou Freire sobre as implicações ideológicas foi Márcio Campos ao afirmar que: Norte é Primeiro Mundo. Norte está em cima, na parte superior, assim Norte deixa “escorrer” o conhecimento que nós do hemisfério sul engolimos sem conferir com o contexto local. Márcio Campos em a “Arte de sulear-se”, p.59-56, in: Interação Museu-comunidade pela Educação Ambiental, manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária, Teresa Scheiner (org) Uni-Rio/Tacnet Cultural, Rio de Janeiro, 1991.

principalmente no que tange à filosofia existencialista, cuja pergunta que não cala e que ecoa pelos sentidos é: qual o sentido do sentido? Ou qual o sentido do não-sentido?

E, diante disso, eu me pergunto: qual o sentido etimológico da palavra formação? Formação vem do latim *formare*; como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação. O que se justapõe aos versos de Fernando Pessoa: Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo [...] (1996, p.72). Implicado ao sentido etimológico da palavra formação está o conceito de autoformação – colocar-se em formação, o sujeito que se coloca em processo de. Ainda nesse contexto, o sentido etimológico da palavra formação relaciona-se também com o conceito de heteroformação – dar forma – organizado fora do sujeito e ofertado a ele. E ao colocar estes dois conceitos em relação, ou seja, em movimento de complementaridade, eu passo a ter a interformação – a ação educativa realizada entre os pares e com apoio de uma equipe pedagógica. O resultado disso pode vir-a-ser a produção de conhecimento a partir do sujeito e com o sujeito mediado pela reflexão balizada pelas experiências vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua vida pessoal e profissional. Dito de outro modo, o sujeito se forma por si mesmo, mediado pelo e com os outros.

Nesse sentido, percebe-se que o conceito formação indica uma relação com o tempo, ou seja, é introduzir alguém ao passado de sua cultura, despertando-o para as questões que esse passado engendra para o presente. Conforme Kosik (2002, p.150):

Na memória humana o passado se faz presente e assim supera a transitoriedade, porque o passado mesmo é para o homem uma coisa que ele não deixa para trás como algo desnecessário; é algo que entra no seu presente de modo constitutivo, como natureza humana que se cria e se forma.

Introduzir alguém ao passado e às questões que este engendra é uma maneira de provocar no sujeito a reflexão sobre o conhecimento acumulado e historicamente construído pela humanidade. Para Vieira Pinto (1979), o pensar certo e crítico é força fundamental na definição das finalidades do conhecimento científico e sua relação explícita com a existência. O pensar certo implica o uso da dialética na

construção e produção de conceitos, encarando as diferenças como complementares e não como antagônicas. Essa superação se dá não na negação do conceito anterior, (conhecimento velho), mas o toma como ponto de partida, colocando-o em relação ao conhecimento “novo”. A unificação de tal relação estabelece um outro conceito superior aos anteriores.

Esta reflexão que o sujeito é provocado a fazer sobre o conhecimento construído implica o que o filósofo empirista John Locke denomina de fonte da consciência da existência de estados mentais e atividades, tais como perceber, raciocinar, pensar, crer, querer, escutar, tocar, ver. Essas atividades parecem transversalizar o processo de formação.

Posso dizer então que reflexão é o movimento curioso que o sujeito faz em torno do que crê, do que quer, do que escuta, do que toca, do que vê, do que percebe, questionando-se sobre por que quer o que quer, por que crê no que crê. Este movimento de reflexão busca superar a situação dada, oferecendo-lhe um sentido novo, que não poderia existir sem o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo da história (acumulado também pelo próprio sujeito durante a sua trajetória). Além disso, ele cria em seu interior a posteridade que irá superá-lo no devir do espaço/tempo do sujeito e não do conhecimento acumulado.

Assim, acredito que a formação é implicada pela reflexão sobre e com o conhecimento construído. Com isso ousou dizer que há formação quando há reflexão sobre o “velho” conhecimento acumulado pela humanidade, e que há reflexão sobre o “velho” conhecimento quando somos capazes de interrogá-lo no presente e assim alçar ao nível do conceito o que foi experimentado.

Nas palavras de Vieira Pinto (1979, p. 284):

O pensamento dialético nos ensina que existe de fato negação de um conhecimento velho por um novo, mas não se trata de mera substituição, de remoção de um e colocação de outro no mesmo lugar, pois o velho persiste como parte componente da constituição do novo, que provém daquele, e, embora o negando, conserva-o sob outro aspecto.

Implicado a este processo de apropriação e construção de conhecimento está o que Boaventura de Sousa Santos denomina de autoconhecimento. Segundo o autor, todo o conhecimento é autoconhecimento. Para Cunha (1998, p.28), estudiosa do autor supracitado, “todo o conhecimento é autoconhecimento, porque é sempre reinterpretado por aquele que o produz”. Boaventura de Sousa Santos diz ainda que o ato criativo é protagonizado pelo sujeito, o qual está inserido em uma determinada comunidade. Nas palavras do autor: [...] nesse conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. [...] Hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias de vida pessoais e coletivas [...] e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento [...] (2002, p. 52-53).

Nesse sentido, creio que o que subjaz ao processo de formação do sujeito a partir do sujeito, e o que subjaz ao processo de produção de conhecimento é a reflexão que o sujeito faz sobre o que fizeram com ele, questionando-se sobre por que quer o que quer, por que crê no que crê. Dessa forma, percebo que há certa proximidade entre a idéia de autoconhecimento elencada por Boaventura e o conceito de autoformação descrito por Debesse, uma vez que em ambos os conceitos o cerne é o sujeito que se coloca em, o sujeito que reflete sobre o que faz com o que fizeram dele, reinterpretando a si e aos outros.

Dessa maneira, creio que a formação é, em suma, processo do processo de vir-a-ser, envolvido na e pela razão de estar sendo, como diz Freire:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva, ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro, têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser. Por isso é que a mim me interessa sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (1998, p. 18)

Compreender o processo em e como as coisas acontecem é de certa forma compreender as múltiplas razões de ser. Nesta multiplicidade se gesta o processo de vir-a-ser na razão de estar sendo, ou seja, neste processo a formação assume o sentido de inacabamento, vinculada à trajetória existencial do sujeito. Freire (1998, p. 64) afirma que:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face à miséria, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.

Inserida neste movimento de busca ontológica, e construindo idéias sobre a formação, pergunto, no intuito de compreender e não tão somente de responder, qual o sentido da formação docente? Se à formação está implicada a reflexão sobre o processo do processo de vir-a-ser, envolvido na e pela razão de estar sendo, de que forma este movimento se relaciona com a docência? Forma-se apenas para a docência? Ou a docência é uma especificidade da formação? Parece-me que o elo está na relação implícita do eu - pessoal com o eu - profissional⁵⁴ (TARDIF, 2002).

Etimologicamente a palavra docência provém do latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Para Veiga (2006, p. 468) a docência tem uma acepção formal, ou seja, ela é [...] o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que vão além da tarefa de ministrar aulas. A autora afirma que:

Não há dúvidas de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência. Neste sentido, ao considerar docência como atividade especializada, defendendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão, e isso se opõe à visão não-profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores, no caso, os docentes.

Paralelo ao que Veiga (2006) afirma, García (1999, p.22) diz ainda que: “Perece-nos que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é

⁵⁴ No eu pré-profissional, estão contidos os saberes oriundos de lugares sociais situados fora do trabalho cotidiano. E, no eu profissional, estão contidos os saberes provenientes das instituições de ensino, das universidades, dos cursos/programas de formação, do diálogo com seus pares, da formação continuada e/ou permanente, e da cultura profissional.

necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”.

Mas o que subjaz a essa “competência profissional”? E qual a sua relação com a formação docente?

Terezinha Rios (2005) tem diante do termo competência a mais epistêmica curiosidade⁵⁵, porque na busca, na rigorosa indagação filosófica, ela decompõe o sentido significado do termo competência, argumentando que não são várias competências, mas dimensões de uma só competência. Rios salienta que:

O uso do termo “competências”, no plural, é recente. Nós o encontramos em obras de alguns teóricos da educação, franceses especialmente, e o vemos apropriado em documentos oficiais na educação brasileira. Passa a ser constante a referência a competências que devem ter os profissionais de todas as áreas ou que são esperadas dos alunos nos cursos que os formam, em diversos níveis (2005, p. 76).

Ainda que se recorra constantemente ao termo, este guarda problemas no que se refere à sua compreensão. Ropé e Tanguy (1997, p. 16) afirmam:

Apresenta-se, de fato como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos [...] ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho.

O uso inflacionado e discriminado do termo e a sua apropriação pelo discurso oficial colocam em risco a seriedade de seu sentido/significado, dando-lhe nuances de modismo, uma vez que não tem alterado as condições concretas do campo da educação (RIOS, 2005). O que a autora deseja é afastar do termo competência a compreensão ideologizante, a qual parece ensejar um novo tecnicismo.

⁵⁵ Termo utilizado por Freire para o exercício da curiosidade, da busca, da indagação metódica e rigorosa.

Entretanto, Rios, através da atitude filosófica, re-significa o termo competência, embora não me deixe completamente em paz com ele. Nada mais justo, uma vez que a tarefa do filósofo é provocar questionamentos e não certezas.

Para a autora, o sentido/significado da competência se articula entre três dimensões: a dimensão técnica; a dimensão estética; a dimensão política e ética. Para melhor compreensão de como se dá esta articulação entre essas dimensões, é preciso saber como se configura a dimensão técnica, a dimensão ética e a política⁵⁶.

Segundo o dicionário de Termos Filosóficos Gregos, a palavra técnica era utilizada na Grécia antiga para “[...] descrever qualquer habilidade no fazer e, mais especificadamente, uma espécie de competência profissional [...]” (PETERS, 1974, p. 224). Desta forma, a palavra técnica nos remete a uma ação, a certa forma de fazer, por isso ela tem um significado específico no trabalho docente, o qual fica empobrecido quando desvinculado das outras dimensões. Segundo Rios (2005, p. 94), “É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político [...]”.

Não é, portanto, a competência somente técnica, porque não basta o professor saber o conteúdo de sua disciplina, ele tem que saber como ensiná-lo. A técnica precisa ser fertilizada pelas necessidades concretas.

A dimensão estética é indispensável à prática educativa, bem como a sensibilidade, ou, como disse Freire (1998, p. 36), “Docência e boniteza de mãos dadas”, configurando o humano potencial criador que dá à técnica a *poésis*, a cor, a clareza e a boniteza, trazendo à luz a subjetividade da ação e da concepção docente. Portanto “A ação docente envolve técnica e sensibilidade. E a docência competente mescla técnica e sensibilidade orientadas por determinados princípios, que vamos encontrar num espaço ético-político” (RIOS, 2005, p. 99-100).

⁵⁶ Rios (2005) opta por abordar conjuntamente os conceitos de ética e política, apoiando-se na ligação estreita entre eles. Entretanto essa ligação não impede de fazer a distinção. É necessário distinguir para unir os conceitos. Por isso, quando o leitor se depara com os conceitos de ética e política separados (mas não dicotomizados), é porque se está exercitando a distinção na e para a união dos conceitos.

E aqui entramos na dimensão ética. Gostaria de começar dizendo que ela não pode ser confundida com a moral, pois tem caráter reflexivo e não normativo, sendo mediadora das ações. A palavra ética em sua origem refere-se a *ethos*, que significa “morada do homem” (VAZ, 1988, p. 12), a qual designa espaço da cultura, do mundo reproduzido e transformado pelos seres humanos. A dimensão ética, segundo Rios, “[...] diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo” (2005, p. 108).

Nesse sentido, a ética faz mediação reflexiva das ações da dimensão técnica e da dimensão estética, entretanto, é na dimensão política que essa problematização é feita. É a *polis* que possibilita a concretização desta problematização, pois ela é o lugar onde o homem legitima suas ações. E neste momento entre - homens, articulado pelas dimensões técnica, estética e mediado pela dimensão ética é que se configura a concretude do bem-comum. Segundo Rios, a dimensão política diz “[...] respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres” (2005 p. 108).

Com isso quero dizer que não basta o professor ter um compromisso político e não saber o conteúdo de sua disciplina, e não saber ensinar. E é por isso que se faz importante a presença da dimensão ética, pois ela garante o caráter dialético da relação entre a dimensão técnica e a dimensão política. Ao que Freire (1998, p. 102 - 159) diria serem especificidades humanas, ao afirmar que ensinar é uma especificidade humana que requer afeto, compromisso, ética, rigor e autonomia. É através da ética que se problematiza o que é bom ou o que é mau, que se questionam os valores e se aponta o horizonte do bem-comum.

Todo este diálogo com Rios se fez necessário para enriquecer não só a análise da dimensão do termo competência e suas implicações, igualmente, esta discussão auxilia na compreensão da relação entre competência profissional e formação docente. Diante do exposto, é possível perceber a diferença complementar entre o conceito formação e o conceito docente. Por isso, o diálogo com Rios sobre competência, pois ela desmistifica o sentido/significado do termo, ao afirmar:

A competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever. Na verdade, ele se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e

implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis [...] não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Há que verificar a qualidade do saber e a direção do poder e do querer que lhe dão consciência. É por isso que se fala em saber fazer bem. (RIOS, 2005 p. 88).

Na relação dialética das dimensões técnica, estética, política, mediada pela ética é que se constitui uma docência da melhor qualidade (RIOS, 2005), uma vez que estas são especificidades humanas (FREIRE, 1998). Ou como ressalta Contreras Domingo (1997, p. 58-59):

a competência profissional se refere não só ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objeto de fazer possível a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos ensinantes. [...] Só reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, assim como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, podem os ensinantes desenvolver sua competência profissional.

Ainda neste contexto, o autor faz menção à reflexão ética, afirmando que:

a competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social porque proporciona os recursos que o fazem possível. Mas é ao mesmo tempo consequência desses compromissos, posto que se alimenta das experiências nas quais se devem afrontar situações dilemáticas e conflitos em que estão em jogo o sentido educativo e as consequências da prática escolar. (DOMINGO, 1997, p.59)

Penso que os autores citados até aqui contribuem significativamente para e na complementaridade destes conceitos constituidores da formação docente como práxis humana. Diante disso, ousou tracejar uma idéia-tipo sobre a formação docente. A formação docente é uma reflexão sobre o que se quer, no que se crê, o que se toca, o que nos toca, o que se vê, o que se percebe, o que se escuta, no ex-por-se do chão da sala de aula mediado pelo reconhecimento da trajetória de vida do sujeito professor. Em outras palavras, o chão da sala de aula é o microespaço de articulação entre o sujeito e o social. Nesse sentido, percebo que formação de professores como práxis social é produzida, produtora do que a produz. Dito de outro modo, ela é constituinte, constituidora do estar/ser professor. Ou seja, a práxis

é uma atividade humana, por meio da qual homens e mulheres modificam o seu mundo e a si mesmos (Therrien; Damasceno, s/d). Essa ótica de análise possibilita dizer que a formação docente como práxis humana é a elaboração da realidade na determinação da existência, nesse sentido reitero a afirmação feita por Kosik, já citado neste trabalho (2002, p. 240), “O homem cria a sua própria eternidade na práxis [...] e, portanto, historicamente nos seus produtos.” Ou, como afirma Veiga (2006), “é uma construção social, calcada em ações coletivas produzidas pelos atores docentes”.

E neste processo de estar/ser professor é impossível, conforme Nóvoa (1992, p. 170), separar a pessoa do professor e o professor da pessoa. O autor diz: “[...] o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Eis a mediação do e no processo formativo ressaltado por Ferry (1991), ou seja, o processo de formação é o processo em que o sujeito forma a si mesmo, mediado por variadas e diversas dimensões; estas mediações ocorrem com os formadores, com as leituras, com a leitura das circunstâncias da vida, e na relação com os outros. Nesse contexto, portanto, é preciso levar em consideração que estas mediações são balizadas por papéis/funções diferentes, desempenhadas pelo mesmo sujeito. Goffman (2004, p. 51) salienta que “[...] os indivíduos freqüentemente alimentam a impressão de que a prática regular que estão representando no momento é sua única prática ou, pelo menos, a mais essencial”. Ainda dentro desse contexto, Willian James ([s.a.], p. 128-129) afirma:

[...] podemos dizer que ele tem praticamente tantas individualidades sociais diferentes quantos são os grupos distintos de pessoas cuja opinião lhe interessa. Geralmente mostra uma faceta diferente de si mesmo a cada um desses diversos grupos. Mais de um jovem, bastante sério diante de seus pais e professores, pragueja e faz bravatas como pirata entre seus jovens e “insubordinados” amigos. Não nos mostramos aos nossos filhos da mesma forma que aos companheiros de clube, aos clientes como aos nossos empregados, aos nossos próprios chefes e patrões, como aos nossos amigos íntimos.

Essas funções/papéis me parecem estar ligadas à trajetória social e profissional do professor. Tardif (2002) afirma que estas trajetórias ocasionam custos existenciais ao professor e é graças aos recursos pessoais (história de vida, suas

ações, seus projetos) que ele pode enfrentar e assumir esses custos. O autor diz ainda que:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional [...] onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2002, p.108)

Implicado por estas questões, o eu-pessoal vai, pouco a pouco, se transformando em um eu-(também)profissional, misturando domínio do trabalho docente com conhecimento de si mesmo. Talvez nesse entre-dois resida uma forma de resgatar uma das questões fundantes da formação, que é a concepção de docência e o como ela vai se constituindo ao longo da trajetória do estar/ser professor, como afirma Kosik (2002, p. 240): “o homem supera (transcende) originariamente a situação não com a sua consciência, as intenções e os projetos ideais, mas com a práxis”.

Dito de outro modo, a formação docente significa um “processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (FERRY, 1991, p.36). Ainda na perspectiva desse ator, a formação docente se diferencia de outros tipos de formação, primeiro, porque combina formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com formação pedagógica; segundo, porque ela forma profissionais, mesmo que estes não exerçam a docência, e em terceiro, a formação docente é uma formação de formadores, e este processo envolve certo isomorfismo⁵⁷, necessário à formação docente e sua prática profissional.

Porém, mais do que isso, a formação docente vista a partir do sujeito é pressuposto da criação e constituição de um estilo de estar/ser professor, estilo de lecionar, que é próprio ao sujeito professor. Para Medina e Domingues, a formação docente desenvolve no professor um estilo de ensinar. Esses autores consideram que:

⁵⁷ Isomorfismo, fenômeno que ocorre quando, em um cristal, certos íons de um elemento podem ser substituídos por íons de outro, deixando a mesma estrutura cristalina.

a formação de professores como preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, e reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa aos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum (MEDINA; DOMINGUES, 1989, p. 87).

Fica claro que a formação docente está ligada diretamente ao campo de trabalho do professor, ou seja, a sala de aula⁵⁸, que é o microespaço ligado ao macroespaço que é a escola. Tudo isso implica e está implicado na formação docente. Conforme García, a formação de professores não deve ser considerada um apêndice diferenciado da teoria do currículo ou do ensino. García (1999, p.23) a referir-se aos trabalhos de Folden e Buchmann afirma que:

[...] para dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio. Ensinar, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que ser professor. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem).

Diante disso, a formação representa uma dimensão privilegiada da docência, na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção prática, ou, como afirma Freire (1998, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática um ativismo”. Nesse sentido, a formação docente se torna uma verdadeira ponte que permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino (Gimeno, 1993).

Entretanto, o fio constituidor da reflexão posta neste capítulo, e sedimentada nesta tese, é de que a formação docente precisa definir-se e redefinir, inexoravelmente a partir do sujeito e de suas dimensões, pessoais e profissionais, lembrando que a estas dimensões estão implicados os aspectos sociais, históricos, políticos, constituidores da matriz sociohistórica. A formação docente alvitra formar

⁵⁸ Entendo aqui que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem, mas é um espaço privilegiado de encontros e desencontros entre alunos e professores.

professores para um trabalho docente/profissional que não é exclusivamente, ainda que este seja o foco principal, a sala de aula. Conforme Freire (1998), urge elaborar uma “prática formadora”, e nesse contexto é indispensável que o sujeito professor vá assumindo-se como sujeito de sua formação, uma vez que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1998, p.26).

Dito de outro modo, a formação docente, embora parta do sujeito, não acaba no sujeito, ela exige que se criem situações em que formador e formandos incorporem explicitamente o conhecimento de si mesmos, do afetivo, do racional, como estratégia de conversão no e para o processo de ensino/aprendizagem. Esse movimento é inerente ao processo de formação docente e à própria construção da docência. Segundo Freire (1998, p.37), “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Ele diz ainda que “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica” (Freire, 1998, p.44).

Diante dos achados e perdidos desta tese, penso que a formação docente precisa proporcionar aos professores um retorno sobre si mesmos, sobre suas motivações, desejos, angústias, maneiras de ter medo de si e dos outros, ou seja, ela necessita possibilitar aos sujeitos professores questionamentos sobre suas crenças e práticas institucionais. A indagação sobre o que o sujeito faz com o que fizeram dele ou o que fazem com ele é importante, porque a ela está implicado o reconhecimento, ou seja, reconhecer-se com o outro. Isso requer perceber os sujeitos professores não só como consumidores de conhecimentos, mas como sujeitos capazes de produzir conhecimento, ao que Tardif (2002, p.244) reforça: “Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”. Para tanto se faz necessário que a formação docente promova situações/contextos que potencializem o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Tardif aponta, ainda, como sendo o arcabouço desse reconhecimento considerar os professores sujeitos do conhecimento, cuja subjetividade precisa permear a pesquisa e considerar os saberes de experiência que são por eles mobilizados no cotidiano. Para isso, faz-se necessário assumir a idéia de que o professor é sujeito ativo cuja conseqüência é a admissão de que a prática não é apenas de aplicação de saberes, outrossim, é um sujeito que, tal como o professor pesquisador, também produz conhecimento e possui teorias sobre sua própria ação. Essas idéias se opõem à corriqueira concepção de fragmentação entre teoria e prática. Segundo Cunha (2002)⁵⁹, a teoria é sempre uma generalização da prática, nascendo dela ou, segundo Tardif (2002, p.236), “[...] não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo [...]”. Manter a dicotomia entre teoria e prática no campo da educação é simplificar os aspectos epistemológicos e conceituais da própria pesquisa. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática na pesquisa em educação é na verdade uma relação entre sujeitos portadores de saberes. Por conseguinte, a formação dos professores também requer mudanças substanciais. Partir do pressuposto de que eles são sujeitos do conhecimento significa, em outras palavras, lhes conceder o direito de dizer algo sobre a sua formação.

Em outras palavras, conceber a formação docente a partir do sujeito é assumir, nas palavras de Freire (1998), que mudar a educação é difícil, mas é possível. Isso significa olhar as experiências espalhadas pelo Brasil afora, buscando os sinais a que se refere a afirmação desse velho e saudoso companheiro. Constitui-se então em formar formadores que não abdicam de aprender, porque a curiosidade epistemológica já fez morada em seu espírito e o chama a conhecer outras realidades na vontade de fazer coisas novas que não estão dadas, na possibilidade de, contagiado, contagiar o seu estudante. Trata-se de formar professores que se apropriam do seu trabalho, que indagam a teoria, capaz de indignar-se com o antagonismo das contradições, procurando em meio às contradições as diferenças complementares, fazendo-se sujeito histórico, também junto ao coletivo, na construção de uma história que não negue a existência humana, sendo um professor que se coloque como produtor de conhecimento e com isso provoque a

⁵⁹ Fala da professora Doutora Maria Isabel da Cunha proferida no Seminário de Pesquisa Linha II – Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, segundo período letivo do ano 2002.

construção de uma teoria pedagógica que aposte na educação como pressuposto de um mundo diferente. Um professor que ao produzir esta teoria seja freirianamente rigoroso, ousado, sério, ético, político e afetivo. E para esta caminhada vale as três lições legadas por Anderson (1996^a p. 197-198): “Primeira lição: não ter nenhum medo de estar absolutamente contra a corrente política do nosso tempo. [...] Segunda lição: não transigir em idéias, não aceitar nenhuma diluição de princípios. [...] Terceira lição: não aceitar nenhuma instituição estabelecida como imutável”.

Isso tudo porque o ser humano é um animal multifacetado, único e irrepetível, assim como eu, você e esta tese. O poeta Ferreira Gullar, meditando sobre o mistério humano, debruçado sobre as diferenças complementares imanentes a todos nós sujeitos, e assujeitados desse processual viver, afirma que a grande missão do ser humano será sempre a busca da realização de uma síntese existencial. Juan Cornélio Matos (2000, p.282), sopesando sobre o poema de Ferreira Gullar, diz:

Por que uma parte de mim faz isso e a outra faz aquilo; por que uma parte de mim quer assim e a outra quer assado; por que uma é capaz de encantamento e a outra do espanto. Mas, afinal, o homem é isso ou aquilo? E o poeta responde: Traduzir uma parte na outra parte, que é uma questão de vida e morte. Será arte? Será arte a construção do ser humano? Arte que indica que ele é isto e aquilo, sem exclusão. Arte que o faz saborear a vida em sua totalidade e nela procurar construir-se incorporando e superando dialeticamente todos os condicionamentos, valores e limites porque todos são possibilidades que marcam a sua natureza. Arte que sinaliza que o humano não é um ser *a priori*, mas fruto de um construto que se realiza na história, no contexto social e político, nas práticas do dia-a-dia; e por isso é vida e é morte. É morte que brota da vida, é vida que supera a si mesma numa perspectiva de abertura para uma realidade cada vez mais plena.

Assim, encerro este capítulo com a mesma confiança apontada por Freire (1998, p. 153): “Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo.” Esta tese tem um pouco disso, é uma espécie de síntese existencial, demarcada por um espaço tempo em que me debrucei sobre a formação de professores a partir do sujeito professor, a partir de mim mesma também. Entretanto, ela não é um fim em si mesma, e nem o meu fim, mas um recorte em movimentos dos fins e começos que habitam aquelas e aqueles que escolheram estar/ser formadores de formadores, aprendizes de professores de borboletas.

6 NO JARDIM DAS BORBOLETAS – NO ESPAÇO/TEMPO DA MEMÓRIA (RE) CONHECENDO A TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES LEIGOS

Para se ver e ter borboletas é preciso plantar um jardim. Eu, ao invés de plantar, fui à busca do jardim. Fui ao município de Canguçu, no distrito de Herval, em meio a estreitas e sinuosas estradas onde encontrei o que procurava: o Jardim das Borboletas, jardim este que fez parte da minha infância.

A partir disso, quero neste capítulo contar um pouco de como foi minha caminhada em meio a este jardim, em busca das pessoas/sujeitos que vieram a compor esta pesquisa. Fico pensando no quanto de intuição e de relação íntima mantém o pesquisador com a natureza do seu campo de pesquisa, e implicitamente com os movimentos implicados na memória e na história de vida sua e dos sujeitos envolvidos.

No segundo semestre de 2004, eu estava escrevendo o anteprojeto, pré-requisito do processo seletivo para o doutorado. Estava às voltas com minha primeira escolha, em tempos de mestrado, que foi pesquisar os professores leigos em Rondônia, esperando descobrir onde encontrar professores leigos.

Não sei explicar por que, mas lembrei de uma prima de minha mãe que costumava cuidar de mim quando eu era bebê. Lembro que as pessoas da família diziam que ela andava muito ocupada, pois tinha virado professora! Fiquei pensando nessa frase *“virou professora!”* Como assim? Será que ela foi/é professora leiga? Imediatamente entrei em contato com a minha tia materna Marly Wenzke Griep, que se tornou grande companheira nessa busca. Falando com ela, descobri que a Elô⁶⁰ (prima de minha mãe) tinha feito alguns cursos, mas não tinha se formado em magistério. Este parecia ser um anúncio interessante, e como o cheiro da flor que atrai a borboleta, era hora de me pôr a caminho.

⁶⁰ A guisa de preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, fiz uso de um apelido para uma das entrevistadas e para as outras e outro me utilizei das iniciais de seus nomes.

Assim, em 11 de junho de 2004, fui a Canguçu. Escolhi este mês porque ele é próximo do mês do meu aniversário, e eu queria sentir o frio intenso de Canguçu, minha terra natal, às vésperas de meu aniversário. Cheguei à casa de Elô em um sábado cinzento, de muito vento e frio. Mas fui calorosamente recebida por ela. Estava emocionada, pois fazia aproximadamente vinte anos que não nos víamos. E, neste momento, nossa ligação tinha em comum a memória de dias afetivos que ainda acalentam a criança que há em mim. Essa ida a campo é quase um resgate de parte de minha própria história.

O que estabeleci com a Elô foi uma conversa informal, que ora relembrava nosso passado e ora situava o seu estar/ser professora, suavemente. Esse balanço trouxe em seu movimento informações extremamente interessantes, como, por exemplo, a maneira como ela foi escolhida para ser professora, o desafio de, com apenas a terceira série primária, lecionar para uma quarta série, os cursos que frequentou e, acrescido a isso, a preocupação e o compromisso de fazer o melhor possível.

Disposta a auxiliar em minha pesquisa, Elô me emprestou seu material de estudo, cadernos com anotações, certificados de participação em cursos, dentre outros materiais. Tal fato deixou-me ainda mais instigada com e pela minha idéia de pesquisa. Voltei do jardim das borboletas com muitas dúvidas, sobre como e quando continuar a explorar este jardim, mas também com expectativas e, além disso, com vontade de voltar ao jardim, inebriada pelo perfume das flores e pelas curvas do caminho.

Passaram-se dezoito meses, tempo em que eu mantive contato com a Elô e com a tia Marly. Porém é em meados de 2006 que retomo com mais afinco o diálogo com ela, pedindo-lhe que verificasse com a Elô a existência de outros professores leigos. Descobrimos, então, mais dois, um deles foi colega da Elô quando ela iniciou o curso de magistério, e o outro trabalha na mesma escola na qual minha prima é professora. A partir dessas informações, combinei com a minha tia de agendarmos um encontro entre mim e esses professores.

Assim, em 16 de setembro de 2006, eu volto a pôr os pés no jardim, com o intuito de compreender o processo de metamorfose desses professores, levando comigo um roteiro de entrevista⁶¹. Entretanto, confesso que o sentimento é o mesmo de outrora, não sei o que o jardim irá me trazer, embora já saiba como caminhar entre as borboletas.

A primeira entrevista realizada em 16 de setembro de 2006 foi com o Renato, que foi professor leigo por aproximadamente 14 anos; seu grau de instrução, quando começou a lecionar, era o Ensino Fundamental completo. Ele tem 24 anos de magistério, iniciou sua carreira como professor aos 18 anos, e tem 42 anos de idade. Trabalhava na lavoura com os pais, quando decidiu inscrever-se na Secretaria de Educação para ser professor; segundo ele, queria aproveitar já que tinha algum estudo e abandonar o trabalho na lavoura.

Ele, gentilmente, veio ao meu encontro no armazém de minha tia. Lá, em uma sala reservada, conversamos sobre sua trajetória como docente. O professor estava muito encabulado por estar sozinho comigo em uma sala, sendo eu mulher, professora na grande Porto Alegre, e ele um moço solteiro. Ele comentou com minha avó, após eu tê-lo entrevistado, que isso talvez fosse gerar fuxicos.

Nesse mesmo dia, minha tia e eu trilhamos estreitas e caprichosas estradas, até a residência da professora Elga, para fazer a segunda entrevista, a qual nos recebeu muito entusiasmada. Apresentei-me a ela como estudante de doutorado da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e disse-lhe ainda que queria conversar sobre como ela havia se tornado professora. Ela abriu um sorriso e me disse: *“Isso aí tem muita história pra contar!”* Ao que respondi, também com entusiasmo, que devíamos ir em frente, pois queria ouvi-la. Sentamos na sala de estar de sua casa e conversamos por aproximadamente uma hora e meia. Elga tem 33 anos de magistério, iniciou sua carreira aos 17 anos de idade, com apenas a 5ª série do Ensino Fundamental. Foi indicada para ser professora por uma amiga que foi sua colega de escola nos tempos de estudante no Ensino Fundamental. Ela tem 51 anos

⁶¹ O roteiro da entrevista encontra-se no corpo do texto da metodologia.

de idade, e foi muito receptiva, demonstrou profundo respeito e interesse pela minha pesquisa, e sua contribuição foi muito significativa.

A última entrevista do dia foi com a Elô. Quando cheguei à sua casa já eram dezessete horas de um lindo sábado de sol. Ela me esperava com um café colonial, preparado por suas noras. Combinamos que primeiro conversaríamos e depois degustaríamos aquele banquete. Deixei-a por último, pois já tínhamos conversado; o que eu queria era retomar algumas questões e aprofundar outras. A entrevista foi muito marcante, trouxe à tona questões que implicam a formação para além dos muros institucionais, e que me levaram a pensar em outras possibilidades. Elô, diferente dos outros entrevistados, foi escolhida e indicada pela comunidade local para ser professora. Um dos fatos que levou a comunidade a escolhê-la é que ela, juntamente com sua mãe, escrevia cartas e bilhetes para pessoas que não sabiam escrever e precisavam se comunicar com parentes e amigos distantes. A entrevista de Elô foi utilizada na qualificação desta tese como um estudo piloto e neste momento ela volta a compor o texto final.

Durante as entrevistas, ao rememorarem as suas trajetórias, os entrevistados iam lembrando de colegas que também iniciaram a sua carreira como professores leigos, e estimei ser interessante entrevistar pelo menos mais uma ou um professor leigo. Além disso, a riqueza dos dados coletados me instigava a fazer isso, a similaridade de fatos, as diferentes escolhas e as possibilidades por eles construídas pareciam delinear os processos metamórficos de suas vivências. Diante disso, entrei em contato com a Celoi, amiga e colega da Elga. Ela citou o nome da amiga durante a entrevista e então decidi entrevistá-la.

Realizei esta entrevista em 16 de julho de 2007. Entrei em contato por telefone com minha prima Patrícia Gripe que é colega de trabalho de Celoi, e intermediou o nosso encontro. Cheguei à sua casa às 20h de um dia muito frio, com a temperatura por volta dos 3cº, fazia muito tempo que eu não sentia tanto frio. O caminho até a casa era cheio de curvas, com subidas pedregosas, e uma vizinhança espaçada; eu estava atrasada e a pressa fez desde momento uma aventura, rumo ao desconhecido, bem do jeito que eu gosto. Celoi me recebeu como se fôssemos velhas conhecidas; dona de uma curiosidade contagiante, já havia perguntado para

a Elga quem eu era e que perguntas eu tinha para fazer. Todavia eu me apresentei por mim mesma. O seu entusiasmo e curiosidade amenizaram até mesmo a intensidade do frio. Mas o que mais me chamou a atenção foi o bom humor, a espontaneidade do sorriso que às vezes chegava ao riso solto, parecia uma menina, tamanha jovialidade ou, poderia dizer, tamanha capacidade de metamorfosear-se. Conversamos durante uma hora e trinta minutos; e eu não conseguia encerrar a entrevista, pois ela sempre tinha algo mais a pontuar em um contar-se, catarse sem fim. Celoi foi disponível e prestativa ao extremo. Nesse sentido, destaco o respeito, a consideração, a disposição e o compromisso dos meus entrevistados, no que se refere aos propósitos deste estudo.

Diante disso, e na intenção de desvelar um pouco do muito que experimentei ao caminhar no jardim das borboletas, parto agora para a análise dos dados coletados no intuito de mapear os possíveis fios constituidores da rede de significações do estar/ser professor leigo em Canguçu.

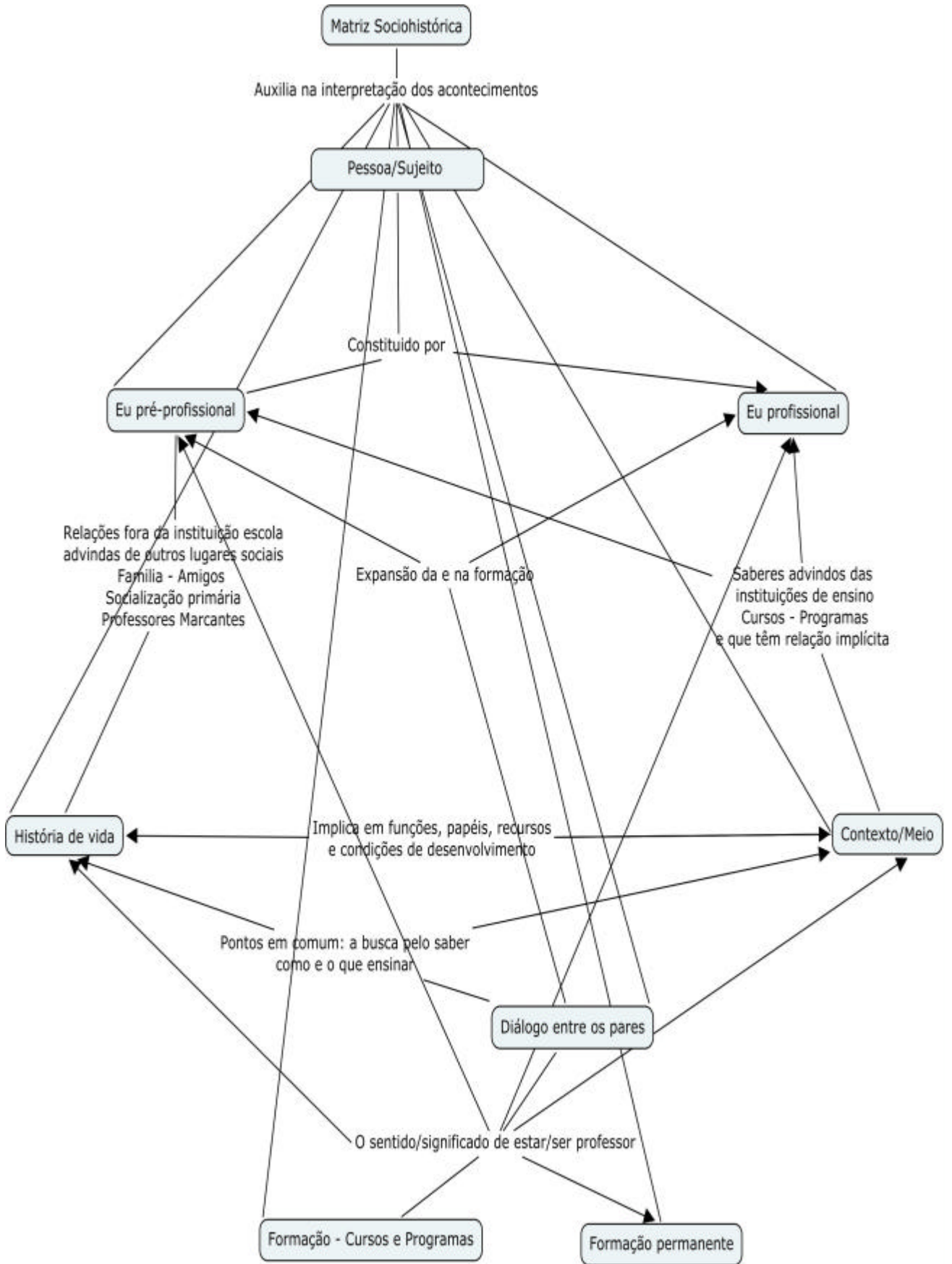
Devido à complexidade da rede de significações como instrumento para análise e coleta de dados, retomo aqui alguns dos circunscritores que parecem circunscrever o processo de estar/ser professor, e que já foram anunciados no capítulo referente ao caminho investigativo, são eles:

- a) Pessoa/sujeito o Eu Pré-profissional, Pessoa/sujeito o Eu Profissional;
- b) A formação através de cursos/programas;
- c) A história pessoal/profissional;
- d) O lugar de onde o sujeito fala.

Entretanto, a ida ao jardim trouxe na e para a rede uma nova configuração para estes circunscritores. As primeiras apreensões das entrevistas, e principalmente o estudo piloto feito com a entrevista da Elô, possibilitaram re-significar circunscritores de análise e mapear outros. Portanto, os circunscritores foram re-significados e se encontram delineados da seguinte forma:

- a) Pessoa/sujeito o Eu Pré-profissional, Pessoa/sujeito o Eu Profissional;
- b) Diálogo entre os pares;
- c) A formação através de cursos/programas;
- d) Contexto meio;
- e) Sentido/significado de estar/ser professor;

Alguns circunscritores foram re-significados: história pessoal/profissional passou a fazer parte do circunscritor **Pessoa/Sujeito Eu Pré-profissional e Eu Profissional**; o circunscritor o lugar de onde o sujeito fala passou a ser delineado pelo circunscritor **Contexto/meio**, possibilitando uma análise mais abrangente. Esta re-configuração da rede trouxe à tona mais um circunscritor, que é o **diálogo** entre os pares. Além disso, trouxe também, de maneira mais explícita, o fio tensionador - sentido/significado como articulador das etapas, e provocador de entrecruzamentos na perspectiva do ir e vir - das partes ao todo, do individual ao coletivo, configurando e (re) configurando a rede instigada na constituição do estar/ser professor. Creio que esta nova configuração está mais apropriada à investigação proposta neste trabalho. Procurei também me aproximar mais dos pressupostos de análise propostos pela e nas redes de significações. Na rede apresentada a seguir, busco apontar as implicações inerentes ao estabelecimento de relação entre os circunscritores e sua possível organização.



Para estabelecer essas relações, baseei-me nos pressupostos de análise da rede de significações. Para a RedSig, a matriz sociohistórica contribui para circunscrever de modo mais flexível os processos de desenvolvimento das pessoas (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM et al. 2004), ela não representa propriamente os contextos sociais, mas sim uma forma de interpretá-los; dito de outro modo, ela permeia toda rede, passando por dentro da rede e pela rede, é como a fita de Möbius⁶². Seguindo a tessitura das possíveis relações, para fins deste estudo, entendo aqui que a pessoa/sujeito é constituída pelo eu pré-profissional e pelo eu profissional, os quais estabelecem uma relação implícita com, pelo, e no contexto/meio em que se encontram inseridos. Esse contexto está implicado pelas funções, papéis, recursos e condições disponíveis para o desenvolvimento. Estes circunscritores estão intimamente relacionados com a história de vida dos sujeitos, a qual traz em seu bojo a memória educativa, o vivido e o não-vivido, e nesse sentido o entre-lugar, ou seja, a possibilidade de, ao contar-se, re-significar a experiência.

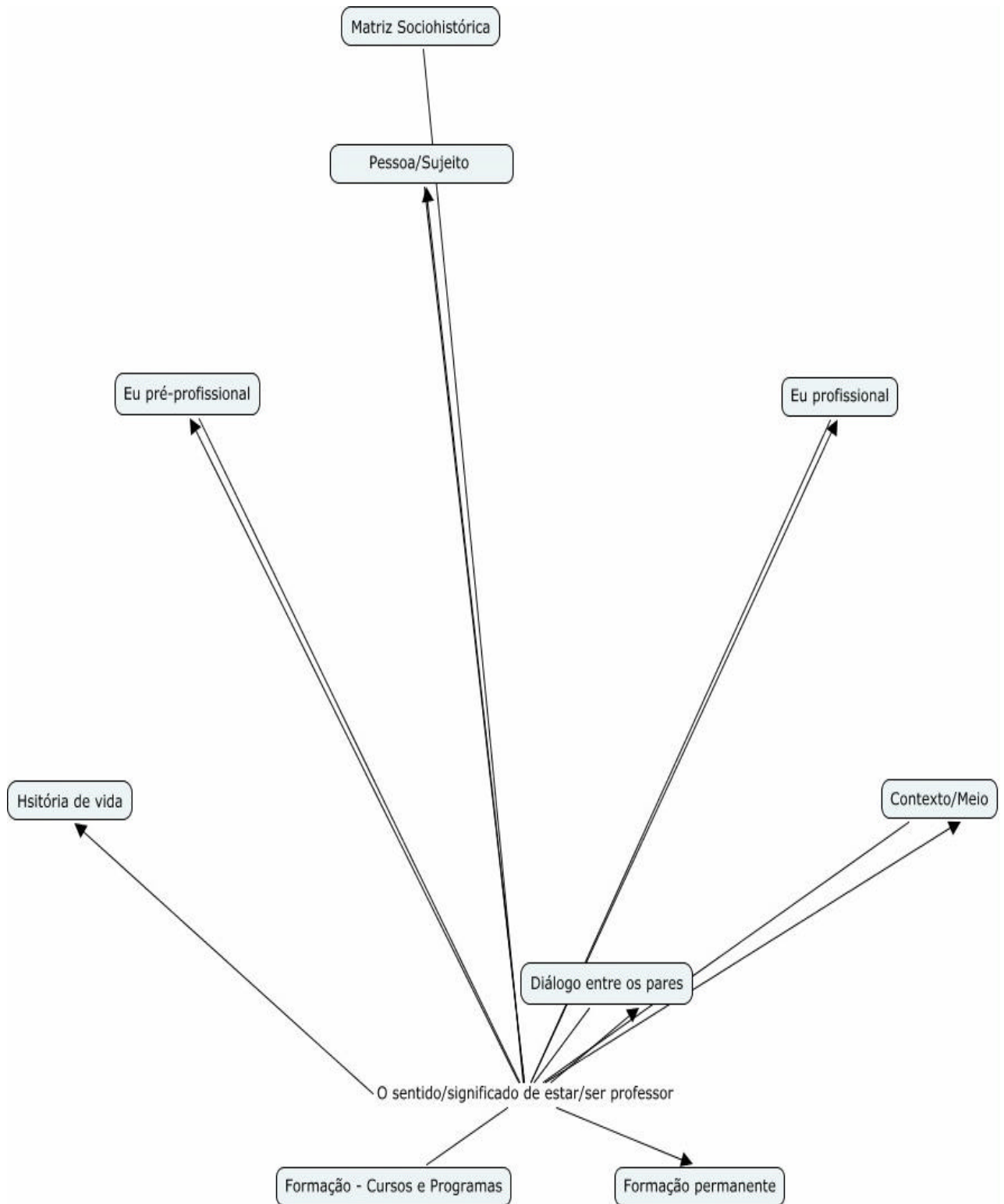
Em meio a essas relações, que ora se expandem e ora se retraem, tem-se ainda o diálogo entre os pares, formação - cursos e programas, formação permanente, que acontece no eu profissional, no contexto/meio, acontecendo também na e para a história de vida do sujeito, porque, de certa forma, algumas pessoas não nos passam, elas nos acontecem (LAROSSA, 2004). Cabe ressaltar que o fio que entremeia toda a tessitura da rede aqui exposta é o fio do sentido/significado de estar/ser professor, leigo, rural, em Canguçu. É sobre e na trama desse fio que penso ser possível configurar as redes que podem vir a expor outras possibilidades de formação.

Na próxima rede procuro mostrar as implicações do sentido/significado na e com a constituição da rede.



62

August Ferdinand Möbius (1790 – 1868) foi um matemático e astrônomo alemão. A ele se deve a fita de Möbius, um de seus trabalhos mais conhecidos popularmente. A fita de Möbius é o objeto obtido pela colagem das duas extremidades de uma banda, após dar meia volta numa delas. Möbius estudou este objeto em 1858 tendo em vista a obtenção de um prêmio da Academia de Paris sobre a teoria geométrica dos poliedros. Dentre outros trabalhos, tem-se também a rede de Möbius, que relaciona a geometria projectiva com a perspectiva. (Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre -http://pt.wikipedia.org/wiki/August_Ferdinand_M%C3%B6bius)



A partir de agora apresento as contribuições que a coleta de dados trouxe para este estudo. Reafirmo que esta construção é parte de um ensaio epistemológico, ou seja, chamo isso de ensaio, porque para atender os pré-requisitos da RedSig é preciso um contínuo aprofundamento dos dados coletados, à

luz da RedSig, uma vez que ela é um campo de estudo ainda em construção. Ressalto que as entrevistas foram analisadas a partir dos circunscritores elencados e supracitados neste texto, os quais são constituidores e constituintes do estar/ser professora leiga, rural em Canguçu e se encontram organizados da seguinte forma:

- Pessoa/sujeito – Eu Pré-profissional: este circunscritor abarca os saberes advindos dos lugares sociais fora do trabalho, família, amigos, socialização primária, professores marcantes, cultura pessoal;
- Pessoa/sujeito Eu Profissional: contempla os saberes advindos das instituições de ensino dos cursos e programas de formação, o diálogo entre os pares, a formação permanente e a cultura profissional;
- Contexto/Meio: abarca a história de vida dos sujeitos, o lugar de onde os sujeitos falam e sua interlocução com a comunidade;
- Sentido/significado: este é o fio tensionador através do qual eu procuro circunscrever qual o sentido/significado do contexto: histórico, econômico, social, político e cultural de estar/ser professor na área rural do município de Canguçu.

Dada à riqueza apresentada pelas entrevistas, e entendendo que não é uma única rede que constitui o estar/ser professor leigo, rural em Canguçu, mas sim redes que se entrecruzam em constante movimento, para fins didáticos, eu opto por analisar a constituição da rede de cada professor, para depois ver/perceber o seu entrecruzamento, um caminho do todo para as partes e das partes para o todo, constituindo-se e re-constituindo-se. Como afirma Vieira Pinto (1979, p.306 - 308):

[...] quando aprendemos um dado singular estamos na verdade aprendendo a totalidade do mundo, que por força de uma lei interna, gera tal dado. O cientista, ao pensar ao interpretar o particular, sabe que este representa um modo em que se exprime o universal, e por isso não pode ignorar a existência da totalidade, nem deixar de pensá-la quando examina os aspectos de sua área de investigação. [...] O espírito crítico é configurado fundamentalmente pelo conceito de totalidade, tanto na aplicação ao plano objetivo quanto na análise do mundo subjetivo. Mas, sendo essa totalidade um processo, um movimento incessante do universo material e das idéias que lhe correspondem, a atitude dialética do pensar segundo a categoria de totalidade conduz a interpretar os fatos segundo a apreensão histórica do processo de conhecimento. Toda teoria científica revela-se, assim, um produto histórico, porque representa um momento do processo geral pelo

qual passa a totalidade do pensamento em sua permanente correlação com o movimento da realidade.

Passo agora a desvelar um pouco essas relações, começando pela entrevista da Elô.

6.1 NO JARDIM DAS BORBOLETAS – A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ELÔ

O eu Pessoa/sujeito de Elô - Eu pré-profissional, revela que ela tornou-se professora a pedido da comunidade. Ela diz que ficou bastante impactada⁶³ com o convite e chegou, no primeiro momento, a dizer que não tinha condições de assumir tal função. Mas o presidente da escola rural de sua comunidade disse-lhe que: [...] *claro que tu entendes! Sim! [...] A gente sabe que tu entendes!* Isso porque Elô e sua mãe escreviam cartas e avisos para enviar à rádio local, auxiliando as pessoas analfabetas na comunicação. Elô estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental, não pôde continuar seus estudos por causa da frágil saúde de sua mãe. Mas, quando estudante, ela costumava, a pedido do professor, “*tomar a lição dos menores*”. Embora isso lhe desse muito prazer, jamais pensou em ser professora. Nesse sentido, Elô mostra que o que nos torna professores é uma multiplicidade de fatores e que esses vão além do pré-estabelecido, como já indicam as pesquisas de Oliveira (2000), Vasconcelos (2000), Fontana (2000), Nóvoa (1991 – 1992 – 1995), Tardif (2002 – 2005). Fontana (2000, p. 33), por exemplo, ressalta que a escolha pelo magistério está muito relacionada a questões do tipo: vocação, amor, abnegação, doação, missão, e eu acrescentaria ainda a empregabilidade e as contingências da vida.

Estas multiplicidades de fatores que vão constituindo o estar/ser professor estão também implicadas pelo chão da sala de aula. Elô relata que ao pisar o chão da sala de aula pela primeira vez, não sabia nada e foi perguntando para os alunos

⁶³No dicionário Aurélio (1988, p. 275), a palavra impacto significa impressão muito forte. A palavra impressão chamou minha atenção. Ou como lemos no dicionário de Filosofia (GILES, 1993, p. 79) – impressão no sentido existencial: admitir a existência de algo. Impressão: resultado da estimulação dos sentidos, ou, segundo Hume: experiência primitiva e irreduzível em que todo o conhecimento se fundamenta. Impressão, estar impresso em alguém, ser lembrança contínua, marca de um corpo sobre o outro, de um pensamento sobre o outro.

“o que eles sabiam, o que eles queriam” e assim foi planejando e organizando suas aulas. De certa forma, o que Elô estava fazendo com esta atitude era uma reflexão contextualizada, ou seja, ela busca re-significar o que foi vivido por estes alunos e me faz lembrar de Freire e Shor (1986, p.20) em seu diálogo sobre o chão da sala de aula. Shor afirma: “[...] uma das pesquisas que eu faço é escutando os alunos [...].[...] pesquiso as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que eles sabem, o que eles querem, e como eles vivem.” Além, disso, ao dialogarmos sobre as lembranças de sua escola básica, ela revela que “adorava estudar”. Diz ainda que:

*a gente aprendeu muito, com um professor só, mas a gente aprendeu muito. Porque ele era um professor muito rígido, então ele exigia muito da gente. Não tinha essa de dizer: não, eu não fiz tema, porque eu não tive tempo. Isto que a gente de manhã ia para escola, e a tarde eu ia para a lavoura. Ah, naquele tempo eu nem conhecia o jornal, mas o professor trazia um monte de jornal.*⁶⁴

Elô, como tantos outros professores, traz para reflexão o quanto o saber pré-profissional (eu pré-profissional) demarca sua constituição docente: sua história como estudante, como aluna, seus professores (TARDIF, 2002) lhe acompanham no exercício da profissão. Ela afirma que “[...] hoje se faz recorte de livro e estas coisas, naquele tempo, eu já procurava fazer isso aí [...]”. Freire (1998, p.47) lembra que: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. “O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.”

O eu Pessoa/sujeito de Elô - Eu Profissional é tecido através da participação dela em cursos e programas de formação. Pois é através desses cursos que ela dá continuidade aos seus estudos, concluindo assim o Ensino Fundamental. Sobre isso ela destaca: “[...] aquele primeiro grau⁶⁵, ele já entrou com muita, muita matéria

⁶⁴ A partir desse momento, no texto, todos os trechos destacados das falas dos entrevistados aparecerão nesse formato.

⁶⁵ Neste contexto Elô está se referindo ao PRODERF – Programa para o Desenvolvimento de Recursos Humanos na Região de Fronteira do Brasil com o Uruguai. Ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. O PRODERF oferecia um Treinamento de Professores Unidocentes do município de Canguçu. Este programa contava ainda com a parceria das seguintes instituições: SUDESUL – Superintendência do desenvolvimento da Região Sul; SEC/RS Secretaria de Educação e Cultura do RS; FURG – Fundação Universidade de Rio Grande/RS;

assim de magistério, então ele não foi um primeiro grau assim que tu fosses aprender coisa que não ia precisar, então ele puxou muito, em nível de magistério, e foi ali que eu consegui a estabilidade no serviço, com aquele curso". Entretanto, para ela a maior dificuldade de sua inserção profissional foi a *"[...] de trabalhar com uma série que eu não tinha estudado"*. Ou seja, ela tinha apenas a 3ª série e estava lecionando para a 4ª série. Nesse sentido, ela reafirma a importância desse curso, uma vez que procurava atender as necessidades do dia-a-dia do professor e não apenas os conteúdos do Ensino Fundamental, segundo a entrevistada.

No que se refere à razão pela qual Elô não deu continuidade aos seus estudos, ela diz: "Eu cheguei a fazer dois meses (curso de magistério). Mas, eu não consegui terminar porque era na época de férias; e era muito difícil. Eu saía segunda-feira de manhã e voltava só sábado de tarde, e já tinha família, meu filho era pequeno. Então ficar uma semana fora, (olha) chegava quinta e sexta tu não agüentavas!". Outros fatores, além destes, também contribuíram para que ela parasse de estudar, dentre os quais o custo de ficar hospedada uma semana na cidade, mostrando com isso o quanto a formação, independente de ser no meio rural ou no urbano, era e, de certa forma, ainda é, sem dúvida, um ato de hercúlea vontade. Também, como diz a minha orientadora Mari Forster, "quando fazemos opções, deixamos sempre algo para trás". É um pouco do pensamento de Fernando Pessoa (1996): "Quanto fui, quanto não fui, tudo isso me forma".

Em meio a isso, tem-se o diálogo entre os pares. Este, no âmbito rural, se dá de forma bastante peculiar: um professor leigo com mais experiência vai iniciando o outro na prática docente, isso quando existe um par para dialogar, pois a maioria das escolas são multiseriadas – unidocentes, como é o caso de Elô. Nesse sentido, o diálogo entre os pares irá acontecer com a supervisão. Tal fato se explicita quando ela diz: *"Então nem firmeza eu tinha, se eu estava fazendo a coisa certa ou errada, dali a 14 dias a supervisão veio para a sala de aula, porque o meu contrato era de 30 dias só! Era de experiência! Aí, quando elas vieram, eu criei mais coragem ainda,*

porque elas acharam muito bom o serviço que eu estava fazendo". Freire (1998, p.50-51) diz que o ato de criar coragem está implícito à formação docente: *"O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada, do medo que, ao ser "educado" vai gerando coragem."* Outro momento de diálogo ocorre nos cursos/programas de formação. No caso da Elô, ele ocorre mais com o professor formador do que com os pares, devido à distância entre as escolas [...] *elas tinham muita vontade de ensinar alguma coisa, então elas traziam muita coisa boa pra gente, estas professoras.*

Esses (des)encontros parecem ter provocado em Elô um estilo de estar/ser professora, como forma de procurar superar as necessidades. Ela diz:

Mas, cada dia tu precisavas inventar alguma coisa, coisa que era teu mesmo, muitas vezes até tinhas que te fazer criança, brincar como criança [...] no 4º ano [...] tinha gente com 14 anos e tinham os outros que estavam com 7, então tu tinhas que ser uma (pessoa) verdadeira artista em sala de aula.

Este inventar/reinventar me soa como um maravilhoso e vívido inacabamento, em que eu só sou porque estou sendo (FREIRE, 1998).

Seguindo a tessitura da rede, prossigo com o fio contexto/meio, desvendando um pouco das tramas até aqui expostas. O município de Canguçu agrega, ainda hoje⁶⁶, o maior número de minifúndios do Brasil, 11.418 (onze mil quatrocentos e dezoito) propriedades cadastradas. A família de Elô faz parte desse contingente; eles foram plantadores de fumo, e seu marido e seus filhos continuam cultivando o produto. No distrito em que ela reside, a predominância étnica é de pomeranos⁶⁷. O fato de ser pomerana, de certa forma, legitimou o seu trabalho junto à comunidade. Isso se evidencia quando ela diz:

Ah! mas aí, agora sim, a gente tem, a pessoa que vai dar certo isto, porque aqui não dava certo, nenhum professor [...]. Porque a maioria... tinha umas que vinham de Canguçu. Aí, vinha um da por semana, depois ficava a

⁶⁶ INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 2003**. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em: out. 2006.

⁶⁷ Eram originários da Pomerânia, encosta do Mar Báltico.

escola fechada. A outra, porque não sabiam falar o alemão. Aí, não se entendia com as crianças. Então, porque tu tinhas que falar em alemão, para depois alfabetizar. Ensinar, mostrar as coisas, olha aqui, isso aqui é um garfo, e eles repetiam várias vezes que aquilo era um garfo. Eles não sabiam isto direito.

O fato de ter sido escolhida pela comunidade e de morar muito próximo da escola parece ter provocado não só legitimação de seu trabalho, mas também um sentimento de pertença muito forte. Ela ressalta que viveu os 27 anos de sua carreira com dedicação quase exclusiva para a escola. Elô destaca que:

A gente não tinha feriado, [...], por exemplo, tu trabalhavas num feriado e sábado eu ia fazer faxina na escola, aquilo não contava como dia eletivo, então eu tinha só o domingo para fazer tudo. [...], muitas vezes eu trabalhava de tarde, quando era de manhã eu já tinha criança aqui me procurando, e agora professora e este tema aqui que eu não estou conseguindo fazer para de tarde?! Lá ia eu, me sentava a ajudar eles, porque no momento em que eles estavam motivados, já sabiam até falar alguma coisa, eles também queriam cada vez mais.

Além disso, o contexto/meio entrecruzado com a pessoa/sujeito – eu pré-profissional e eu profissional, revela suas tramas na expansão de estar/ser professora leiga, rural em Canguçu. Elô diz que:

[...] um aluno meu estava na 2ª série, ele criou uma historinha sobre um cachorro, que nem num livro didático tu não encontravas. Então o que ele faz, o que de gosta mais, ele vai falar do gato, do cavalo, das coisas que conhece, e aquilo ali ele tem vontade de ler, porque ele está entendendo o que ele está lendo e no livro didático muitas vezes ele não entende.

Conforme Shor (1986, p. 20), [...] as falas e os textos (dos estudantes)⁶⁸ são um acesso privilegiado a suas consciências. [...], pois assim se tem material para estudos em classe. Parece-me que este espaço foi fecundo na e para a gestação da aprendizagem significativa, que é um processo educativo em que o sujeito recontextualiza as aprendizagens dentro da cultura da comunidade, na qual os conteúdos e ferramentas adquirem significado na e para a prática cotidiana. Gómez nos diz que [...] não tem por que definir uma única seqüência linear nem de ensino nem de aprendizagem [...] Por onde começar ou continuar é uma questão

subsidiária, que depende do processo de busca compartilhada, segundo as circunstâncias, as pessoas e o contexto. (2001, p.261).

Dessa forma, a presença de Elô no e com o mundo traz à trama o fio do sentido/significado. Este se entrelaça a todos os outros fios até aqui tramados, configurado pela e na singularidade/pluralidade que é estar/ser gente. Elô, em sua fala, mostra isso.

A gente faz porque gosta, e gosta também com quem tu fazes, e se não existir isso aí também não tem como ser professor! Ah! Professor pra mim é ser tudo um pouco, não é só aquele que chega à aula de aula e quer dar ordem, aquele que sente que ele sabe tudo, e eu acho assim, que um professor, ele tem que ser de tudo um pouco, ele tem que ser amigo, tem que, por exemplo, saber se entrosar com aquela turma que vai trabalhar, ter bastante amizade, transmitir bastante confiança para eles, eles têm que confiar bastante na pessoa. [...] se não tem vontade de ser professor de verdade, então é melhor nem entrar nesta profissão.

Elô indica o quanto a prática docente precisa fazer sentido primeiro para o sujeito professor, depois para os estudantes, que são também sujeitos neste processo de estar/ser gente, nas palavras de Elô “[...] *A gente faz porque gosta, se não existir isso aí também, não tem como ser professor*”. Penso o quanto a forma singela com que Elô coloca o sentido/significado de estar/ser professora se aproxima da chamada que Freire faz ao conclamar-nos para recuperar a humanidade roubada. Ao que Arroyo (2001) ressalta que lutar pela humanização, fazer-nos humano é a grande tarefa da humanidade. E nesse contexto Freire situa a tarefa pedagógica como condição *sine qua non* para e na humanização; talvez o maior sentido do fazer educativo. E nesse contexto muitas vezes idealizado e sempre complexo o professor ainda precisa mediar a relação entre o sujeito estudante e o mundo. Como afirmam Rodrigues e Esteves (1993, p.41): “O professor é visto como um especialista no desenvolvimento social do aluno [...].”

⁶⁸ Grifo meu.

6.2 NO JARDIM DAS BORBOLETAS – A TRAJETÓRIA DO PROFESSOR RENATO

O eu Pessoa/Sujeito de Renato – Eu Pré-profissional – difere da professora Elô, pois Renato não foi escolhido pela comunidade, ele escolheu ingressar no magistério em detrimento a trabalhar na lavoura com os pais. Nas suas próprias palavras: *“Mas meu pai disse naquela época: tu vais ficar na lavoura e eu vou plantar mais. E eu pensei: acho que eu não vou ficar na lavoura, eu acho que vou aproveitar que eu estudei para pegar outra coisa”*. No município de Canguçu havia duas formas de ingressar no magistério, uma era através da indicação da comunidade, ou seja, os pais escolhiam o professor. A esta forma de escolha está implícito o capital social do sujeito; conforme Bourdieu (1983), o capital social configura-se no conjunto de relações sociais que o indivíduo estabelece com o grupo social, em suma, a capacidade de mobilização de um conjunto de relações sociais que, no caso, o professor possuía junto à comunidade; este capital está intrinsecamente ligado ao capital simbólico, uma vez que corresponde aos rituais ligados à honra e ao reconhecimento.

A outra forma de ingresso era inscrever-se na Secretaria de Educação; dada à falta de professores, era muito difícil a pessoa não ser chamada. O professor Renato retrata este processo quando afirma que: *“[...] tu tinhas que ir lá na SMEC⁶⁹, dar os teus dados, tudo direitinho, o que é que tu tens, tinha que botar a escola que tu querias, duas a três escolas, acho que eram três. As que eram mais perto, assim para tu ficares. E no outro dia ela já ligou e disse: olha as escolas (estão)... têm vaga, se quiseres ir lá...”* Além disso, segundo Renato, *“A falta de profissionais no setor de educação, na década de 80, incentivou a ter um emprego na hora, assim, de repente!”* Ao mencionar a falta de profissionais, Renato retrata a realidade de um contexto e de uma época que, por um lado, nos mostra quem eram os professores que exerciam a profissão, atendendo a demanda do sistema educacional, por outro, revela de certa forma as ingerências políticas como provocadoras da desqualificação do trabalho docente, que é histórica, social e política. *“[...] eu lembro, tinha gente de*

⁶⁹ Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

5ª série dando aula, naquela época, década de 80, se tu tinhas 8ª série, tu estavas muito bem para iniciar.” Conforme Amaral (1991, p.44):

À medida que o processo de urbanização e de industrialização avançou, uma nova organização do trabalho foi, concomitantemente, sendo implantada. Sob o ponto de vista social, o professor sem titulação, embora desprovido de todo o instrumental que o processo de escolarização mais amplo lhe fornecia, parece, via de regra, como bem qualificado *id est*, como elemento aparentemente mais identificado com a realidade circundante da escola onde atua.

O professor Renato revela em sua entrevista um pouco da configuração desta nova organização, e parece não se dar conta do que está por trás dela; tal posicionamento está expresso quando este diz: *“Acho que eu não vou ficar na lavoura, eu acho que vou aproveitar que eu estudei para pegar outra coisa.”* No entanto, Renato, ao ser questionado sobre se algum dia em sua vida havia pensado em ser professor, afirma que: *“Não, acho que não! Mais ou menos, quando [...] professora de português falava [...] ela dizia vocês vão ter que ter em mente que não pode se tornar fraco para conseguir emprego. A partir disso as pessoas vão ter que ir se formando, aquele que tiver emprego vai correr atrás. E aí que ela me incentivou.”* Nesse sentido, as vinculações entre escola, estudo, conhecimento e emprego presentes na fala do professor de Renato, e de muitos pais e professores, desvelam um pouco as contingências da vida marcadas pelas diferenças entre o que quer “ser” e o que se “pode ser”, como escolha e atuação profissional. Arroyo (2001, p.104) reflete sobre isto, dizendo:

A questão que está em jogo é: quais as referências que nos definem ou dão identidade, é o mercado, suas demandas, suas lógicas tradicionais ou hipermodernas? Ou é a infância real, histórica, os alunos e alunas de cada dia, seus direitos, seus tempos-ciclos, seu presente e seu futuro sem horizontes? O que estão em jogo são imagens abstratas, de sociedade, de infância, de mestre ou imagens reais chocantes.

O autor questiona-se, retratando o “velho mito” de que para se ter e ser um sujeito de e com “futuro” e bem sucedido é preciso estudar, no sentido de estar inserido no meio escolar (oficial), ao dizer:

Que professor(a) não se descobriu repetindo este mesmo discurso para os seus alunos indisciplinados e desatentos? *“Não querem estudar; não estudem e vão ver o que vão fazer na vida sem estudo [...]”* [...] A Educação

Básica e nosso ofício encontram justificativas sociais em outros vínculos mais sólidos e permanentes: no direito da infância à sua condição humana, ao pleno desenvolvimento como ser humano, no presente. (ARROYO, 2001, p.104)

Esta parece ser a luta dos profissionais da educação, luta pelo resgate da humana docência, que não está atrelada apenas na e para a categoria professores leigos. Ela é de todos nós professores e professoras, ela independe do nível de ensino para o qual se leciona, independe também do nível de formação. É uma luta em prol do reconhecimento histórico, social e político da profissão. Este reconhecimento pressupõe o resgate da pessoa humana. Parafraseando Arroyo, (2001), todos nascemos humanos, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Esta sim é uma aprendizagem para a vida inteira.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o professor Renato é o único dos entrevistados que traz de forma um pouco mais explícita a questão das ingerências políticas. No trabalho docente o foco dos outros entrevistados se situa mais na prática docente mesmo, no gosto e na paixão por estar/ser professor, o que já não é tão visível na preleção de Renato. Percebo que estas questões compõem os fios da rede na tessitura de estar/ser professor em plena década de 80, cujo cenário mundial é de amplas transformações no campo da industrialização e da economia, configurado pela crise do e no mercado de trabalho. O que me faz compreender a importância que teve a afirmação da professora de Língua Portuguesa para o professor Renato. Ela instigou em Renato a busca pelo magistério, com ênfase na empregabilidade.

Além disso, a professora de Renato marcou a constituição do seu estar/ser professor. Ele faz menção disso ao se referir ao seu primeiro dia de aula como professor, contando que lembrou desta professora e do seu jeito de dar aula.

Eu pensava muito quando eu estava na 7ª série ali na Boa Vista em São Lourenço do Sul. Tinha uma professora de português, ela dizia quem vai ser professor tem que orientar muito, até no falar! Em português é

indispensável, quem não souber falar está perdido. Ainda mais quando uns não sabem falar nem o 'brasileiro', nem o português, falando só o alemão⁷⁰.

E ele continua dizendo:

Ela era muito ativa assim. E eu peguei dela, essa proposta de cada um poder trazer uma idéia nova de casa. Por causa de uma palavra ela incentivava a fazer um dia todo de aula, só através daquela palavra.

Interessante é que Renato não gostava da disciplina de Língua Portuguesa, ele alega ter tido muita dificuldade no conteúdo de verbos enquanto estudante “[...] tudo que o cara não gosta é difícil de ‘pegar’.” Entretanto, busca em sua professora de Língua Portuguesa referências para iniciar as suas atividades como professor. O curioso disso é que me parece que ele faz uma separação entre a pessoa do professor e a disciplina que este leciona. E aqui vem a questão da empatia e da afetividade na relação professor-estudante. O estudante pode não gostar do conteúdo, mas gosta da pessoa do professor e isso faz com que ele passe a se aproximar mais do conteúdo, vendo-o a partir da pessoa do professor. O que quero dizer com isso é que se determinado conteúdo faz sentido para o professor, de certa forma ele passa a fazer menos ‘não-sentido’ para o estudante. Ao que Cunha (1996, p.147) ressalta: “Para mim está muito claro [...] que a relação professor-aluno passa pelo trato do conteúdo de ensino. A forma como o professor se relaciona com a sua própria área de conhecimento é fundamental, assim como sua percepção [...]. E isto interfere na relação professor-aluno, é parte desta relação.” Em outro momento da narrativa, Renato deixa isso bem claro ao relembrar sua relação com o professor de Matemática.

Eu tenho a lembrança de um professor lá da Escola Agrícola, de matemática, era muito ruim, ninguém gostava dele, [...]. E eu acho que nós éramos 22, 23 alunos, tinham 20 que não gostavam dele, 3 gostavam! Porque ele era rígido demais! Ele passava a matéria, não explicava e cobrava depois. Era um desespero, para passar com ele tinha que se matar estudando. [...] Não é nada pessoal, é que ele era muito carrasco! Tinha hora que brigávamos porque era muito carrasco.

⁷⁰ O fato de o professor referir-se à questão da língua alemã está relacionado à sua inserção no campo de trabalho. Ele lecionou para turmas que não falavam a língua portuguesa, no entanto ele não fala o idioma alemão, mas ficou por um tempo lecionando para alunos que nem sequer entendiam o que ele estava dizendo.

Mediado pelas posturas de seus professores é que o professor Renato foi tecendo o fio pessoa/sujeito – eu pré-profissional, entrelaçando-o ao eu profissional. Nesse sentido Larrosa (1994, p. 48) reforça esta idéia ao dizer que: “O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...]. Em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.”

Ao ir tecendo o fio Pessoa/sujeito – Eu Profissional o professor Renato vai narrando sua inserção na docência. Em seu primeiro dia de aula ele se depara com uma turma multisseriada (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) de aproximadamente 20 alunos; para quem nunca havia colocado os pés em sala de aula, tornava-se elementar recordar o estilo de dar aula dos seus professores. Renato conta que: *“Ah! Eu fui empurrar as 4 séries, 1º, 2º, 3º e 4º séries. Ainda hoje eu vejo os guris pulando, fazendo estripulia. Hoje eu me lembro ainda. O cara sem prática, era um problema!”* Contando ainda sobre o seu primeiro dia em sala de aula ele diz: *“Foi aquilo né! O que é que eu vou fazer aqui, primeiro dia... [...] Daí eu fui até um outro professor, e ele disse: eu vou te dar esse diário, vou te emprestar e aí mais ou menos tu te orientas por aí. Para o início eu vou te dando esse material. Na primeira semana foi difícil, na segunda semana eu já estava me adaptando.”* Para Cunha (1998, p.41): “O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.”

Ressalto ainda que a inserção dos professores no campo de trabalho é marcada também pelo princípio da autoridade; na área rural, o professor, principalmente nas décadas de 70 e 80, representa uma autoridade legitimada pelo seu fazer, pelo seu capital social e simbólico. O professor Renato salienta isso ao relatar como que ele se apresentou aos alunos em seu primeiro dia de aula:

Eu sei que todo mundo me olhou, eu estava com o braço quebrado, enfaixado. Eu peguei umas dicas com alguém, eu cheguei nessa professora e disse: eu vou dar aula. Ela disse: Primeiro tu vais ter que reconhecer os alunos ... Aí todo mundo sentou! Todo mundo ficou quietinho, e naquele tempo tinha que falar: eu sou fulano de tal... estou aqui... vim ensinar vocês! É aquela história, tu vês há 24 a 25 anos atrás! Eu mais ou menos fui por ali.

A partir dessas premissas, ele começa a reproduzir e construir sua prática pedagógica. E nesse sentido, ele retoma o exemplo da sua professora de Língua Portuguesa e reproduz a forma como ela lecionava:

Olha naquele primeiro dia eu peguei e dei umas palavras e umas letras ali. Mas o primeiro dia foi cansativo... Aquilo dava um cansaço... o cara estava nervoso. Gente, eu vou dar aula, eu não sei o que é que eu faço! Ah! aí eu fui pegando material! Umas letras... colocava uma letra lá e pega e pergunta quem é que vai saber, daí tu vais iniciando com os nomes e por ali vai iniciando.

Tudo isso me faz crer que há muito mais dos nossos professores em nós do que realmente nos é possível perceber e principalmente admitir.

Entretanto, o professor Renato ficou apenas um mês lecionando para as quatro séries dos anos iniciais. Ele acabou sendo transferido para uma outra escola. Conforme Renato: “E um dia me chamaram, professor, tu vais ter que vir, vão te trocar de escola. Estão achando que tu com 4 séries... Vão te colocar para 2 séries. Aí já me passaram para o outro colégio, aqui nos Bregmann, só com a metade, só com duas séries, 3ª e 4ª série. Tinha um outro professor lá com 1ª e 2ª série.” Mesmo que a maioria dos professores entrevistados faça pouca alusão ao acompanhamento da supervisão ou da Secretaria, a partir desta fala é possível perceber que há uma certa “vigilância” sobre o trabalho desenvolvido pelo professor, que é feito às vezes pela supervisão, mas, na maioria das vezes, este acompanhamento é feito pelos pais. Isso se evidenciou já na narrativa da Elô e também se evidencia nos outros depoimentos.

No entanto, esta troca de escola foi para o professor Renato um alívio; ele relata:

E quando eu cheguei lá já tinha outro professor! Já me deu tudo direitinho: eles estão aqui. Na escola anterior, onde eu estava com as 4 séries, não tinha nada, está tudo voando assim! Mesma coisa, largar ali dentro e deu, não sei o que eu vou fazer aqui! Ele já me deu o que eles já tinham tido e até onde eles estavam. Aí nessa outra que eu tinha, peguei o diário da outra, aí já estava tranqüilo. Eu já estava outro.

É provável que a Secretaria tenha locado o professor Renato para lecionar nas 4 séries dos anos iniciais pautada pelo capital simbólico que ele tinha, isto é,

pela sua formação completa no Ensino Fundamental. O próprio professor alega que, com este nível de ensino, a pessoa já estava muito bem preparada para lecionar “[...] *se tu tinhas 8ª série tu estavas muito bem para iniciar.*”

A tessitura da rede no que tange ao fio Pessoa/sujeito – Eu Profissional é tecida também pelo diálogo com os pares. O professor da área rural sofre certo isolamento, ainda mais nas escolas cujo número de alunos é menor. Nesse contexto, o diálogo entre os pares ocorre, como já citei na entrevista da Elô, na maioria das vezes com a supervisão, quando esta visita o professor.

No caso do professor Renato, ele estabeleceu diálogo com os pares nas duas dimensões ofertadas, com a supervisão e com os seus colegas. No início de sua carreira, ele assume as 4 séries sozinho, mas já na primeira semana, apavorado, procura um colega professor, que lhe empresta o seu diário. *“Cada um pegava o conteúdo e ia adaptando no diário, **isso de gente mais experiente!**”⁷¹ A vantagem era de quem já trabalhou com as 4 séries, era uma baita de uma vantagem...* Este diário servirá de base para a sua prática docente. Quando o professor Renato fala da importância de ter em mãos os diários de gente mais experiente, surgem desta afirmação duas elucidações: a primeira é a da reprodução pura e alijada, o que subtrai a idéia de reflexão sobre a prática, nem que seja sobre a prática do outro, que devido à situação, é plausível de compreensão. A outra me faz pensar que a experiência é além de ser um ato de expor-se, no caso dos professores é um expor-se *in loc*, ou como diz Tardif (2005, p.285) “[...] aprende-se a docência *in loc*.” Ainda falando sobre a experiência, o autor coloca que: “A ausência de uma base de conhecimentos socialmente reconhecida leva os professores a privilegiarem seus próprios conhecimentos do trabalho (ibdem)”.

Entretanto, como já citado anteriormente, o professor Renato permaneceu nesta escola com as 4 séries por apenas um mês; a supervisão, ao visitá-lo, o transferiu para outra escola, pois aos olhos da supervisão sua transferência lhe proporcionaria uma melhor adequação ao mundo da escola. Isso fica evidente quando ele diz: *“E no fim do ano, chegou uma supervisão lá, e disse: Puxa, mas tu*

⁷¹ Grifo meu

entraste ligeiro, mas naquele outro colégio, com 4 séries, quando nós fomos lá, tu não tinhas condições. Tu não estavas podendo. Aqui tem o outro que te ajuda. Já mudou! Eu disse: Lá eu acho que ia desistir!” Esta afirmação reitera a idéia de que um professor leigo mais experiente vai iniciando o outro menos experiente na prática docente.

Dando continuidade à construção ao estar/ser professor de Renato, passo a delinear a trajetória de formação deste professor. Renato ficou aproximadamente 14 anos lecionando para os anos iniciais, tendo apenas o Ensino Fundamental como formação. Além disso, seus outros recursos eram as lembranças de seus professores e o material produzido por seus pares. Em 1994 ele inicia o magistério, o qual, para ele:

Ah, foi bom, mas foi um pouco puxado, a maior parte a gente fazia nas férias. [...] dezembro, janeiro e julho. Assim [...] de dois em dois meses, nós pegávamos um dia e uma noite. [...] a gente tinha que se reunir e fazer uns trabalhos, os trabalhos a distância. Por ali nós chagamos a nos formarmos em magistério. Eu não me lembro, dois a três anos que nós ficamos, eu acho que foi três.

E ele continua:

Trouxe muita coisa, muito bom, coisa do tipo... o cara nunca tinha visto nem falar, [...]. No magistério [...] Já muda! Muitas vezes vinha palestrante, vinha bastante gente e pra motivar, para ver o que é que era o magistério. Para despertar [...] interesse [...].

Para os professores leigos, devido ao isolamento e ao pouco diálogo com os pares, os cursos de formação desenvolvidos e oferecidos a estes eram de grande importância, porque lhes possibilitava um momento de encontro no sentido mais amplo da palavra, encontro de certezas, de dúvidas, de similaridades, de medos e de ousadias; era um dos poucos momentos que eles tinham para, de certa forma, socializarem suas práticas docentes. Nesse aspecto eu os percebo famintos, tudo que era dito pelos professores formadores era devorado e imediatamente aplicado. Embora o professor Renato não explicita isso, tal fato é anunciado nos outros depoimentos. Com isso não quero acusar os professores formadores e nem os professores leigos de “aplicacionistas”, mas sim reconhecer que naquele momento se fazia necessário o exercício da troca e do ensaio entre o erro e o acerto e o re-

acerto. Entretanto, Nóvoa (1995, p. 27) faz um alerta ao dizer que: “Práticas de formação [...] organizadas em torno de professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão”.

O professor Renato destaca ainda, com bastante ênfase, as palestras proferidas durante o curso: *“Nossa! Isso foi uma coisa muito boa. Eles palestravam e tinha que se reunir em grupo e fazer uma avaliação daquilo [...]. Ali nós dávamos os pontos positivos e negativos do que se achasse do palestrante, do tema que eles abordavam tudo direitinho”*. Os temas abordados eram: *“Ah! A educação, a transformação da educação e o que poderia ser no futuro. Muita coisa que hoje está acontecendo eles já falavam naquela época, naquela época... 23, 24 anos (atrás).”*

Diante disso, entendo que o espaço da formação é um espaço/tempo do sujeito e está além da lógica da racionalidade, pois implica a:

[...] intenção de preparar o professor, não apenas para o exercício técnico-pedagógico, no quadro da formação científica e da didática específica, mas para o desempenho de um papel ativo, mais global e com um campo interventivo muito mais lato do que a sala de aula, no quadro da formação pessoal [...] (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p.12)

O professor Renato não deu continuidade aos seus estudos, inscreveu-se no vestibular para Matemática, mas não fechou turma, então fez vestibular para Pedagogia, freqüentou aula durante um mês, mas por problemas de saúde não pôde continuar estudando. Nas suas palavras:

Eu mais não fui porque eu tinha muito problema no inverno, de asma e bronquite. Aí eu ia de noite e quando eu voltava... Eu quase sempre ia de moto. [...] Eu chego lá, eu quero falar e não consigo! Já tinha problema daquela asma desgraçada! Aquilo tranca os brônquios! [...] Eu disse, olha, mas estou tão mal, se eu continuar assim eu não venho mais, eu não me agüento [...]. Nós entrávamos às 7 horas, e saímos às 17 horas [...] sexta e sábado. E no inverno, no inverno, de moto!

Em tempos desta entrevista, 2006, o professor Renato revelou que a Secretaria de Educação raramente oferecia cursos de capacitação: *“Mas, programa de formação, palestra aqui no município está escasso. Nos últimos dois anos muito*

pouco e agora pararam.” Segundo ele, o que Secretaria tem proporcionado são as reuniões: *“Geralmente umas 3 por ano, no máximo 4! (reuniões na Secretaria de Educação) (onde é feito) [...] um treinamento assim para melhorar a aprendizagem. Forma um grupinho de professores e pega uns dias e forma; pouca coisa, mais de 4 por ano é difícil!”* salienta o professor. Isso me faz pensar que a formação permanente e ou continuada ainda está longe de se tornar um projeto de cunho coletivo, da qual órgãos governamentais sejam os provedores e mediadores do processo de execução. O que é lastimável, pois, conforme Lesouner (1993) nenhum grupo profissional produzirá, em longo prazo, efeitos tão importantes no futuro da sociedade pelo que se justifica, plenamente, uma atenção cuidadosa à formação destes profissionais. Para Freire e Faundez (1998, p. 91), “[...] a educação deve ser considerada como processo, como processo de transformação de si mesma. Como processo que deve transformar-se permanentemente. Não deve aferrar-se a idéias e a modelos preconcebidos [...]”. Isto requer compreender o devir constante a que está implicado o existir humano, uma vez que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 1998, p. 64).

Diante disso, para compreender as tramas e os dramas do processo de formação, é preciso ir ao contexto/meio, como lugar-núcleo, como movimento-transporte. O contexto/meio abarca de maneira mais expansiva o entrecruzamento da Pessoa/sujeito o Eu Pré-profissional e a Pessoa/sujeito o Eu Profissional, desvelando o porquê de algumas escolhas, no claro escuro do estar/ser professor que habita cada um de nós.

O professor Renato é natural de São Lourenço do Sul, município que faz divisa com Canguçu; é filho mais velho de agricultores e tem um irmão. Saiu de casa ainda muito jovem para estudar em uma Escola Agrícola:

É, eu tive um ano na escola agrícola Santa Isabel (São Lourenço do Sul) e dois anos em Boa Vista, 6ª eu tirei na agrícola, e 7ª e 8ª em Boa Vista [...]. Foi em 77, quando eu estudava na escola agrícola, eu não queria ficar lá porque era internato! Eu não gostava, e aí eu fiquei parado! E dizia: eu não vou mais para lá! Em 79 fomos (ele e mais um colega) para Boa Vista. Nós íamos todos os dias de ônibus, gastávamos um monte de dinheiro. Naquele tempo era tudo no dinheiro, não é como hoje em dia que qualquer lugar é tudo de graça! Naquela época tinha que ter dinheiro!

Este depoimento revela que o acesso à escola, ao ensino era ainda muito restrito. A maioria dos entrevistados aborda a questão dos custos, tanto é que os outros três entrevistados iniciaram sua carreira no magistério apenas com a 5ª série porque suas famílias não tinham condições financeiras de mantê-los na escola. Nesse sentido, percebo que a família do professor Renato possuía condições financeiras suficientes para mantê-lo estudando. Igualmente, subjaz ao fato de estudar em uma escola agrícola a idéia da manutenção das famílias no campo, uma peculiaridade do município que tem o maior número de minifúndios do país, como já referido.

Ao concluir o Ensino Fundamental, como já registrado, o pai de Renato lhe pergunta se ele vai ou não ficar trabalhando na lavoura; porém, devido ao seu nível de instrução, que para o contexto regional é significativo, opta em inscrever-se para ser professor.

A inserção na carreira docente é também marcada pelas condições sociais e culturais que configuram o meio em que está inserido. Nesse sentido, o professor relata a situação enfrentada pelos professores leigos.

O professor leigo está lá com 3 ou 4 turmas dentro da sala! Fazendo das tripas o coração para se desenvolver. Essa é a vantagem do professor que pega numa série só, porque ele está trabalhando em cima duma só! Dentro daquela metodologia dele ali! E aquele que está com 10 de primeira, 5 de segunda, 6 de terceira, 7 de quarta, ele tem que adaptar um exercício para cada etapa da série. E aí, olha, tem que ter muita vontade, e além de tudo a gente tinha que fazer merenda. Hoje em dia, os caras se queixam, mas hoje em dia é um mar de rosas para todo mundo. Naquela época [...] não tinha banheiro, não tinha água encanada, nada! A gente tinha que buscar no poço, naquela época, década de 80, imagina para hoje aqui na colônia! Naquela época a gente não tinha nada disso! Não tinha nada! Nada! Banheiro, era no mato, a água pegava 2 (alunos) maiores e mandava buscar um balde de água. Lá os professores se matavam! Ainda, quando eu entrei, aqui nos dois colégios que eu fui dar aula [...] os pais pagavam um pouco de dinheiro para uma mãe de aluno fazer a merenda.

Eis o retrato da precariedade do trabalhador e do trabalho docente na década de 80, principalmente no que se refere ao professor leigo. Amaral (1991, p.39) traz alguns dados que elucidam a narrativa do professor Renato, mostrando que:

[...] a baixa qualificação do professor incide, sobretudo, nas escolas que destinam às populações das zonas rurais e urbanas periféricas. Segundo

dados do CENAFOR⁷² (1985) em 1980, dos 884.257 professores existentes no país, 226.247 eram leigos, sendo que destes, quase 70% estavam localizados na zona rural, em precárias condições de vida e de trabalho. Portanto, é no meio rural que encontramos o maior número de professores não-habilitados, trabalhando em salas multiseriadas.

A autora aponta que: “Esse contingente encontra-se ligado ao sistema municipal de ensino. É esse sistema que absorve essa mão-de-obra “desqualificada”, mantendo-a como ‘exército de reserva’ e à disposição do ‘clientelismo político’.” (IBDEM). A afirmação de Amaral (1991) reforça a idéia de que a desigualdade social é reproduzida no atendimento escolar.

Entretanto, atualmente a rede municipal de ensino de Canguçu oferece melhores condições de trabalho para os professores e alunos. O sistema de ensino está pautado pela Proposta Pedagógica dos Ciclos de Formação “Uma escola para todos” que foi implantada em 1999, revendo assim a organização coletiva e interdisciplinar da escola com o objetivo de respeitar o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada aluno. Conforme Dos Santos (2002, p.10):

[...] toda a base está amparada na forma de avaliar a aprendizagem. Para dar início à implantação da proposta por Ciclos, foi montada uma nova estrutura nas escolas, no sentido de atender às necessidades decorrentes da não-aprendizagem do alunado. Através da organização de dossiês, o professor ou professora reúne as produções individuais do alunado e ao final do bimestre é avaliada sua aprendizagem. Com base na análise desses dossiês, dependendo da necessidade, o educando é encaminhado ao plano didático de apoio (reforço). Não obtendo resultado, é encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem onde um(a) professo(a) irá investigar os motivos pelos quais este educando não está aprendendo e ainda, conforme a necessidade, será encaminhado a outros profissionais.

Além disso, o município organizou as escolas-pólos, com o objetivo de agregar em uma única unidade as multiseriadas, atualmente multicicladas. A autora supracitada diz ainda que esta organização se deu gradualmente a partir de 1992,

⁷² Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional. Esta produção, que trata especificadamente da questão da formação do professor leigo, tendo como título: “*A questão da formação do professor leigo*”. O relatório reúne pesquisas produzidas pela Fundação CENAFOR, sobre a questão do professor leigo no Brasil. Abarcando aspectos históricos e a realidade vivenciada pelo professor leigo, além de abordar dados estatísticos, o relatório envolve os programas de capacitação oferecidos a estes professores analisando os problemas de formação e as condições de trabalho. Apresenta também um levantamento bibliográfico sobre o assunto.

uma vez que a criação das escolas-pólos dependia da organização do transporte escolar. Com a organização do transporte escolar foi possível acelerar processo, que consistia em cessar as atividades das escolas multisseriadas com pequeno número de alunos e transportá-los, juntamente com os professores, para as escolas-pólos localizadas em pontos que beneficiam a comunidade dos distritos.

As escolas-pólos são criadas no interior e na cidade, com o objetivo de alcançar o maior número de alunos. Elas oferecem maior e melhor infra-estrutura, em relação a banheiros, salas de aula, biblioteca, dentre outros. Com isso a Secretaria de Educação visa proporcionar um melhor atendimento aos alunos, oferecendo recursos necessários para o melhor desenvolvimento da aprendizagem, bem como melhores condições de trabalho para os professores. Atualmente são 25 escolas-pólos na zona rural e 2 na zona urbana, perfazendo um total de 27 escolas de Ensino Fundamental Pré-escola, I e II Ciclos (Dos Santos, 2002). A autora diz ainda que esta proposta encontra-se alicerçada no esforço de todos, visando ao respeito à cultura em que a escola está inserida (IBDEM).

Mesmo com a implantação e efetivação desta proposta, em 2006 o professor Renato estava lecionando para uma turma com 3 alunos *“este ano eu estou numa boa, tu sabes quantos alunos eu tenho? Tu vais cair de costas! Eu tenho 3 alunos, só numa série [...] praticamente falam só alemão [...]”*. Embora o município tenha optado pelo sistema de escolas-pólos, fechando 72% das escolas multisseriadas⁷³, algumas destas escolas ainda resistem devido ao difícil acesso. O depoimento do Renato revela isso: *“Esta escola já teve mais turmas, ela já teve até a 5ª série! [...] teve bastante aluno. Ela não fechou este ano por causa de um pai de aluno. Ele disse que para o colégio grande ele não mandaria seu filho! Como ele mora bem no fundo. A não ser que a Kombi vá buscar lá no terreiro”*.

Outra questão que merece ser considerada é o uso “exclusivo” da língua alemã e o quanto isso pode interferir no *ethos* profissional⁷⁴ dos docentes. Como é

⁷³ Este dado foi extraído do Informe Socioeconômico de Canguçu – 2003/2004 intitulado Canguçu em Revista (p. 11).

⁷⁴ Embora não seja uma exigência legal o domínio da língua alemã, penso que um sistema de ensino que propõe uma escola para todos precisa considerar as diferenças étnicas, tanto dos alunos quanto dos professores.

que o professor Renato vai lecionar para esta turma, sendo que ele não fala o idioma alemão? Ele diz:

Eu não falo nada de alemão! Mas, tu sabes alemão... é um troço assim, vem gente estranha... além do que eles já têm muita dificuldade, acho que é na própria fala daquelas crianças, aquela família, aí se vêm umas pessoas... eles já falam muito pouco com quem eles estão acostumados, com as pessoas de fora (desconhecidas e ou estranhas) eles não falam nada. Elas (as supervisoras da SMEC) questionavam os alunos sobre o cotidiano da escola e eles respondiam apenas sim e não. As supervisoras foram embora e ficaram preocupadas.

Da fala do professor eu destaco a afirmação feita por ele de que as supervisoras ficaram preocupadas. E nesse sentido eu me questiono: afinal de contas, com o que as supervisoras ficaram preocupadas? Com os alunos, por não saberem falar a língua nacional? Ou com o professor por estar enfrentando mais uma vez o desafio de lecionar para sujeitos que não compreendem o que ele fala? Poderá tal situação ter gerado um processo de dupla discriminação e rejeição, ou seja, dele para com a escola (alunos) e da escola (alunos) para com ele? E pelos exemplos de fala do professor pode ser também que ele esteja preocupado com a inserção dos alunos no mundo.

O *ethos* na discussão antropológica contempla os aspectos morais de uma dada cultura. “O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e a sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao mundo que a vida reflete” (GEERTZ, 1978, p.142). Nesse sentido, o *ethos* é uma visão de mundo, e esta se torna emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas, em outras palavras, é *expressão autêntica* (*Idem*, p.143). Diante disso, entendo que é imprescindível à prática docente o respeito às diferenças, sejam elas quais forem, respeito às visões de mundo – às expressões autênticas, embora saiba que este é um desafio para todos nós professores e professoras⁷⁵. Freire (1998, p.67) diz:

⁷⁵ Não estou com isso dizendo que o professor Renato desrespeitou os alunos, mas sim reiterar o quanto é importante para o professor compreender as diferenças e o lugar de onde o sujeito está falando. A escola precisa considerar as diferenças étnicas, tanto dos alunos quanto dos professores, possibilitando com isso a vivência harmoniosa e solidária das e nas diferenças.

[...] que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéricas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

A questão étnica é até os dias de hoje um fator que causa certo mal estar nos professores. Paralelo a isso também influenciou na escolha dos professores pela comunidade, cujos pais acompanhavam o trabalho. Os professores leigos vivenciaram um entre-dois, tinham que falar o idioma alemão para se comunicarem com os alunos e, concomitante a isso, precisavam ensinar-lhes a falar na língua portuguesa, uma vez que a partir da nacionalização do ensino⁷⁶, foi proibido o uso do idioma alemão nas escolas. No entanto, o bilingüismo esteve presente por muitos anos nos bancos escolares da zona rural.

Diante desta conjuntura, eu pergunto qual o sentido/significado de estar/ser professor para o professor Renato? O magistério é, muitas vezes, uma contingência da vida. Igualmente, o magistério é, às vezes, um casamento por encomenda, pelo qual você pode vir a se apaixonar e viver intensamente essa relação ou não e amargurar-se pelo não-vivido, vitimando-se pelo período de uma vida. Rubem Alves⁷⁷ (1992) diz que: A situação do professor é semelhante à de um sujeito que casa com uma moça linda, pensando que ela é rica. Quando ele casa com ela e descobre que ela é linda, mas pobre, ele se recusa a fazer amor. Então ele junta a desgraça de ser pobre com a desgraça de não ter amor. O professor às vezes faz exatamente isso. Mas qual é o sentido/significado de estar/ser professor em serviço?

Para o professor Renato, o sentido me parece estar atrelado a duas idéias-tipo, primeiro a de não trabalhar na lavoura; a segunda está vinculada à

⁷⁶ A partir da nacionalização do ensino - 1937 foi proibido o uso do idioma alemão nas escolas. Segundo Kreutz (2004, p.256): "A nacionalização do ensino significou um esforço do Governo para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de núcleos etnicamente homogêneos, prescrevendo para isso o uso obrigatório da língua oficial e a intensificação do ensino de história oficial brasileira."

empregabilidade. Esta hipótese se delineia quando pergunto se ele trocaria de profissão. Ele diz: *“Trocaria de profissão. Mas eu gosto sim de ser professor. Mas, eu tenho um problema... depende da turma também, o gostar... Eu estou com uma turma bem boa! E se eu estou com uma turma bem ruim, aquilo muda de um ano para outro, a questão é se tu tens uma turminha boa.”* Há certa semelhança entre a resposta do professor e a metáfora do Rubem Alves. Eu lhe questiono mais um pouco, perguntando que outra profissão ele escolheria, ao que ele responde: *“Escolheria outra profissão... Vou botar a agricultura como criador de gado, negociar com gado assim...”* Creio, como Larrosa (2004), que muitas coisas se passaram com o professor Renato, mas poucas coisas lhe aconteceram no que tange ao sentido/significado de estar/ser professor, ou ao contrário, muitas coisas lhe aconteceram que de certa forma o ‘desestimularam’. Sobre isso, Freire (1998, p.161) ressalta: *“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.”* Para que o estar/ser professor tenha e faça sentido é preciso transmutar a vivência em experiência, acontecer para si e para o outro; o acúmulo de vivências sem transmutação, ou na idéia posta por Freire sem estar a serviço da mudança, não se torna experiência, não ganha sentido nem em si, nem para si e muito menos para o outro.

6.3 NO JARDIM DAS BORBOLETAS – A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ELGA

A professora Elga, diferentemente do professor Renato, desde menina desejou ser professora, esse era o seu sonho. Nas palavras da professora:

Meu sonho era isso aí. Eu me espelhava muito nos meus professores. Chega em casa, [...] Eu fazia de conta que eu era uma professora. Mas era quase impossível este sonho se tornar realidade, porque para estudar era muito difícil, a gente tinha que ir pra a cidade, e meus pais... as condições financeiras eram difíceis. Então, quase não tinha como. Mas assim mesmo eu continuava, pensando, que um dia quem sabe isso seria possível.

⁷⁷ ALVES, Rubem. Conferência proferida na Abertura do III Seminário de Alfabetização e Educação realizado no município de Novo Hamburgo em meados de maio de 1992.

Aqui eu percebo como é importante sonhar e crer que é possível. Na história da humanidade nós tivemos pessoas que sonharam e acreditaram, levando adiante seus ideais. Gandhi, Martin Luther King, Che Guevara, Madre Tereza de Calcutá, Amílcar Cabral, dentre outros; este último dizia: “Quão pobre é a revolução que não sonha” (FREIRE; SHOR, 1987, p.220). Ao que Paulo Freire diz:

Isto é imaginação. Esta é a possibilidade de ir além do amanhã sem ser ingenuamente idealista. Isto é o utopismo, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. Antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. A questão é o que Cabral disse: O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível. (FREIRE; SHOR, 1987, p.220).

A professora Elga tratou de tornar o sonho mais possível. Devido às condições financeiras de sua família, ela estudou somente até a 5ª série *“Até a 5ª série eu estudei aqui na escola, parei porque eu não tinha como seguir, [...]”* Mas, apareceu uma oportunidade de lecionar em uma escola,

[...] apareceu uma oportunidade de uma escolinha, Estância da Figueira, onde trabalhava uma professora só, ela me convidou para ver se eu não queria trabalhar nessa escola. Ah, mas é meu sonho! [...] eu comecei, fui para a cidade para ver se iriam me aceitar. Comecei como professores subvencionados. Eram professores que não tinham nem o Ensino Fundamental. Mas tinha que terminar o primeiro grau, de qualquer maneira.

No que se refere ao grau de instrução requerido para ser professor, o professor Renato também faz menção a isto e afirma que se o sujeito tivesse até a 8ª ele tinha uma boa base para começar a lecionar. Isso se evidencia também na fala da professora Elga. *“Eram professores que não tinham nem o Ensino Fundamental”* referindo-se aos seus colegas de profissão.

Na mesma esteira da tessitura do fio Pessoa/sujeito – Eu Pré-profissional, a professora Elga traz à baila as marcas de sua escolarização. Nesse sentido, ela relata como eram seus professores e o quanto estes influenciaram sua forma de estar/ser professora. Para ela: *“uma professora é um espelho na escola, eu mesmo não esqueço minha professora que eu tive de 1ª a até a 3ª série a mesma. Então eu queria ser parecida com ela (chegava em casa), era a professora Marlichy, então eu*

queria ser igual a ela, a maneira dela ensinar... eu queria ser como minha professora Marlichí.”

Em busca dessa imagem de professora como espelho e o desejo de se ver refletida nela, Elga revela na fala a seguir o quanto procurava atender as expectativas de sua professora:

[...] até hoje eu me lembro de diversas maneiras, até o dia que ela chegou na escola e pediu para conversar, parece que eu a vejo chegando, ela se apresentou. No segundo dia ela entrou na sala, eu estava na primeira (série) [...], a cartilha do Olavo e Elida, ela chegou para tomar a leitura e eu não sabia ler, porque naquele tempo era na base de decoraba, a gente decorava; [...] eu não sabia ler; então eu cheguei em casa e falei, olha mãe, eu preciso ler essa leitura, e era a leitura da Pata. Ah, eu dizia para mãe, amanhã eu tenho que ler essa leitura, eu tenho que saber essa leitura, chegou a professora nova, como é que eu não vou saber ler, eu tenho que ler. Então a mãe sentava e lia uma frase e a gente lia até saber, cheguei na escola no outro dia, abri o livro e comecei a ler, mas era decorado, eu não sabia o que eu estava lendo, era decorado.

Essa relação de espelho, de refletir-se no espelho me faz lembrar do escrito de João Guimarães Rosa, *O Espelho*, apresentada a mim por meu colega de doutorado Marcelo da Silva. Trago então um extrato deste escrito, mas que de certa forma me ajuda a pensar nas relações de reflexo, reflexão, estabelecendo uma espécie de isomorfismo com os nossos professores.

- Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intenções. Tomou-me tempo, desânimo, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade — um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo. Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com o aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há-os “bons” e “maus”, os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? O senhor dirá: as fotografias o comprovam. Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apóiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si *muito* diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso

modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando. (ROSA, 1975, p. 78-79)

Dito de outro modo, estes fenômenos sutis constituem o estar/ser professor e o vão delineando traço por traço, compondo uma rede de imagens, estabelecendo misteriosas conexões; muitas delas só serão percebidas depois de muito tempo. Isso porque algumas vivências custam a se transmutarem em experiências. Entretanto, é o tempo de reflexão e percepção que o sujeito dedica a elas que as faz acontecer nele, nem sempre escolhidas por ele, mas acolhidas nele.

No contexto da narrativa de Elga, percebo que era de suma importância ser vista pela professora como alguém que de certa forma também a reflete. Na continuidade de seu contar-se, ela revela mais um dos sutis fenômenos que estão a habitar a sua imagem de estudante:

Eu cheguei no fim do ano, aquela cartilha do Guri eu sabia da primeira leitura até a última de cor e salteado, tudo decorado, não tinha método. Como? Eu digo, eu não sei como aprendi. Não sei como eu fui para frente, eu tinha decorado, eu sabia ler, mas era decorado, hoje a gente usa todos os métodos, não dá de um jeito, a gente tenta de outro, e faz de tudo, mas na nossa época era assim.

Destaco desta fala a seguinte afirmação “[...] não tinha método.” Esta afirmação está presente também na entrevista da professora Celoi. Ela me faz pensar na insistência dos professores em busca de um método, ora no sentido restrito do termo, ou seja, uma fórmula, um passo a passo, ora na tentativa de organizar o fazer pedagógico, uma vez que em sua fala ela diz: “[...] a gente usa todos os métodos, se não dá de um jeito, a gente tenta outro, [...]”. Nesse sentido, trabalhar com a formação humana é algo muito complexo, exige um rever-se contínuo, e principalmente, exige a ousadia de duvidar. Dito de outro modo, é urgente sairmos do campo das certezas e adentrarmos no campo da dúvida, tomando como princípio suleador deste movimento a mobilidade das fronteiras. Fronteiras movediças seria, na visão de Capra (1988), o movimento atrator; na de Lênin, a curvatura da vara. Na tessitura de estar/ser professor, seria o acolhimento do isto e aquilo e não mais do isto ou aquilo. Para José Pacheco, um dos

fundadores da Escola da Ponte, “o melhor método é aquele que dá resultado⁷⁸”. E para os professores formados da época, a “decoreba” era um método que dava resultados.

Continuando na tessitura deste fio, a professora Elga, ao lembrar sua escola primária, continua impactada com o fato de ter aprendido a ler sem saber ler, somente decorando.

Até hoje eu não sei como é a gente conseguiu entrar na segunda (série), e até eu e minha colega conversando, [...] ela era mais adiantada. Ela também não sabe como nós aprendemos, até hoje. Eu também não consigo me lembrar como consegui ler, como é que a gente saiu da primeira da maneira assim decorada. A leitura era toda decorada, e como é que a gente seguiu em frente depois, como é que foi que saí assim, até hoje eu não consigo entender!

Para Deleuze (1990, p.106): “[...] se temos vivificadas as memórias temos disponível o potencial de vir a ser algo diferente do que temos sido.” Relembrar o como e o quando as coisas nos acontecem é fazer uma re-leitura, ou seja, uma outra leitura, “[...] se fizermos uma análise objetiva da situação em que se desenvolve a releitura, teremos de reconhecer que não é isso que se dá. (BOSI,1994, p. 57)”. Elga decora a cartilha em busca de atender as supostas expectativas de sua professora, na qual se espelha futuramente; ao mesmo tempo relembra como lia sem saber ler, e nesse sentido, ela aprecia os sutis fenômenos que contemplam as vivas e diferentes cores de seu rememorar. Essa contemplação traz em seu bojo o processo de vir-a-ser diferente do que se está sendo. O ato de questionar-se sobre como veio a alfabetizar-se “apenas na decoreba” parece ter convocado Elga para um compromisso acirrado com o processo de alfabetização de seus alunos. Como ressalta Freire (2001, 66): “[...] a responsabilidade é um ato existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente”.

⁷⁸ Desafios e possibilidades pedagógicas: A experiência da Escola da Ponte José Pacheco (diretor da escola da Ponte - Portugal) Conferência proferida na Abertura do IV Congresso Internacional de Educação - *A Educação nas Fronteiras do Humano*. Realizado na Unisinos entre os dias 31/08 e 02/09 de 2005.

A realização do sonho de ser professora acontece quando a sua colega de escola citada em sua fala anterior, que já estava trabalhando como professora, a convida para trabalharem juntas:

O dia que a minha colega veio me convidar, disse assim: tu não queres trabalhar comigo? Ah! É tudo o que eu quero, vai se realizar o meu sonho. Bom, aí eu fui no outro dia me apresentar na escola. Quando cheguei, ela me apresentou para os alunos eram de 1ª a 4ª. Então ela disse, pois é, vamos dividir a turma, tu ficas com a 2ª e a 4ª e a outra, minha colega, ia ficar com a 1ª e a 3ª e 5ª, eram poucos alunos, [...].

Lendo a narrativa da professora parece tão simples, mas o que subjaz a todo este começo é bastante complexo; ela vai ao encontro de um sonho, e nesse percurso sua fala delinea certa ousadia bem maior que o medo. Ao ler sua narrativa, a coragem que emana de sua fala encoraja também a mim. É como se ela me dissesse: você desejou este lugar, o estar fazendo esta pesquisa, agora assumo. É como se o lugar estivesse lá a minha espera. E nesse sentido o ato de nos encontrarmos se assemelha ao que Capra (1988) relata em seu livro *Sabedoria Incomum*, ao afirmar que a prática taoísta ensina que é preciso permanecer alerta e dedicado ao seu propósito. Mais cedo ou mais tarde as pessoas certas cruzarão o seu caminho. Penso que foi/é um pouco isso que moveu e move a professora Elga e que de certa forma também me moveu/move. Em outras palavras, creio que a paixão pelas idéias, pelas causas é um dos elementos fundantes do agir ousado, da busca da concretização dos sonhos. Freire (1992, p.91) afirma que:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. Fazendo-se e re-fazendo-se no processo de fazer história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminam por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer história, a professora Elga inicia a sua trajetória. *“No outro dia já tinha que começar a trabalhar. Chegou o outro dia e eu tinha as aulas preparadas... E agora, mas não sei... foi uma coisa assim... Não tive dificuldade, foi muito bom, comecei meu trabalho, segui em frente.... [...]*

claro eu nunca tinha entrado em uma sala de aula. Eu me espelhava, me lembrava dos meus professores.”

Com relação a espelhar-se em seus professores, Elga diz ainda que:

Uma coisa que eu faço até hoje, que eu sei que é do professor de 1ª até a 3ª série [...] [...] é tratar todos os alunos iguais sem discriminação de ninguém, sem discriminação de ninguém! Até hoje eu digo para mim, eu trato todos iguais sem diferença de cor, de raça, de religião, de... seja de ele ser mais inteligente, menos inteligente. Uma coisa que eu vi nesta minha professora. [...] meus colegas, que naquela época eram filhos de comerciantes e tudo, que tinham tudo e outros bem pobrezinhos que vinham mal trajados, [...]. [...] na minha sala eram todos iguais e não tinha essa coisa assim de ser melhor não.

Abramovich (1997) ouviu escritores famosos sobre seus professores inesquecíveis. Ele os caracterizava como:

[...] apresentadores do mundo, agentes de transformação pessoal, responsáveis por encaminhamentos significativos, por revelações, por descobertas decisivas, por ser paradigma, por momentos importantes. Suas significâncias éticas, suas exigências e expectativas, sua compreensão do real interesse de cada aluno depoente permeiam todos os parágrafos. (1997, p. 6).

As marcas deixadas pelos professores que tivemos delineiam em muito o professor que estamos sendo. Durante muito tempo a teoria pedagógica considerou poucos ou não-científicos os relatos de vida profissional dos docentes. Entretanto, “a importância de professores marcantes pode ser examinada pela recente produção na área de educação sobre a vida profissional dos professores” (CASTANHO, 2001, p. 155). Estas marcas estão além da inserção na docência, elas estão presente também nas outras dimensões que compõem o existir humano, estendendo-se por toda a vida.

Nesse sentido, elas também se fazem presentes na Pessoa/sujeito – Eu Profissional. A professora Elga iniciou sua carreira no magistério com o ensino fundamental incompleto, estudou até a 5ª série, não prosseguiu os seus estudos porque sua família não tinha condições financeiras. Tal fato reforça a idéia de uma escola para poucos. A sua inserção na carreira de magistério é marcada por dois momentos singulares, um é o cotidiano da sala de aula, o outro é a busca por

formação. Estas duas dimensões se entrecruzam, complementando-se em suas diferenças e semelhanças. Ela relata:

Então, eu comecei a trabalhar em 73, depois, acho que trabalhei cinco anos, aí surgiu um curso para os professores que não tinham 1º grau completo em Canguçu. Isso para quem quisesse terminar o fundamental, primeiro grau se chamava. Um curso de férias, duração de dois anos. A gente passava todo o janeiro e o fevereiro e as férias de julho na cidade de Canguçu, para terminar o primeiro grau, curso de férias.

O que se percebe é que havia várias iniciativas em termos de formação para que estes professores obtivessem a titulação. Por trás desse processo de titulação, entretanto, está a velha briga entre o quantitativo e o qualitativo, com a predominância freqüente do primeiro sobre o segundo, concomitante ao aligeiramento. A maioria dos cursos eram modulares, com algumas atividades a distância e ocorriam, na maioria das vezes, nas férias, como no relato de Elga. Embora eu não concorde com este tipo de formação, principalmente no que tange à forma como ela é gerida, devo admitir que no contexto em que se encontravam estes professores e diante da expansão, da democratização do ensino, esta era a opção mais contundente. A professora Elga diz que:

Eu comecei a fazer aquele antigo supletivo, a gente freqüentava e fazia aquelas provas que eles chamavam, e conforme a gente fazia ia eliminando algumas matérias; aí eu fui e eliminei, sei que faltou o português e a matemática, as outras eu consegui eliminar. [...] Bom, então eu terminei o primeiro grau. Eu era professora formada de 1º grau e continuei trabalhando.

A professora relata ainda que:

[...] eu comecei, não tinha idade, tinha 17 anos, nem 18 anos eu tinha. Daí no mesmo ano era para eu fazer uma prova, [...] Prova de admissão, admissão ao ginásio. [...] mas eu sei que quando chegou o final do ano eu não fiz. Não era preciso fazer a prova. Era para ver se conseguia terminar o primeiro grau, fazendo essas provas de supletivo, mas também é complicado, é difícil.

Esta fala não só ratifica a questão do aligeiramento, como também demonstra o que o professor Renato já havia afirmado: com Ensino Fundamental completo o sujeito já estava “mais apto” para lecionar. Paralelo a este processo de formação, está a sala de aula e o ato de lecionar. A professora Elga afirma que sempre

trabalhou e estudou: *“Trabalhando sempre sozinha numa escolinha. [...] em 1982 passei a trabalhar em duas escolas. Trabalhando sempre sozinha de 1ª a 4ª série, até 1986. Era difícil, não tinha transporte, eu ia a pé, caminhava mais de uma hora para chegar ao colégio, voltava às vezes ao meio-dia chegava em casa, ia para o outro colégio, a pé.”* Esta é a condição vivenciada pela maioria dos professores em nosso país, independente do nível de ensino para o qual lecionam.

Nesse contexto, percebo a escola como um espaço de formação. Mesmo que Elga trabalhe “sozinha”, isso está implicando os seus alunos e o trabalho que ela desenvolve com eles. O desenvolver deste trabalho parece ser constituidor de seu processo formativo, pois à medida que os alunos vão apresentando resultados significativos em seu processo de ensino/aprendizagem, Elga vai avançando no desenvolvimento de novas aprendizagens, que são novas tanto para ela quanto para os seus alunos. Quero dizer com isso que acredito sim que a sala de aula é também um espaço privilegiado de formação, além da convivência com os pares. Freire (1998, p.49-50) me ajuda a refletir sobre isso ao dizer:

[...] foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios [...]. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

O desafio que está posto é o de estabelecer relações mais profícuas com as outras dimensões da formação. Implicado a isto está o fato de que as relações entre formação e trabalho são pautadas pela flexibilização e pela existência de um desconhecimento instituído entre os dois mundos. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 196), esse desconhecimento se prolongou no interior dos dois mundos, configurando-se em uma dicotomia: “[...] educação cindiu-se entre cultura geral e formação profissional e o trabalho, entre trabalho não-qualificado e trabalho qualificado”.

Dessa forma, a aproximação entre os contextos de formação e os de trabalho não pode mais ser vista de maneira que a formação esteja sempre atendendo ao mundo trabalhista. Essa aproximação necessita ser crítica e preocupada com a re-

qualificação dos coletivos de trabalho, propiciando a troca entre as diferentes “linguagens do trabalho”, potencializando o seu exercício, exercendo uma crítica constante e vigilante sobre a tendência de desqualificação. Nesse sentido, Jacques Therrien (1991, p. 22) afirma que:

[...], quando se reconhece o trabalho como princípio educativo, formula-se a referência que as relações sociais de trabalho e as relações sociais de produção constituem a fonte básica de produção do saber. Portanto, a escola como espaço de mediação do saber, ou *lócus* de aprendizagem sistemática ao processo de “pensar” a partir da realidade como totalidade, há de refletir o modo social de existência própria do trabalhador [...].

Entretanto, o trabalho do professor dentro da escola suplanta a mediação e produção do saber. A professora Elga destaca que o trabalho docente abarcava a escola como um todo: *“O professor era tudo na escola, professor, merendeira, responsável por toda a documentação. Quando chegava o final de ano tinha que fazer o encerramento, todo aquele processo era o professor que fazia, [...] levar as listas de exames. Olha, fiz isso durante anos, era professora, fazia merenda, dava conta de todos os papéis da escola”*.

Tardif e Lessard (2005), em sua pesquisa sobre o trabalho docente, reconhecem este acúmulo de papéis vivenciado pelo professor, entretanto eles sinalizam como sendo foco central do trabalho docente o “elemento humano que predomina e a interação com os alunos como modalidade concreta de realização do processo de trabalho.” (p.276) Os autores dizem ainda que:

O trabalho em classe, contudo, por mais importante que seja, leva também as marcas da organização escolar: autonomia dos professores é estreitamente canalizada pelo mandato da escola e sua maneira de organizar o trabalho. Em suas tarefas cotidianas, o professor trabalha em função dos programas e das finalidades escolares; ele persegue objetivos ambíguos e heterogêneos; assume ora o papel de agente moral, ora o de responsável pela instrução dos alunos; ocupa um lugar nas divisões e subdivisões das ordens do ensino; seu papel se rege pelo tempo, pelos ritmos e rotinas escolares, etc. Em suma, suas interações com os alunos são predeterminadas pelo ambiente organizacional. (p. 277-278)

Concomitante a esse acúmulo de papéis e funções, a professora Elga segue o seu processo de qualificação profissional.

Em 1983 eu tive uma oportunidade, surgiu o curso de magistério, em Pelotas para os professores de Canguçu; foi uma turma de 40. Também era curso de férias. A gente passava todo janeiro e fevereiro, isso durante dois anos e meio em Pelotas, no Assis Brasil. [...] em julho de 1986 me formei em magistério neste curso de férias no Assis Brasil. Fiz tudo de férias, [...] todas as despesas por conta do professor! Tinha que ficar em hotel, eu não tinha parente. tinha que gastar. Não tinha férias [...]. [...] assistíamos aula com os professores. Mas depois [...] tinham os trabalhos a distância para mandar e como tinha! E o mais difícil era isso. A gente tinha que assistir às aulas lá, durante dois meses, depois era tarefa a distância e a gente trabalhando e tinha que estudar, mandar os trabalhos porque havia data marcada e mandava através do correio [...].

A professora salienta que:

Eu também fiz vestibular para entrar na Federal de Pelotas [...]. [...] a turma para a qual eu fiz vestibular vai se formar agora. Entrei na Federal, mas aí eu tive que desistir, fui em dois encontros, porque não deu, não fechava, não tinha como continuar; eu teria que sair sexta à noite daqui de fora⁷⁹ para ir para a cidade e voltar domingo. Tinha que deixar meus filhos sozinhos. Tive que desistir, mas consegui entrar e participar de dois encontros, mas tive que desistir, se não eu estava me formando na Federal.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores em serviço precisam considerar que os docentes inserem-se em uma rotina de aproximadamente 40h de trabalho, imbricados pela diversidade de papéis e funções exercidas pelo sujeito professor. Em meio a isto, tem também a questão de gênero, a mulher professora costuma ter uma tripla jornada de trabalho. Nesse sentido, percebo que as idéias-modelo de formação em serviço são insensíveis à realidade, ou seja, os programas de formação construídos a partir de idéias-modelo dificilmente serão significativos para os professores, ao contrário, serão o que Correia (2001, p. 36) denomina de *concepção ortopédica – suplício*; programas construídos dentro deste pressuposto são nada mais, nada menos que novas formas de controle social, através do controle da prática do professor. Igualmente, na perspectiva emancipatória, é preciso compreender junto com os professores o seu próprio cotidiano, reinventando a sua práxis através de uma leitura crítica da realidade, como nos alerta Freire e Faundez (1998, p. 39), “Quanto mais se busca essa coerência, tanto mais descobre que precisa colocar juntos o sentimento e a compreensão do mundo. [...] juntar a

⁷⁹ Esta expressão significa sair da colônia, do interior, da zona rural.

sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas”.

Além disso, o desafio dos professores leigos em sua prática docente é o bilingüismo. A professora Elga também revela isso: *“E o mais complicado era a questão de ter esses alunos que eram de origem⁸⁰. Naqueles anos era difícil de chegar numa escola que falasse o português. Era o alemão e a gente tinha que passar para o português, tornava difícil até que a gente conseguia entrar na alfabetização, até que eles começassem a ler ficava complicado.”* Os alunos precisavam aprender o idioma português para depois serem alfabetizados. Esse era um exercício longo; durante aproximadamente cinco meses, conforme relato da professora, eram ensinadas aos alunos a conversação e a escrita na língua portuguesa; ela traduzia palavra por palavra, mostrando para os alunos os objetos⁸¹. A professora Elga fala o dialeto pomerano, o que facilitou muito o desenvolvimento do seu trabalho. Ela conta que:

Quando eu comecei naquela escolinha, o pessoal aqui dentro da região é bem de origem. Claro que tem um e outro, mas as famílias, a maioria é de origem alemã, pomeranos mesmo. E eu nunca esqueço, cuidei uma aluna, e olha que ela foi até 3 anos seguidos, ela não falava comigo, ela não lia para mim! Como era difícil!? [...] a sorte minha era assim, eu sabia falar. Tínhamos que traduzir, eles me entendiam, só que não podia falar com eles em pomerano, alemão. Então, até a metade do ano a gente tinha que mais ou menos tentar para que eles conseguissem dizer (as letras, nomear os objetos)⁸², eles conheciam, mas para saber isso aí em português...Para depois eles começarem a ler. Então até julho tínhamos que ensiná-los em português, traduzindo para eles entenderem o que era aquilo. Depois da metade de julho se tornava mais fácil. Eles já entendiam, já conheciam alguma coisa. Naquela época não podia falar (alemão/pomerano), ficávamos loucos de pena, mas a gente falava e ao mesmo tempo mostrava o objeto, dizia que chamava assim, não podia mesmo porque era terrível. A gente não podia falar nenhuma palavrinha em alemão.

A professora afirma ainda que:

⁸⁰ Alunos de origem quer dizer alunos da etnia alemã.

⁸¹ Isso me fez lembrar o filme *A Cor Púrpura* (1985 – EUA) no qual uma irmã alfabetiza a outra nomeando os objetos da cozinha em uma folha de papel por divisão silábica, para favorecer o reconhecimento destas em outras palavras. Este filme foi dirigido por Steven Spielberg; Elenco: Danny Glover; Whoopi Goldberg; Margaret Avery; Oprah Winfrey; Willard Pugh; Roteiro: Menno Meyjes; Gênero: Drama Musical; Duração: 154 min.

⁸² Grifo meu.

Os pais em casa não se preocupavam, [...] eles (os filhos) vão para escola e lá é que eles vão aprender, não é em casa, é na escola. Então, é praticamente assim, agora meu filho vai para escola, agora ele vai aprender, porque era difícil chegar numa casa em que se sabia falar o português, era muito difícil, um e outro, porque a mãe dizia assim eles vão aprender na escola, depois de entrar na 1ª série, depois lá eles vão aprender. Falar de que jeito? Naquela época quando estavam em casa eles falavam só o alemão, [...]

Nesse contexto, retomo o estudo realizado por Kreutz (2004), já citado neste trabalho. Para o autor, a nacionalização do ensino foi instituída para uma absorção compulsória do componente de origem estrangeira, na busca da integração dos valores político-culturais da Nação. O Decreto de número 406 de maio de 1938, direcionado especificamente contra as escolas rurais, ordenava que “[...] todo o material usado na escola fosse em português, que todos os professores e diretores fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais [...]” (KREUTZ, 2004, p. 257)”. Esta restrição foi mais um agravante na já tão difícil constituição do estar/ser professor leigo.

Ainda dentro da tessitura do fio Pessoa/sujeito – Eu Profissional, destaco o diálogo entre os pares, que no contexto dos professores leigos, muitas vezes é raro, uma vez que em sua maioria eles trabalham com classes multisseriadas. A professora Elga conta que começou a trabalhar sozinha, depois, com o aumento do número de alunos, chegou a trabalhar com mais três colegas. Ela diz: *“Claro, trabalhei sozinha, quando comecei, comecei com a Celoí. Comecei com ela, mas depois ela foi transferida [...] [...] houve anos que teve até mais professores, três a quatro [...]”*. O professor leigo, devido ao seu contexto, tem mais probabilidade de sentir-se e de estar sozinho, pois o trabalho docente, de um modo geral, é um trabalho solitário na célula da sala de aula. Tardif e Lessard (2005) ressaltam que a solidão do trabalhador diante de seu objeto de trabalho, grupo de alunos, se configura no entre-dois, pois é, ao mesmo tempo, sinônimo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade. Este entre-dois da solidão parece estar no coração dessa profissão. A maioria dos professores leigos iniciaram sua inserção no magistério de maneira muito solitária, percebendo-se muitas vezes como o principal, senão o único, responsável pelo funcionamento da escola como um todo. Nesse sentido é que se dá o diálogo entre os pares durante as reuniões pedagógicas e nos cursos de formação. A professora Elga afirma que:

Nós tínhamos nossas reuniões, a gente comentava e trocava idéias. No segundo distrito de Canguçu tinham mais alunos de origem e no primeiro distrito também. Mas os colegas do quarto distrito, e do terceiro quase não tinham. Então, eles ficaram admirados. Mas como é que vocês fazem?! A gente começava a contar, e eles ficavam admirados, mas como é que vocês conseguem, como é... Olha, digo assim... fica difícil da gente explicar também, o que a gente passava [...] até conseguirmos chegar lá e depois chegar no final [...] e conseguir tudo! Ah eles ficavam admirados, achavam que não podia existir isso.

Este espaço/tempo de conversação, de con-versar, versar junto com, sobre as experiências acontecidas no e com o sujeito, é de suma importância, pois proporciona a reflexão sobre a prática. O que está implicado a este versar junto com é o diálogo, que é o sublime momento entre humanos, ou nas próprias palavras de Freire e Shor (1987, p. 122-123):

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.

Essa postura dialógica requer participação direta do sujeito na ação-reflexão, na sua conversão para e na mudança. Portanto, é preciso dialogar, construindo canais de comunicação real com e pelo outro, numa opção política de emancipação coletiva. Bosi (1994, p.407) ressalta que: “É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas idéias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passaram a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates.” Estas experiências e embates, além de fazerem parte da vida dos professores, são mediados pelo contexto/meio no qual o sujeito professor está inserido. Passo agora a delinear o contexto/meio constituidor e constituinte da professora Elga.

A professora Elga tem 33 anos de magistério, a maioria deles trabalhando 40 horas e participando dos cursos de formação. Ela já está aposentada, mas continua trabalhando “[...] agora eu estou com uma nomeação, trabalhando 40h e, em outra nomeação, eu sou aposentada. Mas quando [...] me perguntam quantos anos de magistério? 33 anos trabalhando sempre com turma”. A Elga relata que sempre

desejou dar continuidade aos seus estudos, mas as condições financeiras a impossibilitaram. Ela afirma ainda que atualmente tudo é bem mais fácil e diz:

Hoje em dia tudo é mais fácil. As pessoas têm como seguir estudando, fazem faculdade. Tem essa faculdade de educação em Canguçu em que a minha filha está se formando. É tudo mais fácil, agora, na nossa época como era difícil, muito difícil, para a gente conseguir chegar aonde eu cheguei; eu sempre digo para os meus filhos: hoje é tão fácil, para mim foi muito difícil. [...] naquela época um pai para botar o filho para estudar tinha que estar financeiramente muito bem, porque tinha que parar fora, tinha que ficar em hotel. Eu tinha vontade, mas meu pai dizia que a gente não tinha condições. Mas eu digo, eu vou conseguir chegar lá! Graças a Deus hoje eu estou aqui, trabalhando e digo para meus filhos: olha, valorizem o que hoje em dia vocês têm, porque pra mãe de vocês...

Os desafios vividos por estes professores, e de forma especial vivenciados pela professora Elga, retratam a luta para a conquista de um sonho, já mencionado no início deste subtítulo. Essa determinação e coragem me remetem a Paulo Freire (1999) quando este diz: “Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais é criador [...]” É preciso muita rebeldia e ousadia para romper com o estabelecido e ir à busca do que se quer. Nas palavras de Vieira Pinto (1979), “O homem é um ser que se propõe a ser.” E nesse sentido somente o sujeito é capaz de transcender, de discernir e é nesta capacidade que está a raiz da consciência de sua temporalidade, que, atravessando o tempo, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1999).

Da luta pessoal à luta profissional, a rebeldia e a ousadia continuam presentes na trajetória desta professora. Ela relata que as condições de trabalho eram de extrema precariedade, a começar pela locomoção. Na maioria das vezes ela ia para escola a pé, depois comprou uma bicicleta para facilitar o seu deslocamento. Ela narra:

Não era para eu comprar uma bicicleta de jeito nenhum, porque a mãe tinha um medo! Porque a estrada tinha bastante descida, tinha o arroio, a ponte... No segundo ano eu disse: vou comprar uma bicicleta, que dessa forma eu vou mais rápido, vou e volto mais rápido, para chegar no outro colégio. Comprei uma bicicleta! Levei umas quantas rodadas⁸³. Nunca esqueço um dia que eu vinha de volta, meu Deus do céu! Numa descida, antes de chegar na ponte... Tinha... Eu virei... Eu levava os meus cadernos, tudo dentro de uma caixa, meus cadernos ficaram molhados, meus diários

⁸³ Rodadas significam neste contexto queda, tombo.

voaram para tudo que era lado, molhados... Me deu vontade de chorar, mas que nada! Cheguei em casa, coloquei os meus diários, meus cadernos e livros para secar. Outro dia saía de novo. Mas a gente passou tanto trabalho, fiz isso durante muitos anos de bicicleta.

E para se deslocar até a cidade “[...] quando tinham reuniões em Canguçu, e nem ônibus a gente tinha para chegar às reuniões, que sacrifício! E a gente fazia o que? Nós chamávamos o leiteiro, que passava para juntar o leite, e a gente pegava carona com o tal leiteiro, a gente ia com o leiteiro de manhã para conseguir chegar para assistir às reuniões. A gente tinha que dar toda aquela volta, até juntar todo o leite, pra chegar...” Outro fator que retrata a precariedade é a ausência de material, livros, cadernos, lápis; este também foi um desafio a ser vencido:

E alguma coisa assim, que a gente tinha nas reuniões, tinha algum material, quer dizer material não, mas uma maneira, alguma forma pra a gente poder enriquecer o trabalho. Olha, material, material didático mesmo muito pouco. Depois começou a melhorar, veio mais verba, mais bem depois, no início era tu que tinhas que te virar. [...] tinham poucos recursos, pouquíssimos a única coisa que a gente tinha eram alguns livros, [...] eu tinha que pegar os meus livros ainda da época da escola e algum material que eu conseguia com a minha colega, mas era assim pouquíssimo. Os recursos [...] eram mínimos, então a gente tinha mais que criar, a gente mesmo tinha que criar, [...].

Para tanto, valeu-se da criatividade e das festas realizadas na escola com o intuito de angariar recursos para a compra de material. Elga ressalta: “Além de a gente trabalhar sozinha de 1ª a 4ª série, para conseguir recursos para comprar alguma coisa para o colégio nós fazíamos festa na escola, [...] ensaiava os alunos, [...] além de a gente ser sozinha na escola, fazer tudo, e ensaiava os alunos a decorar poesias... Para conseguirmos juntar alguma coisa, comprar algum material, [...]. Ao que se refere Moita (1992, p. 114) ao dizer, “O educador é o principal utensílio do seu trabalho e é o agente principal da sua formação”. As rupturas, as transformações, os sentidos significados só se realizaram à medida que os atores tornaram-se sensíveis a estes processos.

Paralelo a estes desafios tem o reconhecimento da comunidade pelo trabalho realizado. Talvez neste resida o mais que humano no e do trabalho docente, para a professora Elga este reconhecimento se manifesta quando:

Até hoje, uma coisa que me deixa... não sei... esses dias eu disse... [...] os alunos, que foram meus alunos eles casam, agora mesmo eu tive dois sábados, na corrida, dois casamentos, dois casamentos dos que foram meus alunos, eles não esquecem, qualquer festa eles estão sempre me convidando. [...] eu disse... nem esperava, por este casamento, mas eles disseram: como que eu iria te esquecer, foste minha professora, como é que nós iríamos te esquecer! Jamais! É uma coisa que me deixa assim super feliz! Sabendo [...] que a gente deixou marcas, coisas boas, consegui deixar... É muito bom... Onde passei... Passei muito trabalho, mas valeu a pena!

O reconhecimento de estar/ser professor se exerce no terreno humano, vale dizer, preche de sentimentos, percepções e emoções, ou nas palavras de Tardif e Lessard “[...] o ser humano torna-se aquilo que ele faz [...] através do qual realiza a sua verdadeira humanidade. (2005, p. 29)” Este reconhecimento é, de certa forma, um ver-se com o outro, e a este ver-se com está implicado o sentir/perceber de que só somos porque estamos sendo (FREIRE, 1998, p.36). Entretanto, existe todo um estranhamento quando este reconhecimento não se materializa em uma via de mão dupla. A professora Elga faz uma reflexão comparativa entre os alunos de hoje e os de ontem no início de sua docência:

Há alguns anos atrás era assim, os alunos estudavam mesmo e mostravam interesse. [...] tinha a intenção de seguir o estudo, de continuar e agora praticamente tem muitos que estão na escola por obrigação; porque o Conselho Tutelar está em cima e diz olha [...] tu tens que ficar na escola, então a gente vê neles [...] vontade muitas vezes é de ficar em casa, trabalhar na lavoura, de fazer outra coisa. Só que eles têm que estar ali. Eles não têm interesse, é aquela falta de vontade de estudar. A gente se mata trabalhando, dizendo para o aluno que ele tem que estudar. [...] Mas os alunos começam a dizer assim: estudar, estudar, depois pra quê? Tem gente formada na faculdade e não consegue [...] emprego, então a gente vai estudar, estudar pra fazer nada. Então, tu não tiras a razão, e tu vais argumentar o quê?! Diz que esses dias, um disse assim: Ah! Meu pai disse que é para eu ficar em casa mesmo, trabalhar na lavoura, para que eu preciso estudar? Então, a gente tem que falar que mesmo ele querendo ficar em casa, trabalhar com o pai, trabalhar na lavoura, trabalhar com trator que ele precisa estudar porque se não ele vai mesmo repetir, vai repetir sabe lá quantos anos. Hoje em dia tem tantas maneiras, tantos jeitos que a gente tenta de um jeito e de outro, e cada vez é mais difícil!

Neste desabafo inclui-se a fala de muitos professores não só da área rural. A escola na perspectiva deste depoimento parece ter menos sentido para o aluno, talvez pelas promessas não-cumpridas, pelo desemprego, talvez porque o professor esteja existencialmente cansado. E a pergunta que perturba e ao mesmo tempo

turba o pensamento é qual o sentido da escola? Para José Pacheco⁸⁴, um dos fundadores da Escola da Ponte, *dar sentido à vida é dar sentido à escola*. A escola foi perdendo o sentido à medida que se esvaziou da vida, a qual passou a correr livre pelas ruas. A escola necessita resgatar a vida com urgência, a partir do resgate da vida da sua comunidade, entenda-se aqui, de seus professores, estudantes, funcionários e pais. A escola precisa engravidar da vida e gestá-la. Nesse sentido, Pérez Gómez auxilia na busca das razões do não-sentido da escola ao perguntar:

Por que é tão difícil e tão efêmera a aprendizagem acadêmica na escola quando todos os indivíduos demonstram ser excelentes e ávidos aprendizes intuitivos na vida cotidiana? Como conseguir que os conceitos, que se elaboram nas teorias das diferentes disciplinas e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade, se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimentos e resolução de problemas, e não como meros adornos, retóricos que se utilizam para obter aprovação nos exames e esquecer depois? (GÓMEZ, 2001, p.259 -260)

Faz-se necessário que o docente provoque esta busca compartilhada, estabelecendo interações entre estrutura acadêmica e social da escola com o contexto e a vida. Porém, isso precisa ser trabalhado com o docente e não para o docente. Para Nóvoa (1995, p.28), “os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...]” Através dessa relação, o que se tem é a apropriação de conceitos e ferramentas necessários para interpretar a realidade e tomar decisões. Para Freire (1998, p. 43) isso:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” o máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (epistêmica curiosidade)⁸⁵.

⁸⁴ Desafios e possibilidades pedagógicas: A experiência da Escola da Ponte José Pacheco (diretor da Escola da Ponte - Portugal) Conferência proferida na Abertura do IV Congresso Internacional de Educação - *A Educação nas Fronteiras do Humano*. Realizado na Unisinos entre os dias 31/08 e 02/09 de 2005.

⁸⁵ Grifo meu.

Diante disso, penso que a discussão segue na tessitura do fio o sentido/significado de estar/ser professor na área rural; qual o sentido/significado de estar/ser professora para a professora Elga?

O ato de existir ultrapassa o viver (FREIRE, 2001), viver é próprio do reino vegetal, mineral e animal, nesse sentido somente a pessoa humana - animal racional é que pode existir, pois existir implica posicionar-se, acontecer para si mesmo e para o outro, um movimento *de em si e para si* (VIEIRA PINTO, 1979) que para Kosik (2002, p.76) ocorre quando “o mundo se apresenta ao indivíduo preso da solicitude como um sistema de significados, em que todas as coisas dependem de todo o resto e o sistema de significados como um todo se refere ao sujeito para o qual as coisas têm um significado.” Dito de outro modo, a experiência humana, através dos acontecimentos, não é mera sensação, ela é uma sensação significativa, interpretada e aprendida, *in posse* (GEERTZ, 1978).

A professora Elga, ao falar sobre o sentido/significado de estar/ser professora, retoma em parte a sua trajetória:

É, já passei por muitas dificuldades, muito difícil da gente conseguir se deslocar de uma escola para outra, mas eu sempre acho que vale a pena. Por tudo que eu já passei, mas é muito bom! Ainda não me sinto cansada, ainda tenho vontade de trabalhar, trabalhando até. Eu não sei... eu adoro! Muita gente... diz: tu trabalhar com a 1ª série? É, trabalhar com a 1ª não é fácil, mas é gratificante! Chegar ao final do ano, tu teres uma turminha alfabetizada, lendo. É muito gratificante! Gosto muito daquilo que eu faço. Adoro trabalhar com criança.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 268):

Na docência, a pessoa que é o trabalhador constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. [...]. Ensinar, portanto, é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. É isto, sobretudo, que explica que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria.

Nesse contexto, gostar do que se faz e como se faz é, de certa forma, *investir a si mesmo no que é como pessoa no trabalho* (IBDEM). A personalidade do

professor se torna instrumento no e do seu trabalho, ela é absorvida pelo trabalho docente, ou seja, suas qualidades superiores, suas qualidades inferiores⁸⁶, sua percepção, sensibilidade, emoção e afetividade traduzem-se em maneiras e posturas de estar/ser professor junto aos estudantes.

Os professores experimentam-se de tal forma em seu trabalho docente que muitas vezes fica difícil de distinguir um do outro, ao que Nóvoa (1995, p. 17) diz: “[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu⁸⁷ pessoal.” A professora Elga traduz isso ao dizer:

Eu digo, mais eu gosto, eu não me vejo, não posso, não me imagino parada; parar de trabalhar! Não sei... De repente! Se alguma coisa surgisse que eu tivesse que parar. Mas, por enquanto não estou pensando em parar de trabalhar. Eu não consigo me imaginar... parar de trabalhar com alunos, com crianças.

E nesse contexto ela fala do papel do professor, do compromisso e do afeto necessários à prática docente.

O professor tem um papel na comunidade, ele é... como vou te dizer, o papel que o professor desempenha numa comunidade é o centro, ele é o mediador... é um papel principal na escola. É no professor que eles confiam, eles depositam confiança no professor eu vejo assim... Os pais no momento que colocam os filhos na escola eles têm uma confiança no professor; [...] que ele vai aprender com o professor, que ele vai ser um bom aluno, [...]. Até os próprios alunos que vêem o professor assim agregado. Aquele professor ali ele é professor, ele tem aquele papel, ele é importante, ele é respeitado, ele tem que ser respeitado.

Concomitante a isso, ela destaca que era assim que via seus professores “[...] é como eu via também o meu o professor. Sei que é um papel muito importante.”

⁸⁶ Ouso usar este termo em detrimento ao uso de defeito. A palavra defeito para mim parece estar relacionada ao procedimento de fábrica, onde uma peça tem um defeito, uma falha ou está mal acabada. O procedimento da fábrica é consertar, amenizar e ou eliminar. Por isso, opto em utilizar a expressão qualidades inferiores, colocando assim a possibilidade da superação. Além do mais, qualidades superiores e qualidades inferiores são idéias-tipos que se alteram em atributos quando vistas sobre diferentes angulos em diferentes tempos.

⁸⁷ Grifos do autor

Como diz Freire “Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor(a) ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (1998, p. 46). Esta prática crítico-educativa requer que o professor problematize o seu estar/ser professor constituindo assim uma pedagogia da pergunta, sem a preocupação exacerbada da busca de resposta, mas na promoção de uma inquietude permanente. Para Freire (1999, p.41) a consciência crítica “repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude e vice-versa. Sabe que é na medida em que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade”.

O papel do professor dentro e fora da escola é o papel de quem não se percebe apenas como suporte; conforme Freire (1998, p.57 - 58):

O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos. [...] e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos [...]. No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo [...] já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre decência e despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei que também possível intervir para melhorá-las.

Portanto, o papel do professor está além dos objetivos operacionais do ensino, seu sentido/significado não está *dado*, mas requer uma interpretação dos atores que lhes dê sentido, a saber, os sujeitos professores, tanto pela sua subjetividade, quanto pelas suas situações vividas (TARDIF e LESSARD, 2005). Como afirma Ira Shor: “Nada mais convincente do que os fatos da vida real” (FREIRE; SHOR, 1987, p.13).

A busca pelo sentido/significado de estar ser professor está intimamente ligada ao ato de *pensar a educação a partir do par experiência e sentido*

(LARROSA, 2004, p.114). A narrativa da professora Elga nomeia de forma singular o sentido/significado de seu estar/ser professora, na proposição de que não há experiência sem sentido, como não há sentido sem experiência, pois o existir precede o viver. Viver é o que nos passa; a experiência é o que nos acontece, por isso ela é rara (LARROSA, 2004). Tardif e Lessard (2005, p. 259), retomando as idéias de Schutz (1987), afirmam que “[...] as situações humanas têm isso de particular, elas têm sentido [...] enquanto os seres físicos e biológicos não dizem sua própria existência, [...] os seres humanos existem [...] de duas maneiras: eles existem, mas também têm sentimento ou o sentido de sua existência.” O humano é sentido e o sentido é humano.

No contexto dessa pesquisa, o estar/ser professor da professora Elga se delineia como alguém que constrói sentido, expondo-se, como diz Tardif e Lessard (2005). O professor trabalha com significações, sobre significações, e estas constituem o substrato ontológico do seu trabalho no espaço/tempo das relações entre sujeitos humanos.

Desse modo, os professores são atores que investem em seu trabalho de tal forma que dão sentido/significado aos seus atos como uma experiência pessoal. Conforme diz Arroyo (2001, p.71), “somos o que ensinamos”. O professor carrega em si o seu trabalho, o qual é uma parte importante dele mesmo. Por isso é que a professora Elga, ao ser questionada se iria parar de trabalhar, diz o seguinte:

Eu por enquanto não! Uma coisa eu digo se eu não gostasse tanto... Não sei... Às vezes me perguntam, tanta outra profissão dá mais, até abrir um negócio. Eu digo, eu não troco! Às vezes, dizem vai embora para a cidade, procura outro serviço... tu não queres parar?!. Digo não! Se eu parar... eu não quero outra coisa. Vou trabalhar como professora, foi o que eu escolhi, eu consegui, porque meu sonho era isso, e era quase impossível, mas consegui. Pois então até eu poder trabalhar eu vou trabalhar. É porque eu adoro, é a minha paixão! É muito bom!

A professora Elga tem 33 anos de magistério, 20 anos como alfabetizadora. Ela revela em seu depoimento o sentido da experiência que é estar/ser professor, aprendiz da arte de estar/ser gente. No início deste subtítulo eu destacava a capacidade de sonhar como possibilidade de ir além do amanhã, fazendo o uso do ontem como fonte. E neste momento quero dizer que um sonho sem paixão, sem

luta é fatalismo, uma luta sem paixão e sem sonho é suicídio. Como diz Rosiska Darcy de Oliveira⁸⁸ “Diante da morte, as duas paixões humanas mais fortes não são nem a riqueza e nem o poder, mas o sentido (e o conhecimento) e o amor (ou o reconhecimento).”

6.4 NO JARDIM DAS BORBOLETAS – A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA CELOI

A professora Celoi, durante toda a entrevista, revela uma forte paixão pela escola, que começou desde menina. Segundo a professora, deste muito cedo, já sabia o que queria para a sua vida. Ela queria ser professora. Muito do que ela está sendo hoje como professora tem relação implícita com as escolhas que ela foi fazendo ao longo de sua trajetória e que, de certa forma, se traduzem nas lembranças que ela tem de seu tempo de escola, espaço este embrionário de sua paixão pela educação. A professora diz:

Ah se eu pudesse, eu voltava no tempo... [...] uma coisa assim que eu... uma paixão mesmo, se me lembro assim, tenho vontade voltar no tempo... eu adorei o meu tempo de estudante, como eu gostava, eu amava, amava a escola, eu tinha assim olha... adoração pela sala de aula, pelos meus professores; eu não tinha matéria difícil, não tinha nada difícil, então eu me lembro assim, tenho saudade... talvez muitos pensem assim... aqueles professores eram rígidos, tinha que andar na linha, mas graças a Deus eu sempre andei na linha, nunca recebi nenhum castigo... [...] sempre fui muito dedicada [...].

Essa paixão pela escola demonstrada pela professora Celoi em sua fala é corporificada pelos seus gestos, mãos abertas, estendidas em largos gestos, os olhos brilhantes e um sorriso permanente que muito me marcou. Toda a sua narrativa está encharcada dessa paixão. Talvez eu tenha ficado impactada com isso tudo, porque entre nós há um ponto em comum que é a paixão pela profissão, sou apaixonada pelo que faço, com quem faço e do jeito que eu faço.

⁸⁸ A Educação nas Fronteiras do Humano. Rosiska Darcy de Oliveira (Idac) Conferência proferida IV Congresso Internacional de Educação - A Educação nas Fronteiras do Humano. Realizado na Unisinos entre os dias 31/08 e 02/09 de 2005.

A corporeidade de seu discurso se dá não só nos gestos; quando eu estava fazendo as primeiras entrevistas, muitas pessoas já haviam comentado sobre o seu trabalho e sua trajetória. As pessoas diziam: *Vá conversar com Celoi, ela sim tem muitas histórias para lhe contar.* Ao que Freire (1998, p.38) diz: “[...] *as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.*” Percebo em Celoi e no seu entorno o quanto suas palavras são vivas de exemplos.

As experiências vivenciadas pela professora em sua escola básica configuram-se como seu nicho de formação, de onde tudo parte e para onde tudo retorna, num eterno ir e vir, mediado por espaços/tempos diferenciados, bem como por intensas re-significações. De certa forma, penso que para o professor leigo a escola como espaço de formação parece ter um reconhecimento maior do que para os outros professores, devido às contingências do contexto no qual estão inseridos. Digo isso, porque a escola, no âmbito da educação rural, possui certas peculiaridades: é multisseriadas, é unidocente, constituída pelo professor e os alunos, onde o professor desempenha todas as funções inerentes à estrutura organizacional da escola, que é de certa forma isolada, pois fica distante da sede – do município, distante de outras, o que faz com que o professor tenha menos possibilidade de dialogar com os seus pares. Essas características parecem fazer com que ela seja o *lócus* da formação deste professor, pois é no espaço da sala de aula que ele faz e re-faz a sua prática, em um *que-fazer* constante, refazendo-se profissionalmente e pessoalmente. Como afirma Abdalla (2006, p. 61), a escola “[...] é o espaço onde os professores aprendem e apreendem a sua profissão”. Mesmo podendo entender os limites que essa falta de diálogo pode imprimir, pois dificulta, inviabiliza a troca e construção de argumentos, o chão da sala de aula assume para esses professores uma dimensão formadora fundamental.

Nesse sentido, a professora Celoi, em relação às suas lembranças da escola básica, destaca como marcas veementes a rigidez no trato com alunos, a competição por nota como uma prática pedagógica, balizado por um pressuposto de quanto maior a nota mais inteligente o sujeito é, e os conteúdos que, segundo a professora, eram mais volumosos e cobrados com mais afinco. Outro fator mencionado por ela e destacado também é a falta de método, que de modo geral na

compreensão destas professoras parece estar mais relacionado à didática, a um como fazer. A professora afirma:

[...] era muito conteúdo e hoje a gente vê que o conteúdo que eu aprendi na quinta, muita coisa hoje até nem no ensino fundamental a gente não aprende mais. Não tinha um método, na época até nem sei como aprendi a ler, porque não tinha aquele método que hoje a gente tem, sinceramente eu não sei bem como foi que eu aprendi a ler [...]. [...] era uma concorrência e eu tinha meus colegas muito inteligentes. Nós éramos, eu me lembro muito bem, da 5ª série, eu tinha meus colegas inteligentes assim, e era uma competição, a gente competia, a gente estudava, a gente competia, cada qual queria tirar a nota melhor. [...] na minha época tinha o primeiro lugar no final do ano, a gente recebia uma lembrancinha, eu lembro que eu chorava de emoção quando eu recebia aquela lembrancinha, aquele livrinho de história [...].

A esta afirmação da ausência de método subjaz a compreensão do método como forma de fazer, ou seja, um como fazer, como ensinar, pressupostos estes que estão intimamente ligados à didática do ensino. A professora Celoi, falando ainda sobre a questão do método, diz:

Eu, nos primeiros anos, quando eu de início não peguei o 1º ano, eu tinha uma dificuldade, não tinha um método, não sabia se o certo era B A – BA, depois até foi abolido. A nossa Secretária Laedi dizia: Eu proíbo vocês de usarem o B A – BA. Mas eu me lembro que no primeiro ano em que trabalhei com a primeira série, me parece que foi em 73, sei que usei o B A – BA, não sabia que estava errado aquilo ali.

A procura de um método correto, infalível, presente na fala da professora Celoi, ainda se faz muito presente também na fala dos professores nos dias de hoje, quando estes buscam, insaciados, um método que faça com que o aluno aprenda, em um determinado espaço/tempo, que não é o seu, com uma quantidade X de conteúdo, que deve ser assimilado, absorvido. Cabe ressaltar, ainda, que os limites que a professora encontra na sua condição de aluna a acompanham na docência.

Discorrendo um pouco sobre esta questão de método, recorro à etimologia da palavra método, que significa *caminho*, e metodologia significa o estudo *dos caminhos, dos instrumentos usados para*. Mais do que uma descrição formal de técnicas e caminhos a serem utilizados na prática docente e nas pesquisas científicas, o método indica a opção que o professor e ou pesquisador fez do quadro teórico para determinada situação. O método é um traço característico da ciência,

representando uma forma de pensar e agir, constituído por instrumentos básicos, que implica utilizar, de forma adequada, a reflexão e a experimentação, para proceder ao longo de um caminho, e alcançar os objetivos estabelecidos no planejamento. Conforme Luckesi (2003, p.47) “A ação é elemento fundamental - é básico - para que haja entendimento e o entendimento transforma-se em suporte poderoso da condução da ação. Imbricadamente, num todo que só didaticamente podem ser separados, os atos de ‘agir entendendo’ e de ‘entender agindo’ caracterizam, distintivamente, o modo de ser do ser humano”.

A escolha do método está relacionada ao contexto do sujeito professor em relação ao sujeito estudante. O objetivo maior dessa escolha é propiciar a compreensão dos fatores que povoam estes contextos. Assim sendo, mesmo que o professor tenha um método definido fundamentado na teoria e na prática, penso que não é possível ele ter o “controle” sobre o que o estudante aprende e como aprende. Uma vez que a memória é seletiva, só aprendemos o que faz sentido para nós, o que nos resguarda de uma esquizofrênica aprendizagem. Pois, “tudo o que é relevante para o indivíduo em sua comunidade e em sua vida cotidiana pode ser ensinado e aprendido se, se oferece no nível de profundidade e concretude que requer o desenvolvimento mental de cada estudante” (GOMÉZ, 2001, p. 289).

E nesse momento volto à célebre frase do professor José Pacheco, já citada neste texto, mas que dada a sua importância aqui a retomo: “*O melhor método é aquele que dá resultado.*” A professora Celoi corporifica a afirmação de Pacheco ao dizer: “[...] eu até não sei se a gente fazia o certo, não é mesmo! Hoje a gente vê que as coisas são diferentes. Mas a gente fez do jeito que a gente fez e deu certo! O que mais me animava é que a coisa dava certo! Que os pais gostavam do nosso trabalho”.

Acredito que implicada a esta afirmação está o que Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 49) denomina de *transgressão metodológica*.

A transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem à escrita científica. A Ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável; o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo critério e a imaginação pessoal do cientista. [...] Na fase de transição em que nos encontramos [...] são já visíveis fortes sinais deste processo de fusão de estilos, de interpretações

entre cânones de escrita. [...] A composição transdisciplinar e individualizada [...] sugere um movimento no sentido da maior personalização do trabalho científico.

Nesse sentido, Pérez Gómez (2001, p.291) salienta que: “O conhecimento pedagógico reside precisamente [...] em entender que há muitas formas e seqüências diferentes de chegar, de maneira relevante, às finalidades que nos propomos.” Acredito que a questão que baliza esta discussão é a velha pergunta que o curso de magistério nos ensinou a fazer quando tracejamos os objetivos do nosso planejamento: Que tipo de sujeito eu quero formar? Onde e por quê? Estas questões são inerentes a uma pedagogia situada (FREIRE; SHOR, 1987) que é ontológica, uma vez que o ser humano é sujeito por vocação, e objeto por distorção (FREIRE, 1999, p. 62).

Mesmo que necessariamente a professora Celo não se perguntasse isso, ela queria que o aluno aprendesse. E isso por si só é animador. Ela segue falando sobre as marcas que a escola deixou em sua docência e vai ao âmago delas ao dizer:

[...] eu tenho lembranças muito boas, eu gostava muito dos meus professores, pelo contrário talvez de muitos que não gostavam, porque sei lá os professores eram muito rígidos. Eu sei que gostava muito até hoje tenho vontade de... muitos anos depois quando eu fui fazer magistério no Assis Brasil, lá reencontrei o meu professor de 4ª série que trabalhava na secretaria da Assis Brasil, mas olha foi uma festa porque eu amava meus professores. A professora Nair Silveira Dias, (por exemplo) hoje é uma professora aposentada, mas olha eu fico assim emocionada quando eu encontro ela e eu pra mim... eles eram meu espelho, eu admirava, imitava eles, admirava a inteligência deles, parecia que sabiam tudo... pra mim o professor era aquele que parecia saber tudo.

Esse ato de imitar os seus professores vai delineando o seu estar/ser professora, na constituição de um estilo próprio de estar/ser professora. Igualmente, parece-me que a constituição desse “estilo de estar/ser professora” sofre algumas re-significações. Ou seja, a professora, ao narrar as suas lembranças da escola, rememorando hábitos e comportamentos manifestados por seus mestres que lhe foram significativos, vai também re-significando alguns quando diz: “[...] o professor parecia saber tudo”. O re-significar em meio ao contar é uma das características da narrativa, para Kenski (1994, p. 48) “[...] o narrado é praticamente uma recontextualização do passado a partir do momento presente [...]”

O desejo de ser professora despertou muito cedo. Ainda quando criança ela brincava de escolinha, no entanto os suleadores de suas ações eram sempre os seus professores:

[...] eu me espelhava em meus professores, já em casa eu me imaginava dando aula, eu brincava de dar aula. Então domingo a gente reunia os coleguinhas, os primos era o brinquedo nosso, era a sala de aula, eu queria ser sempre a professora, eu me espelhava nos meus professores; na professora Nair, no professor Gerson, tinha uma professora de Piratini, a Jandira, até o jeito de caminhar dela... e era aquilo que eu queria, eu tinha decidido, que era aquilo que eu queria, ser professora. Porque eu os admirava. E o professor Gerson, se eu entro na sala de aula que era minha parece que eu vejo o professor Gerson sentado e explicando a matéria e se alguém não o escutava, batia na mesa com a régua, todo mundo escutava, então era assim uma coisa eu me espelhei neles, eu vi que era aquilo que eu queria. Aquilo despertou muito cedo em mim esta vontade, a minha vocação, muito cedo eu acho que eu tinha uns 10 anos e eu sabia o que eu queria. Só que eu não sabia como...

Para a professora Celoí o magistério é uma vocação, uma espécie de *Dasein*⁸⁹ “Aquilo despertou muito cedo em mim esta vontade, a minha vocação, muito cedo eu acho que eu tinha uns 10 anos e eu sabia o que eu queria. Só que eu não sabia como...” Ao que Cunha (1998, p.40) ressalta: “Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito”. Essa maneira de conceber a docência permeia a história do professor desde a Antigüidade, período este em que a Igreja era tutora da educação, os padres ministravam as missas e as aulas, eram vocacionados/chamados para essa missão. Sendo o conhecimento um poder, os padres faziam questão de outorgá-lo somente às elites dominantes. Porém, é a partir da Renascença que a humanidade começa a perceber o poder do ato de conhecer. Neste momento, a tutela da educação sai das mãos da Igreja para as mãos do Estado, mas, segundo Oliveira (2000, p.37), “[...] o ser professor continua sendo concebido como uma vocação [...]”.

O ato de ser escolhido pela comunidade legitimou nos professores a “vocação”. A própria comunidade os escolheu baseada na vocação, na moralidade,

⁸⁹ O *Dasein* (estar/ali) é um conceito trabalhado por Heidegger na hermenêutica, ele é uma interpretação do ser, é uma análise da existencialidade da existência, isto é, das possibilidades autênticas que o ser tem de existir. PALNER, Richard. *Hermenêutica*. Traduzido por Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Edições 70 Ltda: Lisboa – Portugal, 1969.

na honestidade, na inteligência, no gosto pelo estudo, na capacidade de ensinar a ler, escrever, calcular e a de se comunicar com o grupo ou, como salienta Nóvoa:

Ao longo do século XX consolida-se a imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devida aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos [...]. (1992, p. 16).

A professora Celoi foi sutilmente escolhida. Em sua narrativa ela diz:

É, muita gente dizia assim: Ah mais essa menina tem que trabalhar, ela tem que dar aula, e em tal escola não tem professor [...]. Bem, quando eu tinha 17 anos eu comecei a trabalhar, surgiu assim uma chance de... que tinham escolas do interior, o pessoal não tinha formação, claro... e da cidade ninguém vinha para estas escolas. Tinham as escolinhas, faltava professor, então se candidatavam aquelas pessoas que gostavam da profissão, que queriam ser realmente professor, também, às vezes, as pessoas indicavam, fulana é bem inteligente, ela sabe. Foi assim que depois eu comecei a trabalhar.

Portanto, se o sujeito tinha essas características, ele era consagrado professor, mesmo leigo. Em suma, a comunidade é que delega ao professor a concepção prévia de sua docência. Alguns professores se enquadravam e se enquadram dentro desse contexto de entre-dois salientado por Nóvoa; outros fizeram a superação da vocação, como missão, doação e apostolado, para um posicionamento ontológico – ser/vir-a-ser. E nesse sentido, Fontana (2000, p. 135) contribui ao dizer: “Nos fizemos professores acreditando que nossa atividade era necessária às pessoas e a nós mesmos”. Penso que é nesta perspectiva que se gesta o estar/ser professora de Celoi.

Logo, para ser professor no contexto da década de 70 no município de Canguçu precisava ser indicado por alguém com certa influência na comunidade, ou ir até a prefeitura e inscrever-se; entretanto me parece, e isso eu já mencionei na entrevista do professor Renato, que a seleção destes “inscritos” era balizada pelo seu grau de instrução, que foi o que aconteceu com ele. No caso da professora

Celoi ela é sutilmente escolhida, indicada, para além da comunidade, pois é seu pai que indica o seu nome junto ao interventor Federal. Ela conta:

Bem, daí foi o pai, meu pai na época foi conversar com o interventor Federal Valdemar Fonseca que estava à testa do governo no município, se tinha alguém já para aquela escola, ele disse não, não tem ninguém. Ah, eu tenho uma filha que quer ser professora e eu acho que ela tem condições. Ele disse: então vou botar a tua filha naquela escola, vamos ver se ela dá conta do recado e foi assim que eu comecei. Cheguei à escola assim, bastante aluno e aí a professora que estava ainda na escola disse então amanhã tu começa, tu vais pegar tais séries, que era a 3ª e a 4ª série, se não me engano,[...].

Nessa fala se percebem claramente os trâmites políticos envolvidos nesse contexto. Para Amaral (1991, p.38), os fatores estruturais que determinam a permanência do professor leigo no sistema de ensino são:

O modelo econômico que define as políticas de ocupação da terra; os estilos de governança nos meios rurais e a necessidade que o meio vigente tem de manter esses leigos como 'exército reserva'; produto das condições concretas que geram esse ator social e que, por vezes, é o único com que conta a comunidade para um precário atendimento.

Dando continuidade a sua narrativa, a professora vai contando como é que ela chegou à escola, o que levou consigo e também o que encontrou.

Eu fui levando os meus livros, que tinham sido os meus que eu achava que aqueles eram os melhores, que até guardo até hoje os meus livros, um caderno e alguma coisinha assim, lápis, caneta, claro, essas coisas. Professora, com 17 anos! Foi uma emoção muito grande, sabe... Ah, mas eu tinha realizado o meu sonho, eu estava feliz, um pouco preocupada, porque eram duas turmas, meus alunos.

A professora destaca que não encontrou dificuldades para preparar e dar as suas aulas, mas este sentimento de bem-estar e de *Dasein* está relacionado a uma experiência vivenciada por ela, quando estava na 4ª série, sobre a qual vou tratar mais tarde. Acredito que esta facilidade esteja também ligada ao que García (1999) diz: para ser um bom professor, pratique o que os bons professores fazem⁹⁰ É considerado bom professor neste contexto aquele que possui algumas das

seguintes características: ele precisa ter vocação, ter moralidade, ser honesto, ser inteligente, ter capacidade de ensinar a ler, escrever, calcular e comunicar-se com o grupo de pais; destaco como características fundantes desse contexto ser inteligente, gostar de estudar⁹¹, ter capacidade de ensinar e ter uma boa comunicação com os pais, ou seja, eles precisam gostar do trabalho do professor. Eis o que diz a professora:

[...] todo mundo gostou do meu trabalho. No ano seguinte consegui trazer a Elga (uma de minhas entrevistadas) para esta mesma escola. Fui eu que a trouxe para lá. Ela começou a trabalhar assim, eu sabia que era uma criatura inteligente também e que gostava de estudar e se como se diz... enquadrava-se também, eu achava que ela tinha os referenciais necessários para a sala de aula,[...]. [...] aí eu fui à prefeitura e indiquei a Elga [...].

Dando continuidade ao delineamento da constituição do estar/ser professor da professora Celoi, ela relata em seu depoimento que procurou desenvolver o seu trabalho da forma como os seus professores faziam:

A gente também era um pouco rígida, a gente mais ou menos fazia assim como os outros, como os nossos professores tinham feito. Na hora de explicar a matéria todo mundo quietinho, e vamos lá, vamos escutar! Então a gente seguia, se espelhou naqueles nossos professores. [...] eu acho assim tudo que aprendi eu tentei transmitir, assim do jeito que eu aprendi. Da mesma forma eu tenho que transmitir para os alunos, eu pensava que era o certo, que tinha que ser assim, eu gostava. Então eu, da forma que aprendi, como construí o meu saber, da mesma forma eu transmitia também para eles, para os meus alunos. Eu acho que a gente transmitiu do jeito que nós aprendemos. Eu penso que foi assim.

Para Cunha (1989, p. 95), “os professores tendem a repetir práticas de pessoas que admiram”. A autora diz ainda que se tem uma tendência muito forte de reproduzir na sala de aula a forma como aprendeu. Isso por seguridade, pois é o

⁹⁰ Ver mais sobre esta temática em Maria Isabel da Cunha na obra **O bom professor e sua Prática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989 e Antônio Nóvoa na obra **Vidas de Professores** Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

⁹¹ A importância do gosto pelo estudo está de certa forma evidenciada na fala da professora quando ela diz: “Eu estava te contando que os professores saíam para fazer aqueles cursos, eu me lembro que o meu professor Gerson saiu que eu acho que era os cursos que eles faziam também para se aperfeiçoar [...]”

que sabe fazer, o que torna muito difícil a ruptura com o dado estabelecido.⁹² Entretanto, percebo na fala da professora Celoi nuances de uma provável re-significação em sua forma de ver/perceber a sua prática docente, quando esta diz: “[...] eu pensava que era o certo, que tinha que ser assim, eu gostava.”

Entretanto, a parte mais significativa da entrevista com a professora Celoi, e que retrata com muita propriedade como estas marcas deixadas pela escola compuseram o seu estar/ser professora, se encontra neste excerto:

E tudo isso me ajudou a despertar, eu te disse, desde os 10 anos eu já sabia o que eu queria. Eu passava no quadro, eu tinha paixão, hoje eu já não simpatizo muito passar no quadro... Mas na época olha, eu tinha adoração. Eu estava te contando que os professores saíam para fazer aqueles cursos, eu me lembro que o meu professor Gerson saiu, que eu acho que eram os cursos que eles faziam também para se aperfeiçoar; ele me deixou dando aula uma semana, ou dez dias, eu sei que preparava um tanto assim de conteúdo. Isso era para uma 4ª série eu me lembro que eu usei o livro do Guri! Na primeira 5ª⁹³, eu estava na 5ª e dei aula para a 4ª. Ele deixou aula preparada, só que não respondeu nada e eu aqui ó, os fazia fazerem as atividades e corrigia. Mas quando chegou, faltavam dois dias ainda para terminar aquele período que ele queria que eu desse aula para ele, e não tinha mais conteúdo. Sabe o que é que eu fiz?! Eu mesmo preparei os conteúdos. Me lembro ainda que eu passei a leitura A Galha Azul... (Risos) do livro do Guri! A Galha Azul, eu nunca me esqueço! E fazia todo mundo ler a leitura, dizia vamos lá gente! E eu acho tão engraçado hoje não poderia acontecer isso. Não iam respeitar. E não eram poucos alunos, era uma sala de aula dessas aqui com uma turma praticamente cheia, isso eram mais de 20 alunos. Claro que ficou uma professora, eu não me lembro agora qual delas que ficou, mas ela estava atendendo a turma dela e eu na outra turma. E eu feliz da vida, meu Deus! Claro! [...] Eu estudava de manhã e de tarde eu estava dando aula. Mas aquilo ali foi o máximo para mim, aí mesmo que eu vi que era aquilo que eu queria, eu amei aquilo ali! A Galha Azul, leitura! A Galha Azul, passei toda a leitura no quadro e é bem grande, um texto enorme e todo mundo lendo, vamos fazer a leitura. E as perguntas, eu não sei eu tinha uma coragem!? Eles faziam as atividades, eu corrigia. Depois o professor olhou e me deu os parabéns! Está tudo certo!. Matemática eu me lembro que eu passei para eles achar o máximo divisor comum!! Sabia na ponta da língua, passei para eles, claro ele tinha planejado, corrigi tudo, depois só dizia assim: professor, o senhor dá uma olhadinha vê se está certo, eu corrigi! E ele olhou, meus parabéns, criatura! E ele também me incentivava. Mas tu estás no caminho certo. É isso aí que tu vais ter que fazer. Tu vais ter que ser professora.

⁹² Esta fala foi proferida pela professora Maria Isabel da Cunha na Reunião do Programa de Aprendizagem Formação Docente com os Coordenadores das Licenciaturas e os professores da Prática, realizada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos em 08 de janeiro de 2008.

⁹³ Ela se refere à primeira 5ª série porque cursou duas vezes a 5ª série, uma vez que, não tinha condições financeiras de seguir seus estudos e por gostar muito de estudar e para não ficar parada em casa cursou duas vezes a 5ª série.

Essa afirmação me fez lembrar dos meus tempos de Escola Básica, quando a professora de Ciências pedia para eu ditar a matéria para os meus colegas, eu também ficava cheia de mim. Mas diferente da professora Celoi, naquele momento eu não tinha a mínima intenção de ser professora. O fato de auxiliar o professor também aparece na fala da professora Elô, quando esta relata que o professor pedia para ela e uma outra colega tomarem a lição dos menores. Como afirma Bosi (1994, p.9): “[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações”. São as marcas da docência de quem se fez/faz professor no chão da sala de aula, no sentido amplo da palavra, no chão da sala de aula em que foi aluno e no chão da sala de aula em que esta/é professor. Nesse sentido, Freire (1998) destaca as dimensões implicadas no chão da sala de aula, ao dizer:

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício da autonomia de educadores e educandos. Como prática estritamente humana, eu jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como experiência a que se faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1998, p. 164-165).

Concordo com a fala de Freire, para quem a educação é sim uma experiência que tem alma, tem sentimentos, sonhos, cheiro, cor e rigor. E aqui entendo freirianamente o rigor como princípio da busca ontológica de ser mais, pois “se você não muda quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso (FREIRE; SHOR, 1987, p.104)”. E nesse sentido, percebo que estes professores foram, de certa forma, ao longo de suas trajetórias, metamorfoseando-se, transformando-se, fazendo-se professores.

Continuando nas redes significações de estar/ser professor é que passo a explorar agora a tessitura do fio Pessoa/sujeito – Eu Profissional. A professora Celoi, diferentemente dos outros entrevistados, procurou estender a sua formação o máximo que pôde. Ela completou o Ensino Fundamental, através do supletivo, iniciou um curso por correspondência, desistiu, depois cursou magistério, fez graduação e especialização e, no dia da entrevista, após concluirmos nossa

conversa, me fez uma série de perguntas referentes a como se faz para cursar um mestrado. Durante este percurso, a professora relata que alguns cursos lhe trouxeram conhecimentos para o seu trabalho, para *saber fazer*, outros, como a graduação, trouxeram conhecimento em nível pessoal, mas para a prática docente acrescentou pouquíssima coisa. A professora fez Licenciatura em Letras/Português.

Sua trajetória de formação profissional iniciou “[...] na gestão da dona Laedi Bosenbecker, quando esta foi secretária. Nós tivemos muitos cursinhos, muitos encontros preparatórios onde se tiravam dúvidas, mas assim para esses professores como eu.[...] [...] A partir de 1976 começou a melhorar, porque antes não tinha nem organização. A Secretaria mesmo começou a funcionar em 1975, [...]” Nesse ritmo por volta do ano de 1976 ela já havia concluído o Ensino Fundamental. Ela diz:

Em 76 eu já tinha o Primeiro Grau, então se faziam muitos encontros, era mensal, tinha um dia que nós éramos convocadas, era por grupos, pois eram muitos professores naquela época, me parece que eram aproximadamente 200 escolas [...]. Então, esses encontros eram por grupos, grupo A, grupo B etc... Então, nós tínhamos encontros, onde eram passados polígrafos, inclusive, até esse método da Abelhinha, foi dado para nós para ser testado se dava certo, passado para nós através da Secretaria Municipal de Educação. [...] foi na gestão dela (Laedi Bosenbecker) que depois eu fiz o magistério, que foi em 1982 para os Docentes Leigos em Pelotas. Era uma pessoa super dedicada mesmo, ela via que o professor tinha dificuldades, [...] nós tínhamos encontros de ensino religioso, encontro para os Alfabetizadores, e depois para séries, 2ª, 3ª, 4ª, algumas escolas tinham 5ª série, [...]. Mas recebemos muito apoio, muitos polígrafos, com exemplos, modelos de atividades, tudo isso aí. Faltavam livros, mas a gente também recebia muita coisa da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A Educação Rural no município de Canguçu sofreu no período de 1970 a 1977 um acréscimo de 54⁹⁴ estabelecimentos escolares, fruto da universalização⁹⁵ da educação. Este acréscimo ocorreu, em maior ou menor proporção, de forma geral em todo o universo da educação rural (DAMASCENO; BESERRA, 2004); o que subjaz a isso é uma demanda maior de professores.

⁹⁴ Ver sobre este assunto em SANTOS, Auta Sirlei dos. **Reflexos no espelho**: gênero masculino no magistério. Pelotas: UFPEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2002.

⁹⁵ A universalização do ensino trouxe em seu bojo a expansão do ensino balizada pelas políticas educacionais implantadas na década de 70 (DOS SANTOS, 2002; SCHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2000). Neste estudo, é a partir da criação da SMEC que ocorre um aumento no número de escolas rurais e em consequência um aumento no número de professores a serem contratados.

O que se percebe neste contexto é a existência de dois movimentos paralelos: um é o aumento do número de escolas e, por conseguinte, o aumento no número de professores a serem contratados; e o outro se refere à oferta de qualificação profissional a estes professores, subsidiados a partir de encontros para realização de estudos e a oferta de cursos em nível de Ensino Fundamental e, também, em nível de Ensino Médio – magistério. A preocupação em oportunizar a formação para estes professores é destaque no depoimento da professora Celoi. Entretanto, cabe ressaltar também a busca pela formação, realizada pela própria professora. Ela relata que após concluir o Ensino Fundamental procurou dar continuidade aos seus estudos, tentou fazer um curso por correspondência chamado

Madureza Ginásial do Instituto Universal Brasileiro; eu achei muito difíceis os polígrafos, muito grossos. Eu achei que... não tinha aquilo que eu precisava. [...] eu consegui outros livros com a colega Loraci, [...]. Ela tinha feito também o curso por correspondência e eu não me lembro agora de onde era isso aí, mas eu me lembro que estes livros foram melhores. Esse do Instituto Universal Brasileiro era muito polígrafo, era muita coisa e a gente já não tinha mais muito tempo [...] para estudar, quando estava trabalhando; tinha que ser tudo mais prático, não é mesmo? [...] O Instituto Universal Brasileiro [...] era outra realidade, não condizia com a nossa realidade daqui.

Pode-se perceber que essa tentativa de formação foi mal sucedida, na versão de Celoi. Para Davis e Gatti (1990, p.33):

A qualificação e a formação pedagógico-social do professor leigo devem assegurar-lhe condições profissionais de ensino de boa qualidade. Contudo, todo o projeto voltado para esse objetivo não pode prescindir da realidade social, econômica, política e educacional desse agente educacional, ou seja, desse educador da classe trabalhadora do campo numa sociedade capitalista radicalmente desigual.

Entretanto, Celoi não desiste e busca o curso de magistério que, na perspectiva dela, irá de fato propiciar conhecimentos implicitamente relacionados à prática docente. Ela inicia o curso de magistério em 1982, isso porque era preciso ter 10 anos de sala de aula, ou de serviço, como ela diz, para poder fazer o curso:

Para a gente ser selecionada, tinha que ter tantos anos de serviço para poder fazer, não era assim entrava já podia sair fazendo o magistério, não! Tinha que ter certo tempo de serviço e me parece que eram 10 anos, porque eu me lembro que eu comecei em 1982. Em 1982 surgiu outra turma, onde eu fui uma das escolhidas para fazer o magistério - Docentes Leigos no Assis Brasil em Pelotas. Nós começamos em julho e agosto de

1982, e janeiro e fevereiro de 1983, e julho e agosto [...] de 1983 e no fim do ano então nós terminamos, foi um ano e meio, porque ele era contado corrido porque a gente ficava uma época lá, e o outro tempo era em casa, mas ficava sempre em contato com a escola (Assis Brasil) que tinha os trabalhos a distância que a gente fazia e depois tinham os encontros, os seminários, mas foi... em um ano e meio que eu fiz o que correspondia ao magistério na época. Nas férias e depois era o estudo a distância. Tinham os seminários em que nós ficávamos uma semana lá apresentado os trabalhos. Trabalhávamos em sala de aula e tinham os trabalhos para fazer em casa e estes eram trabalhados em sala de aula (quer dizer com a sua turma). Tinha que aplicar aqui! Exatamente! E depois quando tinham os encontros, os seminários, que era uma semana, outros eram mais. [...] nós apresentávamos lá, cada qual fazia a sua parte. Apresentava se tinha dado certo.

Além dos pressupostos aplicacionistas e da necessidade de uma formação em menos tempo (fato este comum à formação em serviço, principalmente diante do contexto em que este sujeito estava inserido), o que se tem nesta fala é a multiplicação de uma maneira de estar/ser professor, uma vez que, ao longo de suas trajetórias, os professores entrevistados foram reproduzindo a prática dos professores de sua escola básica que admiravam, e parece que à medida que eles iam se encontrando com outros professores com os quais se identificavam, novas multiplicações de estar/ser professor iam se configurando. Ou seja, ao mesmo tempo em que estes professores estão construindo ‘outras’ formas de estar/ser professores junto ao processo de ensino/aprendizagem dos alunos, eles estão também constituindo o seu estar/ser professor, em um movimento de ir e vir. Ao que Larrosa (1994, p. 51) diz tratar-se, portanto, de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação da sua própria subjetividade.

Interessante é que em tempos de mestrado, ao analisar a formação de professores em Rondônia, a partir do Programa de Formação de Professores em Exercício/Leigos – PROFORMAÇÃO, a recorrência nos discursos era de que a fragilidade do programa estava na falta de aplicabilidade prática. A professora Celo alega que havia uma aplicação prática, e nesse sentido eu a questioneei: e quando esta “aplicação” não dava certo? Ao que ela me respondeu:

Mas geralmente dava certo! A gente fazia dar certo! (Risos...) [...] tinha muita didática. Muita didática! Assim era, a maior carga horária do curso foi didática, da Matemática, de Estudos Sociais, da Linguagem. Era o que faltava, era o que nós não tínhamos. Nós preparávamos as aulas, mas não tinha muita certeza se era aquilo, por exemplo, aquela parte inicial, objetivos, aquelas coisas a gente não sabia. Eu não preparava as minhas

aulas com objetivos, com os procedimentos, toda aquela coisa e isso era o que faltava. E isso depois lá que a gente conseguiu. E aí aplicava depois.

Segundo Tardif (2002, p. 241-242),

[...] a formação [...] ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Essa formação também é concebida segundo modelo aplicacionista de conhecimento: os alunos passam certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa [...] constatando-se, com isso que na maioria das vezes [...] esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana.

Ela diz ainda que:

Mas então depois que tu preparas a aula, que tu tens objetivo, tu persegues aquele objetivo é aquilo mesmo que tu queres. Não vou dizer que mudou muito assim; na aprendizagem dos alunos, mas para mim melhorou, facilitou mais. Se tornou mais fácil para eu preparar as minhas aulas. Foi muito proveitoso, muito mesmo, muita coisa que a gente não conhecia, cantinhos mesmo, essas coisas... foi maravilhoso! Muita coisa eu pude aproveitar depois para a 1ª série. O magistério foi bastante proveitoso, foi curto, um ano e meio, mas foi bastante proveitoso para quem não tinha nada, então ajudou bastante!

Um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos programas de formação em serviço é a superação da dicotomia entre teoria e prática, gerada em parte pela valorização da técnica em detrimento à estética, à ética e à política (RIOS, 2001). De certa forma, os programas tendem a sedimentarem-se no paradigma da razão instrumental, restringindo-se à aplicabilidade. Diante disso é coerente a constatação da professora Celoi de que “*Não vou dizer que mudou muito... na aprendizagem dos alunos, mas para mim melhorou, facilitou mais*”.

No que se refere ainda aos processos de formação, a professora coloca que antes de participar destes cursos

[...] nós fazíamos tudo, mas sempre com o pé atrás, era jogar, até parecia um jogo, eu vou fazer assim vamos ver se vai dar certo e, como eu te disse

antes, sempre me espelhando nos meus professores, eles fizeram assim e deu certo, eu vou fazer assim e também tem que dar certo. A única coisa que nós não tínhamos era o magistério, mas nós pensávamos: meus professores faziam assim, eu vou fazer assim também; tudo eu procurei ver como eles faziam, o que a gente tinha visto em sala de aula.

Esta fala reafirma o que até então está muito presente no discurso da maioria dos entrevistados, que são as marcas deixadas por seus professores da escola básica. O que se percebe é que existe uma dinâmica de formação que vai da marca deixada pelos professores aos cursos de formação, em um ir e vir constante, do passado como fonte, ao presente como problematização, na constituição de um estar/sendo encharcado de um vir-a-ser.

Nesse contexto Celeri reafirma a importância do curso de magistério para e na sua prática docente, ao dizer: *“Ali eu adquiri conhecimentos para mim. Para trabalhar...”* Evidencia-se novamente, nesta afirmação, a velha dicotomia entre teoria e prática. Esta dicotomia se acentua quando a professora passa a cursar o Ensino Superior – Licenciatura em Letras/Português:

Eu esperava mais da faculdade, para eu aprender mais. Não foi aquilo que eu imaginava. Eu imaginava mais coisa, mas como era uma extensão também... Era um dia e uma noite por semana, a gente também... entende que é... que não tem como também... Não é que nem fazer uma faculdade todos os dias, é diferente!

Continua refletindo:

O magistério acrescentou mais para eu trabalhar... Para saber fazer... Exatamente! E a faculdade foi mais um conhecimento para mim. Claro, ajuda sim! A gente aprende é literatura, coisa que não se tem, e isso foi muito bom. Mas eu vi que acrescentou coisas para mim, para o meu conhecimento [...]. a minha idéia sempre era assim, faculdade te mostra o caminho de como tu trabalhares em sala de aula, e isso não aconteceu... Depois mesmo no estágio, essas coisas todas de como tu trabalhares, isso aí a gente não viu. Tu pegas coisas, tu melhora o teu conhecimento. [...] mas eu pensei que na faculdade nós iríamos ver como trabalhar com aluno, a gente se engana, não é mesmo? Não é isso que nós vemos! Mas, melhorou bastante, adquirimos muito conhecimento.

Tardif (2002, p. 242) nos ajuda a pensar formas de superação dessa dicotomia na medida em que reconheçamos os professores como produtores do conhecimento e não como “[...] espíritos virgens para os quais fornecemos

conhecimentos disciplinares e informações procedimentais [...]”. Além disso, Rodrigues e Esteves (1999) ressaltam que os cursos mais eficazes são aqueles que produzem mudanças nos programas educativos oferecidos pelas escolas, na cultura da escola e na gama de responsabilidades assumidas pelos professores. Parece-me que este é um dos maiores desafios da formação docente, ou seja, provocar mudanças que sejam significativas. A urgência desse desafio se apresenta na fala da professora quando esta relata sua apreciação sobre o curso de Especialização em Gestão Escolar. Ao ser questionada sobre qual a influência do curso em e para o seu estar/ser professora, ela afirma que:

Eu acho que sim... Também foi muito corrido... nós queríamos terminar o curso, contando com o concurso. Realmente tudo deu certo. Mas ajudou sim, bastante. Foi muito corrido muito rápido, mas... muita coisa que nós achávamos certo, não é bem assim, muita coisa que a gente achava errado é assim; eu acho que foi bastante proveitoso. Nem sei se foi realmente o curso mesmo [...].

Em sua fala fica subentendido que o curso foi apenas uma legitimação do que já vinha fazendo. Na busca de desvendar as tramas deste fio, das e nas redes de significações, questionei sobre como era o seu planejamento antes de cursar o magistério, a faculdade e a especialização. Eis a fala da professora:

Eu ia direto ao assunto, a data, tal dia, era direto, certo! O conteúdo de Português, depois Matemática, geralmente Português e Matemática era o essencial que tinha que ter todo o dia e depois diversificava: Estudos Sociais em um dia, Ciências no outro, Ensino Religioso uma vez por semana e os brinquedos, na época ainda não tinha, mas nós fazíamos aos sábados, quando tinha aula, umas brincadeiras que são hoje as aulas de Educação Física. E aquilo ali era dosado, mas o Português e a Matemática tinha que ter todos os dias. Fazia-se uma leitura, e então nós pedíamos tudo que queríamos pedir da leitura, depois Matemática... Ah! Cálculos tinham que ter todos os dias nem que fossem dois ou três cálculos, continhas, as famosas continhas, [...]. Tinha que saber a tabuada, [...].

A sua fala reitera a dinâmica que ela estabeleceu quando aos 10 anos de idade substituiu um professor em sua escola. Percebendo que os conteúdos programados pelo professor não eram suficientes para atender ao número de aulas que faltavam até o seu retorno, ela mesma tratou de providenciar outros conteúdos para atender as aulas que ainda precisavam ser dadas.

Entretanto, para fazer esta divisão de conteúdo, e explorar uma dada leitura não é preciso ter objetivos? Creio que embora ocultos, os objetivos existiam, suas primazias estavam sob a égide do que caracterizava o bom professor, ou seja, a aprendizagem, o aluno tinha que aprender, pois a isto está implícito o ser ou não ser um bom professor. Igualmente, acredito que a força da legitimação oficial/institucional é marcante na trajetória dos professores leigos, é como se alguém precisasse dizer a eles: eu permito! Ou, você está certo! Fico pensando que além desse espaço de formação, esta busca pela legitimação, pela permissão ainda é muito forte e repressora também em outros espaços e dimensões de nossas vidas.

Interessante registrar que a legitimação do professor leigo era outorgada pela aprendizagem dos alunos através das notas e da aprovação dos pais.

Mas a gente conseguiu se entrosar e conquistar os pais, os pais gostavam daquilo! Bah! Como gostavam de uma festa. Quando os filhos faziam as apresentações inclusive tenho até fotos guardadas ainda. Eu achei assim que aquilo foi muito fácil! De conquistar os pais e os pais eles também compareciam bastante nas reuniões, inclusive eles nos davam uma ajuda. Porque nós pagávamos a família lá onde nós paramos [...].

A professora relata ainda que:

Era a própria comunidade que te fiscalizava, não é no sentido de fiscalizar, mas era a própria comunidade, os pais. Como eu te disse, os pais chegavam a ponto de ajudar nas despesas. Então, não era no sentido de fiscalizar, mas eles é que... se eles aprovavam tal professor, esse aí tinha tudo. Como eles diziam, tem que ensinar bem! (Risos...) O professor tem que ensinar [...] bem! Esse é que era o ideal! Eu acho assim, que eu caí na graça deles. Eles foram com a minha cara... risos... É, mas realmente era assim.

A participação dos pais revela de certa maneira a importância que a escola tinha nas comunidades. Quando a professora narra que eles “fiscalizavam” subjaz a esta a afirmação o acompanhamento do trabalho realizado pelo professor através do nível de aprendizagem dos seus filhos. Lembrando que nesse contexto há um mote que precisa ser levado em consideração, que é o *ethos* cultural, dito de outro modo, para a maioria dos imigrantes alemães a escola era um valor cultural de suma importância, inclusive para sobrevivência econômica da comunidade. Nas palavras da professora Celoi: “[...] a gente tinha que estudar, a gente era obrigado a estudar,

tinha que estudar, a família também incentivava muito, meu pai era rígido também, sempre dizia olha...tem que estudar, tem que estudar... porque vocês têm que aprender e... eu gostava também ...mas... eu gostava muito de estudar...” Diante disso, o bom professor parece ser aquele que sabe ensinar e que também sabe aprender.

Dóris Bittencourt Almeida (2005, p.291), ao discorrer sobre os professores rurais, diz:

Talvez lhes parecesse importante a posição que assumiam nas comunidades, de líderes, autoridades. É como se isso os distinguisse dos demais atores sociais de seu tempo. Entretanto, se por um lado eram valorizados quando se apropriavam dessa imagem *ideal* [...], por outro, havia a necessidade de um esforço para manutenção desta posição de destaque social e cultural.

Além disso, se de um lado a legitimação do trabalho do professor era outorgada pelos pais, de outro, eles também acabavam sendo, diante do isolamento da escola rural, pares dialógicos com e dos professores. E, esta obra – a docência - cuja excelência é humana, requer o exercício do diálogo, como forma e substância de estar/ser no e com o mundo. Desse modo, o fio Pessoa/sujeito o Eu Profissional também é composto pelo diálogo com os pares. O diálogo com os pares era, no contexto da educação rural, como já referido, um pouco raro. Os primeiros contatos que o professor leigo tem geralmente são com os alunos e os pais, ou seja, ele vai direto para a sala de aula. Tardif (2002, p.49) ressalta isso ao dizer que: “O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos [...] num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante [...]”. Entretanto, dois dos entrevistados afirmam que a supervisão lhes fez uma visita no início de suas atividades. A partir de 1976 é que as visitas da supervisão tornaram-se mais recorrentes, segundo a professora Celoi: *“Eu me lembro que as visitas de supervisão começaram, como eu te disse, na gestão da Secretária Laedi, em 1976 [...]”* Mas os professores que são designados para escolas onde já há um professor são os mais privilegiados, pois acabam dividindo turmas com um colega mais experiente, e isso auxilia a sua inserção na docência. A professora Celoi afirma que:

Então, a tarde preparando minha aula, essa que foi minha colega, ela ficou até o resto do ano,[...]. E ela tinha o Ginásio, já na época, ela tinha feito, inclusive em São Paulo, na cidade de Taubaté. Ela tinha uma pouco mais de prática, e as primeiras aulas ela me ajudou a preparar. Mas eu achei fácil, achei fácil! Mas isso aí é “fichinha”, vamos lá! E consegui depois, claro volta e meia ela dava uma olhadinha, me ajudava um pouquinho, mas não tive dificuldade.

Quando ela diz “[...] essa que foi minha colega, ela ficou até o resto do ano” ela deixa claro que, depois disso ficou “sozinha”, embora tivesse pouca dificuldade. Cabe salientar, a título de informação, que neste período de 1973 para o professor ter 40h/a ou ter mais um colega trabalhando com ele, ele precisava ter 40 alunos, então ele podia dividir as turmas (multisseriadas) ou assumir 40h/a. Ao ressaltar que sua colega “[...] tinha um pouco mais de prática [...]” ela reforça o que foi dito pelos outros entrevistados, que é a importância do diálogo com os pares na troca de experiência, constituindo o que poderia se chamar de um rito de iniciação. Dito de outro modo, o processo de formação é o processo em que o sujeito forma a si mesmo, mediado por variadas e diversas dimensões; estas mediações ocorrem com os formadores, com as leituras, com a leitura das circunstâncias da vida, e na relação com os outros (Ferry, 1991). Implicados a isto estão os saberes de experiência, “[...] que surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática” (TARDIF, 2002, p.54). O que acaba gerando uma jurisprudência pedagógica⁹⁶ (GAUTHIER, 1998, p. 310-314).

Ainda no que tange ao diálogo com os pares, colegas professores, a professora Celoi destaca:

Olha, nós sempre fomos muito unidas (ela e a Elga), a gente fez muita parceria sempre. Todos esses anos. A gente, uma carregava a outra, oferecia o ombro quando era preciso. Nós fomos muito unidas, muito amigas mesmo! Então tudo a gente compartilhava. Uma descobria uma coisa nova já passava para outra, então a gente nunca foi egoísta, assim... quando alguém descobria uma coisa nova para trabalhar em sala de aula, até desenho para datas comemorativas, aquilo era uma alegria, a gente compartilhava tudo! Mesmo depois em 1976, quando eu vim para cá, para

⁹⁶ E este termo utilizado por Guathier para explicitar a necessidade de desvelamento desse saber experiencial dos professores para conhecer melhor o seu raciocínio prático considerando suas necessidades.

esta escola aqui e a Elga continuava lá. Mas a gente sempre... era bilhete... uma mandava bilhete para outra avisando de reuniões, de encontros, mandando coisas novas que a gente descobria, cantinhos, desenhos. Ela contribuiu muito para o meu trabalho e também eu acho que a ajudei, porque tudo era compartilhado, tudo!

A professora, quando da saída de sua colega, que a auxiliou nas primeiras aulas, tomou a iniciativa de convidar a sua amiga e colega de escola básica, a professora Elga, sugerindo seu nome junto à Secretaria Municipal de Educação, que foi prontamente aceito e assim, em 1973, Celo e Elga passaram a trabalhar juntas. Como diz Rios (2001, p.108-109) *“Não basta se comprometer politicamente – é preciso verificar o alcance desse compromisso se ele efetivamente dirige a ação no sentido de uma vida digna e solidária.”* Para que se possam dirigir nossas ações para uma vida digna e solidária é preciso também, “estar disponível aos chamamentos que nos chegam [...]” (FREIRE, 1998, p.151). As professoras Celo e Elga testemunham em suas falas terem escutado esse chamamento.

Nesse sentido, acredito que o diálogo é um princípio fundante na e para a formação docente. É através dele que se faz a escuta do outro pelo outro. É um espaço/tempo entre humanos, ou nas próprias palavras de Freire (1999, p.165):

[...] na teoria dialógica os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. O *eu* dialógico, [...] sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu -, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina [...]. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação.

Essa postura dialógica requer participação direta do sujeito na ação-reflexão, na sua conversão para e na mudança. Portanto, é preciso dialogar, construindo canais de comunicação real com e pelo outro, numa opção política de emancipação coletiva.

Para tanto se faz necessário entender o diálogo na perspectiva do que ele não é. Segundo Freire e Shor (1987), o diálogo não é sinônimo de diálogo socrático – em que as respostas estão dentro da minha cabeça e dentro da cabeça do outro; não é argüição – que é uma espécie de repetição verbal, ou seja, o aluno reproduz

em voz alta o conhecimento que lhe foi apresentado; não é uma técnica para obter resultados; não é uma troca mecânica de palavras; não é uma conversa com alternância de intervenção, com transmissor e decodificador de mensagens; não se caracteriza pela desorganização e ausência de limites; não é um espaço livre onde se possa fazer o que se quiser; não é permissivo; não é mero verbalismo. Não obstante, uma situação dialógica requer ausência de autoritarismo.

Diante disso, o diálogo legitima os saberes docentes, os quais compõem a formação do professor, situando-os a partir da posição epistemológica – quando o professor refaz o seu conhecimento através do conhecimento do outro. Para Freire (1999, p. 81):

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

E esse parece ser o ponto de partida para a construção de uma pedagogia do diálogo na e para a formação permanente.

Embora este diálogo tenha ocorrido com a sua amiga e colega, ele nem sempre foi profícuo no que tange à Secretaria de Educação. A professora Celoí relata que no início não havia quase reuniões, e as que aconteciam eram muito desorganizadas e pouco proveitosas:

No início não tinha reunião, não tinha nada que preparasse a gente, e quando tinha reunião lá... Eu nem me lembro se tinha reunião... Eu sei que as primeiras reuniões foram na câmara de vereadores. Não tinham nenhum lugar, em 1972, era lá na câmara de vereadores. Como ela era [...] bem menor, então aquilo ficava saturado e aí tinha um falando ali, tu não entendias nada mesmo!

Em 1972, o nosso país viveu sob égide da Ditadura Militar, isso se evidencia na fala da professora, mas de certa forma passa-lhe despercebido. Ela diz:

As reuniões que eles faziam lá era para falar da comemoração dos 150 anos da Independência, era cantar as musiquinhas [...] era isso aí! Isso eu

tenho vivo na lembrança as reuniões eram para isso. Os cantinhos tinham que saber cantar [...]. Os hinos, eu sempre prezei muito[...]. [...] e as reuniões que eu te disse, [...] 1972 o assunto era esse. Na época chamavam a Parada da Juventude - 7 de setembro tinham os desfiles das escolas da cidade, porque a gente não participava. As escolas do interior nem eram vistas na época. Mas diziam, vocês terão que participar (assistindo) na Parada da Juventude que é 7 de setembro, que tem o desfile, e nós íamos.

Entretanto, ao afirmar que “[...] as escolas do interior nem eram vistas na época [...]” ela se aproxima do que Damasceno e Beserra (2004, p.5) abordam em seus estudos sobre a educação rural: “*Não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada*”. Embora a escola rural tenha sido pensada a partir das escolas urbanas, ela parece tão alienada do seu meio, quanto as escolas da periferia urbana destinadas às classes populares (WILLIS, 1991).

A professora segue narrando o seu “diálogo” com as instâncias responsáveis pela organização do sistema educacional no município. Ela conta que:

[...] dona lara, era assim, ela não era secretária na época, eu nem sei como é que a chamavam. Sei que para falar com ela, a gente tinha que ficar parada uma meia hora à frente da mesa dela, ela não olhava pra gente. Ela era cheia de “Lua”, a Elga sabe bem dessa história. Às vezes chegava lá e ficava parada, já tinha até medo de puxar conversa com ela, porque ela xingava. Então ficávamos paradas até que ela resolvesse: O que tu queres? E, então nós dizíamos o que queríamos.

O relato de Celoi me faz lembrar o que Freire (1998, p. 160) diz sobre a relação entre a educação e os educadores: “O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade, ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente”. A vocação ontológica do ser humano é a de ser gente, e isso implica a aceitação do outro cuja experiência é diferente da minha, que exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância, pois “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (Idem, p.60).

Nesse sentido, penso que é na compreensão da tessitura do fio Contexto/meio que se pode apreender o espaço/tempo de estar/ser professor leigo na zona rural e sua influência na constituição da docência deste. Pela mão da professora Celoi, passo agora a desvelar as tramas deste fio.

A professora Celoi relata que seu pai sempre a incentivou a estudar, no entanto a sua família não possuía condições financeiras para arcar com os custos de transporte e estada necessários para aquelas e aqueles que queriam dar continuidade aos estudos. Mesmo seu pai sabendo que não poderia lhe proporcionar a continuidade de seus estudos, não deixou de incentivá-la a galgar o máximo de formação, dentro dos limites contextuais da educação rural. A professora relembra o acontecido:

Mas eu era a mais velha e o pai dizia eu não tenho... vai estudar onde? Não tem onde. Ah! Ele dava sempre incentivo, ele dizia: quem sabe tu fazes um curso por correspondência. O meu pai era uma pessoa muito entendida, ele tinha até a 3ª série na época, mas ele sabia muita coisa que eu depois com a 5ª série não sabia. Então ele tinha uma visão, ele incentivava muito e eu bem que eu gostaria... eu vejo assim, não sei também, eu acho que eu aprendi muita coisa mesmo sozinha, eu nunca fiz feio sabe? Eu acho, que mesmo eu não podendo sentar nos bancos da sala de aula, depois do meu primário, não pude fazer o ginásial que eram três anos na época, depois o magistério, aqueles três, quatro anos, eu não me lembro quanto tempo que é. Eu acho que... eu me considero uma pessoa... sei lá, esclarecida, até muito feliz porque eu não fiz feio. Porque se realmente eu não tivesse aprendido eu não tinha me saído bem nos concursos. Não que isso seja uma referência assim.

Entretanto, esta afirmação traz em seu bojo a elitização do ensino; só estudava quem tinha condições financeiras. Mas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, a escola parecia fazer mais sentido para este sujeito. Hoje, tem livro didático, tem bolsa família, tem “todo o aluno na escola”, tem transporte, muitos incentivos, mas, diante disso, eu pergunto, será que escola hoje faz mais ou menos sentido para os educadores e educandos? Qual o sentido da escola?

A esperança na superação das situações-limites é sem dúvida radicalmente humana. Nesse sentido, concordo com Freire (1998, p. 10) que diz: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.” Movida pelo imperativo existencial e histórico é que a professora Celoi se lança na conquista

de seu espaço como professora, tomando as contingências da vida como desafios e não como dificuldades. Freire (idem, p.12) ressalta que a esperança: “Enquanto necessidade ontológica precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim espera vã.” E nesse contexto é que a professora Celoi vai gestando o seu estar/ser professora, grávida de uma vontade ontológica de ser estar/sendo.

Ao relatar as dificuldades encontradas ao longo de sua trajetória para e no exercício da docência, ela destaca a falta de material tanto para os alunos como para os professores, a falta de transporte e os baixos salários. A docência é configurada por diversas ambigüidades e incertezas, permeadas simultaneamente por várias dimensões, entre elas: física, biológica, psicológica, simbólica, social, econômica, política, histórica, religiosa.

Nas palavras da professora, eram muitas as dificuldades, dentre elas:

[...] aquela expectativa se vai da certo, falta de material que a gente não tinha, [...]. Foi uma época muito difícil que não tinha livros nas escolas. Se nós queríamos, na hora em que precisávamos de material, tínhamos que comprar. Porque a prefeitura não fornecia material nenhum para as escolas. Tudo nós comprávamos, até o aluno tinha que comprar o livro, na época era bastante caro, muita gente nem conseguia comprar o livro. E nós, material novo tinha que ser comprado. E tínhamos muita dificuldade, eu me lembro quando eu comecei a trabalhar a gente fazia verificações, que eram chamadas as provinhas que nós fazíamos, o aluno comprava um caderno e toda aquela provinha da verificação, ou até sabatina, teve uma época que era chamada assim, era copiada no caderno, o aluno fazia no caderno e depois entregava para ser corrigido. Não tinha mimeógrafo, não tinha nada disso aí. O primeiro mimeógrafo que eu comprei para a minha escola foi em 1976, [...]. Que eu fiz uma festinha e comprei o mimeógrafo, [...]. Era bem complicado. A prefeitura não mandava material, nós não tínhamos livros que era o principal que tinha que ter, o aluno tinha que comprar, o professor tinha que comprar, ou tinha que pedir emprestado e assim a gente ia se virando. Bem difícil de trabalhar pela falta de material.

Para Tardif e Lessard (2005, p.43) “[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto [...].” Os autores (2005, p. 46) ressaltam ainda que: “A docência é, então, concebida como um ‘artesanato’, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadadas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência.”

No que se refere à questão do transporte “[...] meu primeiro dia de aula, olha não foi tão fácil assim, eu me lembro [...], vindo de carroça, meu pai me levando de carroça para esta escola [...].” Ela destaca ainda que o caminho que a levava do lugar onde ela se hospedava até escola era outro desafio: “A gente só passava com bota de borracha, foi uma das grandes dificuldades.”

No que tange ao salário, a professora destaca que:

[...] em 1975 foi a primeira vez que foi assinada a nossa carteira e o pior ainda é que a gente não recebia nas férias, recebia somente no período letivo. Nós não recebíamos o nosso próprio salário, tinha ainda uma pessoa que recebia por nós, que chamavam de tesoureiro. O meu tesoureiro que recebia o meu salário e o da Elga foi Professor Herbert Waichardt, Pastor da Igreja Luterana, para não precisar levar alguém daqui, eu peguei alguém de lá (da cidade) que era conhecido meu. Ele que recebia o salário lá na prefeitura e nos repassava. [...] o meu primeiro ordenado foi 100 cruzeiros,[...]. Ainda guardo [...] um casaco que eu comprei com o meu primeiro ordenado. Que custou 43 cruzeiros [...].

O fato de ter os salários baixos não é um “privilégio” dos professores leigos, ele está relacionado à desvalorização e proletarização dos professores. No caso dos professores leigos, os salários baixos são legitimados pela ausência de formação adequada na e para o desenvolvimento da atividade docente, pois “a política de expansão escolar e o discurso de democratização do ensino básico sempre correspondem à contratação de muitos professores não-qualificados.” (AMARAL, 1991, p. 49). Com isso rebaixam-se os custos da expansão do ensino, uma vez que a remuneração varia de acordo com a qualificação. A professora revela tal fato ao dizer que: “Depois, sim, nós passamos a receber um salário mínimo, a partir de 1975. Era vinculado à formação [...]. [...] levaram seis anos e foi estabelecido um básico. Para quem tem o primeiro grau é tanto, magistério, [...] daí mudou já começaram a estabelecer o básico”.

De outro modo, temos hoje os contratos emergenciais, que são uma forma de reduzir os custos; além disso, se estabelece com os contratos emergenciais um “exército reserva” de força de trabalho. A professora salienta ainda que “[...] pior ainda é que a gente não recebia nas férias, recebia somente no período letivo”.

Ao se referir às facilidades encontradas no exercício profissional, ela titubeia, entretanto seu destaque vai para os alunos:

As facilidades... eu acho... sei lá... os alunos demonstravam vontade, demonstravam interesse e parecia que a coisa andava. Eu estava te contando no início, de uma festa que nós fizemos no primeiro ano quando eu comecei a trabalhar... olha como que a gente conseguia fazer maravilhas com os alunos! Eles pareciam interessados. Eu me lembro que nós apresentávamos danças, danças gauchescas, poesias, comédias... os alunos pareciam assim, muito esforçados.

Esta colocação parece envolta em uma cortina de nostalgia, do tipo no meu tempo era melhor, tinha menos violência, os políticos eram menos corruptos, os alimentos eram mais baratos e assim por diante. Entretanto, esta fala me instiga a voltar a perguntar sobre o sentido da escola. Qual o sentido da escola hoje? Será que escola tinha sentido para estes alunos, e por isso eles eram esforçados? Ou a escola tinha sentido para o professor e isso fazia com que os alunos também vissem sentido na escola?

À guisa de levantar algumas proposições diante destas perguntas, recorro a Pérez Gómez (2001) que procura, de certa maneira, resgatar o sentido da escola através do resgate de suas funções, cuja implicação maior é a aprendizagem significativa. A questão da dificuldade de se desenvolver no âmbito escolar a aprendizagem significativa, a que faz sentido para quem aprende é que a escola como instituição é vista como uma entidade artificial distanciada da vida, configurada para provocar aprendizagem abstrata, não estabelecendo com isso relação com a vida cotidiana. Para Pérez Gómez: “O problema é a descontextualização [...]” (2001, p.260). Dito de outro modo, o estudante, infelizmente, entra em contato com os conceitos substancialmente abstratos, os quais não possuem referências com relação a sua utilidade prática, além disso, estes conceitos estão à margem do contexto da comunidade, a qual lhe dá sentido funcional. Na visão de Berenstein (1988), o maior desafio a ser superado é a distância entre o contexto de produção e o uso dos conceitos disciplinares e a sua conjuntura de reprodução ou aprendizagem acadêmica. Ou seja, se as atividades acadêmicas e os conceitos e os conteúdos da cultura não adquirirem na sala de aula significação prática, o que ocorre é uma maior dificuldade na produção da aprendizagem significativa. Pérez Gómez salienta que:

Quando o significado dos conceitos da cultura crítica da comunidade social não parece relevante para sobreviver na cultura escolar, quando não se aprecia o valor intrínseco deles para analisar, compreender e tomar decisões na cultura da sala de aula, não se pode produzir sua aprendizagem relevante. (2001, p.260)

Em meio a este contexto é que se gestam as funções da escola, que é socializadora, instrutiva e educativa. Na função socializadora a escola é vista como instituição social composta por grupos de indivíduos que exercem influxos de socialização. Esses influxos estão, de certa forma, relacionados à cultura social dominante. Entretanto, as contradições expressas por demandas divergentes caracterizam os intercâmbios humanos, o que faz com que a escola tenha que acompanhar as mudanças se especializando mediante as transformações sociais. Na função instrutiva, o objetivo da escola é compensar as lacunas do processo de socialização (mediação na e da construção de significados), formando assim o capital humano, imbricado pelas necessidades do mercado. Isso aproxima a escola da realidade vivida pelo aluno, facilitando o trânsito deste para a cultura intelectual. É preciso lembrar que a escola é provavelmente o único espaço onde os grupos mais desfavorecidos podem entrar em contato com a cultura intelectual. No que se refere à função educativa, a escola precisa agregar em si os contrastes entre os diferentes processos de socialização, as experiências de culturas distantes no espaço e no tempo, as artes, as ciências e os saberes populares, e elaborações simbólicas. Ou seja, a função educativa precisa possibilitar que a cultura acadêmica permita ao sujeito condições de reconstruir de modo consciente seu pensamento e atuação, através da descentralização e reflexão crítica sobre a própria experiência. Requer ainda uma comunidade de vida, permeada pelo diálogo, pela busca intelectual e pela aprendizagem compartilhada, rompendo com a barreira entre a sociedade e a escola, recriando a cultura na qual se aprende porque se vive (GOMÉZ, 2001, p.264). Uma escola onde se possa ser sujeito, onde a constituição deste seja objetivo primordial da prática educativa, cuja ênfase esteja no enriquecimento deste como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos. Acredito que a partir deste movimento de resgate será possível devolver à escola o seu sentido, devolvendo simultaneamente também a nós professores o sentido de nossa profissão, que “[...] é obra humana por excelência; [...] a obra do educador só conclui quando a vida humana termina” (CONSTANTINO, 1977). Não

quero dizer com isso que a profissão do professor está sem sentido, mas para muitos ela parece não fazer mais sentido; quando isso acontece, penso que ela também esvazia de sentido a escola como instituição.

Esta obra humana tem a sua concretude na vida do educador, tecida pelo fio do sentido/significado. Mas qual o sentido/significado de estar/ser professora para a professora Celoi? Ela que, desde muito cedo, escolheu estar/ser professora:

[...] muito cedo, eu já sabia o que eu queria na vida, eu acho que se eu não tivesse seguido essa... eu não sei... eu não consigo me ver fora do trabalho assim, de sala de aula. Não estou atualmente em sala de aula, mas eu não consigo me ver em casa assim, fazendo outra coisa, eu tenho que estar em função da escola.

Ao ser questionada sobre o que é importante para ser professora, Celoi afirma que é a “vocação”. Para ela a “vocação é tudo!” Então perguntei a ela o que é ter vocação, ao que ela me respondeu:

É fazer as coisas com amor, é tu te dedicares de corpo e alma para aquilo ali. É saber o que a gente quer. É gostar da profissão. Se nós fazemos alguma coisa sem gostar, parece que não sai bem feito não é mesmo? Não é uma coisa que a gente faz com prazer. E vocação é aquilo que tu fazes e gosta e sente prazer em fazer.

Diante disso, percebo que o sentido/significado de estar/ser professor, em Canguçu, Pelotas, São Leopoldo ou em Maputo na África, tem de certa maneira uma relação humanamente singular, uma conexão oculta, diria Capra (1988). Dito de outro modo, os sentidos/significados se constroem dentro de um contexto humano. Cada um de nós constrói a sua representação e a sua prática a partir dos esquemas de interpretação legitimados na e pela comunidade onde estamos inseridos. Em outras palavras, os sujeitos não iniciam as suas significações do zero. Os sentidos/significados construídos pelos professores são polissêmicos e ambíguos com e em conotações irrepetíveis com a experiência, constituidores e constituintes da grandeza e da miséria humana.

Dessa forma, compreendo que o sentido/significado de estar/ser professora da professora Celoi estabelece uma conexão com o estar/ser professor do Paulo

Freire quando este relata a Shor como ele se tornou professor. Freire (1987, p. 40) conta:

Antes de tudo, devo dizer que ser professor tornou-se uma realidade para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, depois que comecei a fazê-lo. Comecei a dar aula muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida, mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser professor. [...] Nunca perdi essa vocação pelo ensino. [...] senti que ensinar era bom quando pela primeira vez ensinei alguém que sabia menos do que eu. [...] Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito.

A esta conecta aproximação entre o relato de Freire e o da professora Celoi está implicada a relação que se estabelece com o mundo. Relacionar-se com o mundo implica não se mostrar indiferente a ele, e nesse sentido é preciso dar-lhe uma significação (RIOS, 2001). Valorando as ações dos professores em prol do bem comum é dar significado ao seu estar/ser professor no e com o mundo. Essas conexões, implicações, enfim estes movimentos que embalam as redes de significações revelam que “[...] todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.30). Em outras palavras, trabalhar com gente interroga a minha própria humanidade. Interrogar a própria humanidade dos professores evoca-os a perceber que, com o passar do tempo, eles tornam-se professores imbuídos de todas as experiências vividas ao longo de sua trajetória humana, sua história de vida, suas representações e sua socialização.

Nesse sentido, Tardif (2002) chama a atenção para o fato de o professor ser um trabalhador que fica mergulhado em seu lugar de trabalho durante aproximadamente quinze mil horas, o que leva a crer que os saberes adquiridos durante a sua trajetória têm uma grande importância para compreender a mobilização do saber-ser e do saber-fazer no exercício do magistério. Fernando Pessoa (1996, p.72) também, ao dizer “quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma”, revela a temporalidade e a pluralidade da vida. Desse modo, o estar/ser professor implica ainda estar/ser no e com o mundo, mediado pelas relações com os estudantes, pais, colegas, amigos, companheiros, em órbitas existenciais distintas de si mesmas (FREIRE, 1999).

É preciso lembrar que tudo isso é fruto das nossas escolhas, dos nossos achados, dos nossos encontros e desencontros, é o preço que pagamos, às vezes resmungando, às vezes não. Além disso, é necessário perceber que a travessia é singular e insubstituível, e cada um faz a sua, entretanto ela não é a última, mas a primeira de muitas, porque existir precede o viver, e só existe quem busca sentido no que faz, com quem faz e como faz.

E para pôr uma vírgula nessa conversa, faço uso das palavras de Freire ao dialogar sobre a educação como intervenção no mundo e com o mundo. Ele afirma:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura [...]. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou classes sociais. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (1998, p. 115-116).

6.5 ENTRECruzAMENTO DO ESTAR/SER PROFESSOR NAS REDES SIGNIFICAÇÕES

O entrecruzamento do estar/ser professor nas redes de significações é vírgula que deseja “virgular” mais algumas linhas. Sendo assim, nesta tese eu me propus a pensar a formação de professores e seus processos a partir do sujeito-professor, da (re)constituição de sua trajetória para além dos espaços e dos muros da institucionalização; me interrogando: Como se constitui este professor? Como constrói a sua docência? Tive como intuito provocar algumas reflexões sobre as dimensões pedagógicas, políticas e epistemológicas que permeiam a formação de professores, a partir do sujeito-professor, tomando este como ponto de curvatura dessas reflexões, na inspiração teórico/prática e na transpiração da curiosidade epistemológica.

Diante disso, penso que as entrevistas revelaram a tessitura das redes de significações de estar/ser professor no município de Canguçu, com a singularidade inerente ao sujeito que busca reconhecer-se em meio ao processo de estar/ser gente no e com o mundo. Este *estar no e estar com* colocou os sujeitos professores em existência com e no, e os fez buscar o sentido e o não-sentido para as coisas, e as pessoas que os acompanharam em sua trajetória.

São as tramas da incompletude na preservação de si mesmo que me formam e formam os professores. Estas tramas são entrecruzadas por vários fios: Pessoa/sujeito – que é constituído pelo Eu Pré-Profissional e pelo Eu Profissional, o Contexto/Meio que é constituído pela história de vida e pelo lugar de onde o sujeito está falando.

Estes fios se entrecruzam formando as redes de significações tensionados pelo fio sentido/significado, que traz para a trama e na trama o tensionamento do vivido, e do não-vivido, das quimeras, das rupturas, das leituras, dos sabores e dos dissabores, das aventuras do e no chão da sala da aula, implicado pelos cursos de formação, pelo sonho de ser professor, do desafiar a si mesmo⁹⁷, do diálogo intenso com a comunidade – pais e colegas, da falta de material, de “método”, de transporte, do contar consigo mesmo, sabendo que os estudantes contam com você.

Nesse sentido, o que percebo é que embora muitas vezes inseguros, mas cheios de ousadia, os meus interlocutores foram caminhando e nomeando situações que se passaram e que aconteceram com eles experimentando a si mesmos. Ao que Larrosa (2004, p.123) diz: “[...] o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto”. A experiência agrega em si e por si, o vivido e o não-vivido, possibilitando a legitimação do entre-lugar – a re-significação. Ela é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (LARROSA, 2004, p.116).

⁹⁷ Ao que Kafka afirma ser um ato insano, pois no combate entre você e o mundo prefira o mundo (Franz Kafka)

E nesta dança dos sentidos e dos significados foram se formando, se re-formando, na processual travessia da existência. Fazendo escolhas, justificando ações, mas, na medida do possível, buscando o sentido e até mesmo o não-sentido de ser e estar no e com o mundo. “Neste ponto já não há como iludir a resposta à questão de como alguém se torna o que é. E com isso toco na obra máxima da arte de preservação de si mesmo – do amor de si [...]” (NIETZSCHE, 1995, p. 113).

Todos esses fios cruzados e entrecruzados vão tecendo as redes de significações que mediam a concepção de docência, que muda de professor para professor, por isso são redes. Cada professor vai se constituindo como tal conforme a sua trajetória em um eterno vir-a-ser, uma vez que, estar/ser professor é uma experiência única e intransferível, eu só posso dizer sou professor estando professor, ex-pondo-me a isso. Desta forma, entendo que a concepção de docência é algo processual, que vai se (re)construindo ao longo da vida atravessada pelo que acontece. E este estar sendo é processo de ser, que após ser volta a estar, processando o vir-a-ser professor, no vir-a-ser da concepção de docência. Como afirma Freire: “Só somos porque estamos sendo. Estar é a condição, entre nós, para ser” (1998, p. 36-37).

Nessa perspectiva, o que nos torna professores é uma multiplicidade de fatores que vão além do pré-estabelecido, como já indicam as pesquisas de Oliveira, Vasconcelos (2000), Fontana (2000), Nóvoa (1991 – 1992 -1995), Tardif (2002 - 2005), Abdalla (2006), Cunha (1989 -1998 -1996). Estas multiplicidades de fatores que vão constituindo o estar/ser professor estão também implicadas pelo chão da sala de aula e pelos programas e cursos de formação, negociando “coisas a fazer, formas de criar, maneiras a inventar, em resumo, nossa pretensão de existir.” (BOURDIEU, 1997, p.65)

A constituição destes professores no chão da sala de aula é (de)marcada pela sua história de vida, pelas suas vivências como estudante junto aos seus professores; estas (de)marcações os acompanham no exercício da profissão (TARDIF, 2002). Em outras palavras, há uma implícita relação entre as redes constituidoras e constituintes dos professores, alunos e da escola, cujo

entrecruzamento vai delineando o estar/ser destes sujeitos em um dado contexto, em um dado espaço tempo.

Diante disso, passo agora a relatar os possíveis entrecruzamentos das redes de significações na constituição do estar/ser professor leigo no município de Canguçu. O professor Renato diz que no seu primeiro dia de aula como professor ele lembrou de sua professora de língua portuguesa e do *'jeito dela dar aula'*. Para a professora Elô o que a (de)marcou foram as suas lembranças como estudante na inter-relação com o professor, pois, quando estudante, ela costumava, a pedido do professor, *"tomar a lição dos menores"*.

Já as experiências vivenciadas pela professora Celoi e pela professora Elga em sua escola básica configuram-se como seu nicho de formação, de onde tudo parte e para onde tudo retorna, num eterno retorno (NIETZSCHE, 2002) mediado por espaços/tempos diferenciados, bem como por intensas re-significações, delineando um estilo próprio de estar/ser professora. Também cabe ressaltar novamente que os limites que os professores encontraram em sua condição de alunos são levados para a docência.

Estas características parecem fazer com que a escola seja o *lócus* da formação deste professor, pois é no espaço da sala de aula que ele faz e re-faz a sua prática, em um *que-fazer* constante, refazendo-se profissionalmente e pessoalmente. Diante disso, compreender a escola como *lócus* da e na formação desses sujeitos implica perceber a escola como contexto de ação (ABDALLA, 2006) e formação, pois ela é o lugar onde este sujeito aprende a sua profissão. No que se refere aos professores leigos, cabe ressaltar que na maioria das vezes eles desenvolvem não só a função de professor, mas de diretor, secretário, merendeiro, faxineiro, enfim ele é a escola e a escola é ele. Nesses termos, a escola rural difere das outras, tem certas peculiaridades que permitem ao professor respirar as necessidades da escola junto as suas necessidades. Ou seja, a linha que separa a escola do professor e o professor da escola é muito tênue e ao mesmo tempo móvel. García (1999) salienta que a escola é uma organização complexa cujos processos nem sempre se adequam ao estabelecido formalmente. Nesse sentido, percebo que a ação dos professores leigos está de certa forma muito ligada a um intuito

existencial e a uma prática experimental, pois representa a maneira como eles respondem aos desafios (TARDIF, 2002). Moreira (1955, p.185) analisa os professores leigos e sua relação com a escola, dizendo que:

São os professores municipais gente simples, quase humilde, não dispõem de grande cultura intelectual e técnica, pouco conhecem de diferenças entre métodos pedagógicos, trabalham empiricamente, sem filosofia educacional bem definida, sem qualquer fundamentação do seu trabalho em conhecimentos psico-sociológicos, mas, via de regra, como são eficientes! Não diremos que suas escolinhas preencham os fins e funções que se atribuem modernamente às escolas primárias, não diremos que ela seja antiquada ou moderna, nem poderemos supor que obedecem a critérios científicos de planejamento e execução, mas são, dentro de seus limites funcionais, ativas adequadas ao meio. Em nenhum outro tipo de escola primária, que conhecemos no Brasil, sentimos tão nitidamente a integração da professora à sua tarefa, em nenhum vimos o ambiente e o mestre se identificarem tão bem. Escola simples, escola de primeiras letras, nada mais. Escola bem aceita, porém escola flexível, aulas movimentadas, compreensão e respeito entre alunos e professores, entre mestres e pais.

Estes sutis fenômenos constituem o estar/ser professor e o vão delineando traço por traço, compondo redes de imagens, estabelecendo misteriosas conexões, muitas delas só percebidas depois de muito tempo, isso porque algumas vivências custam a se transmutarem em experiências. Entretanto, é o tempo de reflexão e percepção que o sujeito dedica a elas que as faz acontecer nele, nem sempre escolhidas por ele, mas acolhidas nele. As marcas deixadas pelos professores que tivemos delineiam em muito o professor que estamos sendo. Embora por muito tempo a teoria pedagógica tenha considerado poucos ou não-científicos os relatos de vida profissional dos docentes “[...] a importância de professores marcantes pode ser examinada pela recente produção na área de educação sobre a vida profissional dos professores” (CASTANHO, 2001, p. 155). Estas marcas estão além da inserção na docência, elas estão presentes também nas outras dimensões que compõem o existir humano, estendendo-se por toda a vida.

No que se refere à influência e contribuição dos cursos de formação para e na constituição do estar/ser professor, os professores destacam, no primeiro momento, a dificuldade em dar continuidade aos estudos, especialmente porque as escolas rurais, na época, se limitavam à 5ª série primária; para dar continuidade aos estudos, os estudantes tinham que ir para cidade, o que implicava transporte, alimentação e estada. A maioria dos entrevistados alega que suas famílias não

possuíam condições financeiras para mantê-los estudando. O que acabou fazendo com que eles, ao concluírem a 5ª série, por algum tempo parassem de estudar. Com exceção do professor Renato que iniciou a sua carreira docente já com o Ensino Fundamental completo. Ao contrário dele, a professora Elô iniciou a sua carreira tendo cursado apenas a 3ª série do ensino fundamental; já a professora Celoí, inconformada com o fato de não ter condições para dar continuidade aos seus estudos, fez questão de fazer duas vezes a 5ª série. Entretanto, ao inserirem-se na profissão docente, pouco a pouco Elô e Celoí foram sendo incentivadas a concluir o Ensino Fundamental. Diante desse contexto, é preciso destacar que a inserção na carreira de magistério é marcada por dois momentos singulares, um é a busca por formação, outro é o cotidiano da sala de aula e o diálogo entre os pares. Essas duas dimensões se entrecruzam, complementando-se em suas diferenças e semelhanças.

A professora Elô afirma em seu depoimento a importância do curso que fez em nível de Ensino Fundamental para o magistério⁹⁸, uma vez que o curso procurava atender as necessidades do dia-a-dia do professor e não apenas os conteúdos inerentes ao Ensino Fundamental. Contudo, não pôde dar continuidade aos seus estudos. Ela afirma que: *“eu não consegui terminar porque era na época de férias; e era muito difícil. Eu saía segunda-feira de manhã e voltava só sábado de tarde, e já tinha família, meu filho era pequeno. Então ficar uma semana fora, chegava quinta e sexta tu não agüentavas!”*. Além disso, outros fatores também contribuíram para que ela parasse de estudar, dentre os quais o custo de ficar hospedada uma semana na cidade, mostrando com isso o quanto a formação, independente de ser no meio rural ou no urbano, era e de certa forma ainda é, sem dúvida, um ato de hercúlea vontade, principalmente em termos financeiros.

⁹⁸ Neste contexto Elô está se referindo ao PRODERF – Programa para o Desenvolvimento de Recursos Humanos na Região de Fronteira do Brasil com o Uruguai. Ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. O PRODERF oferecia um Treinamento de Professores Unidocentes do Município de Canguçu. Este programa contava ainda com a parceria das seguintes instituições: SUDESUL – Superintendência do desenvolvimento da Região Sul; SEC/RS Secretaria de Educação e Cultura do RS; FURG – Fundação Universidade de Rio Grande/RS; UFEPEL – Universidade Federal de Pelotas/RS; UCEPEL – Universidade Católica de Pelotas/RS; FUNBA – Faculdades Unidas da Bagé/RS; ASPES – Associação Santanense Pró-Ensino Superior; PUC/RS – Pontifícia Católica do RS – Faculdades em Uruguaiana e CEFO – Consórcio Educacional Fronteira Oeste.

As professoras Elga e Celoi concluíram o Ensino Fundamental e partiram para o Ensino Médio – magistério. No que tange a esta caminhada em busca pela qualificação profissional, a professora Celoi não mediu esforços para alcançar o máximo de formação possível, cursou magistério, fez graduação em Letras e especialização e, no dia da entrevista, após concluirmos nossa conversa, me fez uma série de perguntas referentes a como se faz para cursar um mestrado. Esta inquieta e curiosa busca me leva a pensar novamente na inconclusão do ser humano e de sua inserção em um permanente movimento de procura (FREIRE, 1998).

Este movimento de busca por qualificação profissional está implicado por dois outros movimentos: o primeiro é marcado pela oferta de qualificação profissional feita a estes professores, subsidiada a partir de encontros para realização de estudos e a oferta de cursos em nível de Ensino Fundamental e, também, em nível de Ensino Médio – magistério. O segundo caracteriza-se pela busca individual de cada professor, ou seja, o desejo e a crença na formação como processo de desenvolvimento humano (FERRY, 1991). A configuração destes movimentos está presente nos depoimentos dos entrevistados. Como exemplo disso, trago o depoimento da professora Celoi, no qual ela afirma que após concluir o Ensino Fundamental procurou dar continuidade aos seus estudos, tentou fazer um curso por correspondência chamado Madureza Ginásial do Instituto Universal Brasileiro, mas acabou desistindo, porque, segundo ela, os conteúdos eram muito distantes da realidade na qual ela estava inserida. A ênfase na busca constante por espaços de formação e a reflexão que a professora faz sobre o que estes espaços oferecem revela o que Freire (1999) denomina de a *raiz da educação*. O autor diz ainda que o ser humano, ao refletir sobre si mesmo e ao colocar-se em busca constante de ser mais, pode descobri-se como um ser inacabado. Para Freire (1999, p. 28-29), “a educação implica uma busca realizada por um sujeito que é o ser humano. O ser humano deve ser sujeito de sua própria educação”. Portanto, é nessa busca, nesse colocar-se a caminho que está a *raiz da educação*.

Ao refletir sobre as contribuições dos cursos para a sua formação para o seu estar/ser professor, a professora Celoi reafirma a importância do curso de magistério para e na sua prática docente, ao dizer: “*Ali eu adquiri conhecimentos para mim.*”

Para trabalhar...” Evidencia-se nesta afirmação a velha dicotomia entre teoria e prática; esta dicotomia se acentua quando a professora passa a cursar o Ensino Superior – Licenciatura em Letras/Português:

Eu esperava mais da faculdade, para eu aprender mais. Não foi aquilo que eu imaginava. O magistério acrescentou mais para eu trabalhar... Para saber fazer... E a faculdade foi mais um conhecimento para mim. [...], mas eu pensei que na faculdade nós iríamos ver como trabalhar com aluno, a gente se engana, não é mesmo?

Esta afirmação remete à reflexão sobre a necessidade de rever a maneira como se vem ministrando a formação de professores, considerando-a a partir do sujeito professor. Nesse sentido, García (1999, p.29) ressalta que:

[...] aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. É este o ponto de vista de Mcnergney e Carrier (1981) para quem a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais.

Nesse contexto, a formação de professores adquire algumas dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais, que precisam ser consideradas para facilitar o desenvolvimento de cada sujeito (TARDIF, 2002; GARCÍA, 1999). A isso está implicado ainda o tipo de experiência vivenciada pelo professor. A professora Celoi, por exemplo, é a que mais ênfase dá à influência dos cursos de formação para o seu estar/ser professora. Similar a ela o professor Renato também dá destaque ao magistério, salientando a importância da disciplina de didática e as palestras que, segundo ele, anunciavam mudanças na educação, que podem ser visualizadas atualmente. Já a professora Elga enfatiza o chão da sala de aula e o diálogo entre os pares, principalmente o diálogo com Celoi e as reuniões em grupo realizadas na e pela Secretaria de Educação. Diante disso percebo que o chão da sala de aula e o diálogo entre os pares são preponderantemente importantes na e para a formação destes professores. Com isso não estou descartando a importância dos cursos de formação, ao contrário, eles também possibilitaram o diálogo entre os pares. No entanto, cabe ressaltar que a vivência do cotidiano da sala de aula prepondera em suas falas em duas direções: dos professores como alunos e dos

professores como professores. Percebo assim, a multiplicação de uma maneira de estar/ser professor, uma vez que, ao longo de suas trajetória, os entrevistados foram reproduzindo a prática dos professores que admiravam; não só os da escola básica, mas o que parece é que à medida que eles iam encontrando-se com outros professores com os quais se identificavam, novas multiplicações de estar/ser professor iam se configurando, construindo assim, 'outras' formas de estar/ser professores junto ao processo de ensino/aprendizagem dos estudantes em um movimento de ir e vir. Ao que Larrosa afirma (1994, p. 51) tratar-se, portanto, de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação da sua própria subjetividade. Dessa forma, o que se pode entender é que existe uma dinâmica de formação que vai da marca deixada pelos professores aos cursos de formação, em um ir e vir constante, do passado como fonte, ao presente como problematização, na constituição de um estar/sendo encharcado de um vir-a-ser, atravessando o tempo, alcançando o ontem, reconhecendo o hoje, descobrindo o amanhã (FREIRE, 1999). García (1999, p.42) destaca que:

Valorizar a qualidade das experiências implica que sejam tidos em conta dois aspectos: um aspecto imediato que diz respeito ao quanto de agradável ou desagradável é para o sujeito que a vive. O segundo aspecto tem uma importância maior para o tema de que nos ocupamos (que é a formação de professores): o efeito que tais experiências podem ter em experiências posteriores, ou seja, a transformação para aprendizagens posteriores.

A valorização da qualidade dessas experiências está implicada pelo diálogo, em maior ou menor grau, instituído entre os pares, entrecruzando a constituição do estar/ser professor. Além disso, os depoimentos dos professores traduzem ainda, ao mesmo tempo, solidão e solidariedade (CORREIA, 2001) em seu estar/ser professor. Isso porque o professor da área rural sofre certo isolamento, ainda mais nas escolas cujo número de alunos é menor. Nesse contexto, o diálogo entre os pares ocorre, como já citei na entrevista da Elô, na maioria das vezes com a supervisão, quando esta visita o professor. No caso do professor Renato, ele estabeleceu diálogo com os pares nas duas dimensões ofertadas, com a supervisão e com os seus colegas. Igualmente, é preciso destacar que os pais são neste contexto os maiores apoiadores do trabalho dos professores, pois em sua maioria,

conforme depoimentos dos entrevistados, eles acompanham o trabalho, participando das atividades realizadas pela e na escola.

Ainda no que tange ao diálogo entre os pares, o professor Renato traz em seu relato um dado muito interessante, que é o uso de diários de aula de professores “mais experientes”. Este material serviu de base para a sua prática docente, reiterando a idéia de que um professor leigo “mais experiente” vai iniciando o outro “menos experiente” na prática docente. Semelhantemente, a professora Celoi também faz alusão ao diálogo com professores “mais experientes” ao ressaltar que sua colega “[...] *tinha um pouco mais de prática [...]*”, reforçando o que foi dito pelos outros entrevistados, que é a importância do diálogo com os pares na troca de experiência, constituindo o que poderia se chamar de um rito de iniciação. Nesse sentido, penso que o diálogo é um princípio fundante na e para a formação docente. É através dele que se faz a escuta do outro pelo outro. Freire (1999) destaca a importância do diálogo ao afirmar que ele é:

[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. [...] o diálogo tem estímulo e significação: pela fé no homem e em suas possibilidades, pela fé na pessoa que pode chegar à união de todos; pela fé de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais chegam a ser eles mesmos. (FREIRE, 1999, p.68-69).

Para os professores leigos, dado o isolamento, o diálogo com os pares e os cursos de formação desenvolvidos e oferecidos a estes eram de grande importância porque possibilitavam um momento de encontro no sentido mais amplo da palavra, encontro de certezas, de dúvidas, de similaridades, de medos e de ousadias. Estes eram um dos poucos momentos que eles tinham para, de certa forma, socializarem suas práticas docentes. Nesse aspecto eu os percebo famintos, tudo o que era dito pelos professores formadores era devorado e imediatamente aplicado; embora o professor Renato não explicitasse isso, tal fato é anunciado nos outros depoimentos. Penso que é interessante destacar o diálogo que os professores leigos mantinham com os próprios estudantes, fruto muitas vezes da solidão docente; no entanto, este diálogo parece ter sido muito importante na re-significação da ação pedagógica. Isto

é destaque na fala da professora Elô e de certa maneira está presente também no depoimento da professora Elga; mesmo que esta, em seu relato, diga que trabalha “sozinha”, nisso estão implicados os seus alunos e o trabalho que ela desenvolve com eles. O desenvolver deste trabalho parece ser constituidor de seu processo formativo, pois à medida que os alunos vão apresentando resultados significativos em seu processo de ensino/aprendizagem, Elga vai avançando no desenvolvimento de novas aprendizagens, que são novas tanto para ela quanto para os seus alunos. E aqui percebo mais uma vez a escola como um espaço de formação, pois, conforme Nóvoa (1988, p. 128) “[...] mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. Esta dinâmica está inserida na tessitura do fio Contexto/meio.

Para desvendar as tramas do contexto/meio é preciso lembrar, como já relatado anteriormente, que o município de Canguçu agrega, ainda hoje⁹⁹, o maior número de minifúndios do Brasil, 11.418 (onze mil quatrocentos e dezoito) propriedades cadastradas. As famílias dos professores leigos participantes deste estudo fazem parte desse contingente. Em meio a isso, o município possui uma outra peculiaridade que é a divisão étnica distrital, ou seja, cada distrito tem uma determinada predominância étnica. Nesse sentido, a configuração dos distritos pode ser desenhada da seguinte forma: dos cinco distritos que compõem o município, há no 1º, 3º e 4º distrito uma predominância de portugueses e espanhóis, e no 2º e 5º distrito a predominância é de alemães. No caso deste estudo, os sujeitos entrevistados situam-se em termos de trabalho e moradia nos distritos de predominância alemã (2º e 5º distrito). A professora Elô é nascida e criada no 5º distrito, cuja predominância étnica é de pomeranos¹⁰⁰. Na sua concepção, o fato de ser pomerana, de certa forma, legitimou o seu trabalho junto à comunidade. Sua relação com a escola é quase antropofágica, em seu depoimento ela ressalta que viveu os 27 anos de carreira com dedicação quase que exclusiva para a escola, o que parece ter auxiliado não só na legitimação de seu trabalho, mas também, parece ter provocado nela um sentimento de pertença muito forte. Nesse sentido,

⁹⁹ Conforme dados do INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.

¹⁰⁰ Eram originários da Pomerânia, encosta do Mar Báltico.

percebo a força implícita do contexto/meio na constituição do estar/ser professor, entendo o contexto/meio na perspectiva da RedSig, ou seja, tem duas funções: “milieu – que significa campo, aplicação de condutas; e moyen – condição de recurso, instrumento para o desenvolvimento” (WALLON, 1986). Concebendo o meio nestas duas perspectivas aferidas por Wallon, entende-se que ele só pode ser definido em função do sujeito ou de um grupo de pessoas, os quais têm determinados interesses e objetivos dentro de um espaço/tempo sociohistórico. Em outras palavras, o meio é constituído por pessoas/sujeitos, e pessoas/sujeitos constituem o meio – pessoas/sujeitos-contexto-pessoas/sujeitos, construindo-se, transformando-se e entrecruzando-se dialeticamente, revelando assim, em suas tramas, expansão de estar/ser professor leigo, rural em Canguçu.

Entretanto, o que para alguns possibilitou a legitimação, para outros foi fonte de preocupação. O professor Renato, por não falar a língua alemã, enfrentou o desafio de lecionar para sujeitos que não compreendiam o que ele falava. Este episódio gerou certo mal estar docente. Nesse sentido, os professores leigos vivenciaram um entre-dois (NÓVOA, 1992), precisavam falar no idioma alemão para se comunicarem com os alunos e concomitante a isso precisavam ensinar-lhes a falar na língua portuguesa, uma vez que, a partir da nacionalização do ensino¹⁰¹, foi proibido o uso do idioma alemão nas escolas. No entanto o bilingüismo esteve presente por muitos anos nos bancos escolares da zona rural. Diante disso, entendo que é imprescindível à prática docente o respeito às diferenças, sejam elas quais forem, respeito às visões de mundo, às expressões autênticas, embora saiba que este é um desafio para todos nós, professores e professoras. A questão étnica é até os dias de hoje um fator que causa certo mal estar nos professores e também foi preponderante na escolha dos docentes pela comunidade, cujos pais acompanhavam o trabalho.

¹⁰¹ A partir da Nacionalização do Ensino – 1937, foi proibido o uso do idioma alemão nas escolas. Segundo Kreutz (2004, p.256): “A nacionalização do ensino significou um esforço do Governo para a formação de uma consciência nacional entre os cidadãos de núcleos etnicamente homogêneos, prescrevendo para isso o uso obrigatório da língua oficial e a intensificação do ensino de história oficial brasileira.”

Da luta pessoal à luta profissional, a rebeldia e a ousadia continuam presentes na trajetória destes professores, retratando as peripécias da conquista de estar/ser professor. A professora Elga relata que as condições de trabalho eram de extrema precariedade, a começar pela locomoção, a ausência de material, livros, cadernos, lápis, tanto para os alunos como para os professores, acrescido aos baixos salários. Esta denúncia é feita também pelos outros professores. No caso das professoras Elga e Celoi, na busca de superar tais condições, elas valeram-se da criatividade na organização de festas realizadas na escola com o intuito de angariar recursos para compra de material. Embora a precariedade do e no trabalho docente seja de certa forma um empecilho para o desenvolvimento da prática docente, no caso dos professores leigos desse estudo ele acabou se tornando um espaço de criação. Para Tardif e Lessard (2005, p. 174-175),

[...] o trabalho docente tem um viés artesanal [...], os professores não se contentam em entrar em seu local de trabalho como se fosse um ambiente pronto e definido em si mesmo, eles constroem, preparam e organizam uma porção importante de seus instrumentos de trabalho. Mesmo quando os docentes utilizam instrumentos já elaborados por outros – manuais, programas, material didático, etc. – eles retrabalham, os interpretam, modificam a fim de adaptá-los aos contextos concretos e variáveis da ação cotidiana e às suas preferências. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 174-175).

Ao relatarem as dificuldades vivenciadas na constituição de sua docência, os professores acabam delineando uma espécie de linha do tempo, relatam a precariedade vivida no início de suas carreiras, suas lutas para a constituição de uma escola com sentido para eles e para os estudantes, chegando aos dias atuais em que narram a ampliação de recursos no que tange ao transporte, à estrutura física das escolas e ao maior acesso à formação em todos os níveis. Em meio a sua narrativa, emerge uma reflexão sobre o sentido da escola. A maioria dos depoimentos afirma que em seu tempo de estudante ela parecia fazer mais sentido, e que atualmente a escola e o estudo parecem não ter mais tanta importância para os estudantes. Desse modo, parece-me que o sentido da escola está, de certa forma, relacionado ao sentido do fazer docente. Para Abdalla (2006), o processo de construção de sentido na escola e para escola implica a sua valorização como objeto social e científico. A autora afirma ainda que:

[...] o redimensionamento [...] da gestão da escola procede quando existe [...] uma problemática posta pelo grupo, que permite compreender novas

perspectivas. Entender o que acontece entre os vários universos de pertença. O que nos permite pensar na importância da escola na construção dos sentidos para aqueles que se formam em seu interior – provocando, assim, novas maneiras de ser e de estar na profissão. Tudo isso que acabamos de dizer inscreve-se no tal espaço das possibilidades. Espaço que começa na dinamização da compreensão da prática a partir dos problemas vividos no dia-a-dia da escola, e que poderá ser ampliado, na medida em que apreendemos como se processa em nós o conhecimento sobre o ensino e para o ensino [...] (ABDALLA, 2006, p.92).

Parece-me que Abdalla (2006), ao propor a construção de sentido na e para escola, se aproxima do que Pérez Gómez (2001) propõe, que é resgatar o sentido da escola através do resgate de suas funções, cuja implicação maior é a aprendizagem significativa. Em se tratando de *espaços de possibilidades*, parece-me que este espaço, no que tange ao estar/ser professor leigo, foi fecundo na e para a gestação da aprendizagem significativa. Este é um processo educativo em que o sujeito recontextualiza as aprendizagens dentro da cultura da comunidade (Gómez, 2001), exercício este realizado pelos professores leigos na constituição de seu estar/ser professor, uma vez que a escola e a sala de aula produziram efeitos nos processos cognitivos dos professores, em que estes são aprendizes de si mesmos em meio aos diferentes espaços/tempos de estar/ser professor.

Nesses termos a escola, no contexto/meio dos professores leigos, em seu início de carreira parece ter sido uma escola em que o sujeito pode ser mais sujeito, em que a constituição deste foi objetivo primordial da prática educativa, cuja ênfase estava no enriquecimento deste como sujeito de suas experiências, pensamentos, desejos e afetos. Acredito que a partir deste movimento de resgate será possível devolver à escola o seu sentido, devolvendo simultaneamente também a nós, professores, o sentido de nossa profissão, que “[...] é obra humana por excelência; [...] a obra do educador só conclui quando a vida humana termina” (CONSTANTINO, 1977).

Esta obra humana tem a sua concretude no resgate do elemento humano na promoção da hominização, cuja tessitura é tensionada pelo fio do sentido/significado. Mas o que dizem os professores deste estudo, sobre o sentido/significado de estar/ser professor leigo em Canguçu?

O fio do sentido/significado se entrelaça a todos os outros fios até aqui tramados, configurado pela e na singularidade/pluralidade que é estar/ser gente. Quando me apresento para os estudantes no início do semestre e ou em palestras ou teleconferências, costumo dizer que estou/sou professora por três razões/emoções: primeiro estou/sou professora porque gosto do que faço; segundo porque gosto do jeito que eu faço e terceiro porque gosto com quem eu faço. Acredito que é no ir e vir destas razões e emoções que se gesta em parte o sentido/significado do meu estar/ser professora. Igualmente, esta minha maneira de estar/ser professora se aproxima em parte da maneira de estar/ser professor dos sujeitos desta pesquisa. Ao longo de minha ainda curta caminhada, desde muito cedo, tenho me questionado insistentemente sobre o sentido do que venho fazendo/sendo. Qual o sentido/significado de estarmos aqui? De cremos no que cremos? De discursarmos o que discursamos? E de às vezes simplesmente não nos reconhecermos em nossos discursos, ora ditos, ora escritos? A busca pelo sentido habita o meu espírito e me move como gente e, por conseguinte, como professora. A cada inserção nestes questionamentos, e no diálogo com os pares – estudantes, professores e colegas professores, dentre outras pessoas, mais perguntas emergem, tornando as respostas mais temporais, transformando o meu estar/ser professora em uma grande possibilidade. Como afirma Freire (1998, p. 18): “[...] Por isso é que a mim me interessa sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si”.

Os professores envolvidos neste estudo possibilitaram-me a ampliação da minha compreensão sobre este processo de busca constante. Alimentaram as minhas quimeras e eu me senti menos sozinha. A professora Elô, ao ser questionada sobre qual o sentido/significado de estar/ser professora, aponta para a prática docente e afirma que esta precisa fazer sentido primeiro para o sujeito professor, depois para os estudantes, que são também sujeitos neste processo de estar/ser gente. Já a professora Elga fala do papel do professor, do compromisso e do afeto necessários à prática docente. Concomitante a isso ela destaca que era assim que ela via seus professores. Nesse contexto, gostar do que se faz e como se faz, é de certa forma investir a si mesmo no que é como pessoa no trabalho (TARDIF e LESSARD, 2005). Para a professora Celoi, o sentido/significado de estar/ser professora está ligado *a saber o que se quer*, que, por sua vez, está

relacionado à *vocação*. Nas palavras da professora: [...] muito cedo, eu já sabia o que eu queria na vida, eu acho que se eu não tivesse seguido essa... eu não sei... eu não consigo me ver fora do trabalho de sala de aula. Ao referir-se à *vocação*, ela diz:

É fazer as coisas com amor, é tu te dedicares de corpo e alma para aquilo ali. É saber o que a gente quer. É gostar da profissão. Se nós fazemos alguma coisa sem gostar, parece que não sai bem feito, não é mesmo? Não é uma coisa que a gente faz com prazer. E vocação é aquilo que tu fazes e gosta e sente prazer em fazer.

Essas conexões, implicações, enfim estes movimentos que embalam as redes de significações revelam que “[...] todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.30). Ainda faz parte do resgate humano o resgatar-se a si mesmo.

Paralelo a isso, tem o reconhecimento do que se faz. Talvez aí resida o mais que humano no e do trabalho docente; para a professora Elga este reconhecimento se manifesta quando: [...] os alunos, que foram meus alunos, eles casam. Agora mesmo eu tive dois sábados, na corrida, dois casamentos, dois casamentos dos que foram meus alunos, eles não esquecem, qualquer festa eles estão sempre me convidando. [...]. O reconhecimento de estar/ser professor se exerce no terreno humano, vale dizer, prenhe de sentimentos, percepções e emoções. A personalidade do professor se torna instrumento no e do seu trabalho, ela é absorvida pelo trabalho docente. Sua percepção, sensibilidade, emoção e afetividade traduzem-se em maneiras e posturas de estar/ser professor junto aos estudantes. Portanto, o papel do professor está além dos objetivos operacionais do ensino, seu sentido/significado não está dado, mas requer uma interpretação por parte dos atores, ou seja, os sujeitos professores, tanto pela sua subjetividade, quanto pelas suas situações vividas (TARDIF e LESSARD, 2005). Como afirma Ira Shor: “Nada mais convincente do que os fatos da vida real” (FREIRE e SHOR, 1987, p.13).

No contexto dessa pesquisa, o estar/ser professor destes professores se delinea como alguém que constrói sentido, ex-pondo-se, como diz Tardif e Lessard (2005). O professor trabalha com significações, sobre significações, e estas

constituem o substrato ontológico do seu trabalho no espaço/tempo das relações entre sujeitos humanos. Diante disso, percebo que o sentido/significado de estar/ser professor, em Canguçu, Pelotas, São Leopoldo ou em Maputo na África, tem de certa maneira uma relação humanamente singular, uma conexão oculta, como diria Capra (1988). Dito de outro modo, os sentidos/significados se constroem dentro de um contexto humano. Cada um de nós constrói a sua representação e a sua prática a partir dos esquemas de interpretação legitimados na e pela comunidade onde estamos inseridos.

Em outras palavras, os sujeitos não iniciam as suas significações do zero. Os sentidos/significados construídos pelos professores são polissêmicos e ambíguos com e em conotações irrepetíveis com a experiência, constituidores e constituintes da grandeza e da miséria humana.

Igualmente, trabalhar com gente interroga a minha própria humanidade. Interrogar a própria humanidade dos professores evoca-os a perceber que, com o passar do tempo, eles tornam-se professores imbuídos de todas as experiências vividas ao longo de sua trajetória humana, sua história de vida, suas representações e sua socialização.

E na transpiração da curiosidade epistemológica fico a pensar... O que dá em mim e nestes professores? Que tipo de entidade se apossa de nós quando estamos em uma sala de aula? Que poder tem esse espaço que nos faz, de certa forma, esquecer as agruras do dia, as cobranças institucionais, as pressões sociais, trabalhistas, o desemprego, a competição no sentido capitalista?

O que será que nos dá, que bole nosso peito, e nos faz entrar na sala com vontade, esparramando nosso ser, feito estar doente de certa folia, e não tem cansaço, não tem papa e nem padrão? Naquele sóbrio e não-sóbrio momento, junto aos nossos estudantes, buscamos maneiras de estar/ser professores, comungando as riquezas de nossas diferenças. E ao comungar de nossas diferenças é preciso considerar que esta profissão (estar/ser professor) precisa de se dizer e de se contar, pois esta é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes,

que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995).

Foi um pouco disso e daquele outro que procurei fazer neste capítulo, ou seja, uma análise sobre *o que nos acontece* como professores, propondo, assim, pensar a formação e seus entrecruzamentos a partir do sentido e da experiência que é constituidor e constituinte do estar/ser professor.

EM QUARENTA E OITO MESES¹⁰²

Em quarenta e oito meses... Nunca fizemos com o tempo o que realmente gostaríamos de fazer.

Em 48 meses você pode:

Viajar, cantar o vizinho (a), namorar ou não fazer nada em termos sarterianos.

Em 48 meses você pode:

Desistir de tudo;

Ter uma grande idéia;

Pedir alguém em...

Gritar...

Sorrir...

Falar o que vier à cabeça;

Caminhar com e sem destino, na chuva e no sol;

Olhar o nascer, o pôr e o nascer do sol;

Dedicar-se à observação do corpo alheio, de preferência não tão alheio...

Comprar o Novo Honda Civic e parcelar em 48 vezes...

Em 48 meses você pode:

Engravidar duas vezes, uma por querer e a outra sem querer...

Pintar um quadro, sem saber o que está pintando...

Aprender a ter paciência histórica, mas cuidado para que ela não se transforme em estupidez histórica;

¹⁰² Este texto foi escrito originalmente como forma indelével de criticar a burocracia de uma instituição educacional em que trabalhei e que cobrava de nós, professores, a entrega de todo e qualquer documento com a antecedência de 48 horas. Pensando nos nossos 48 meses de tese, resolvi resignificá-lo.

Em 48 meses você pode:

Escrever 200 páginas de sua tese a qual pode transformar-se nos próximos 48 meses em um livro;

Praticar esportes radicais, como fazer doutorado, trabalhar quarenta horas, dar atenção à família e namorar;

Dividir 48 por 2 ou trocar por porções de 12;

Amar 12 meses corridos e 12 meses bem devagar;

Conversar com amigos (os que souberam esperar), anoitecer e amanhecer...

Romper dogmas, os seus e os dos outros;

Viver uma aventura;

Entregar-se e recolher-se em 48 meses;

Fazer algo inesperado e criticado por 48 meses.

Veja só... 48 meses não é tão ruim assim... basta olhar com outro olhar por 48 meses.

Mas, se nestes quarenta e oito meses você 'conhecer' uma afro-descendente¹⁰³ e ela fizer um camarão à lemanjá, bem, daí, nos próximos 48 anos, sua vida não será mais a mesma, terá mais sentido e mais sabor.

¹⁰³ Obrigada, Denise!

7 O QUE A EXPERIÊNCIA DA TESE PRODUZIU

Busco neste espaço refletir sobre os seguintes questionamentos: O que eu aprendi com esta experiência? O que a experiência me ensinou? E o que os outros poderão aproveitar deste relato? Ao pensar sobre o como fazer e por onde começar, lembrei-me de um texto escrito por mim e apresentado na semana acadêmica do curso de Pós-Graduação em Educação no ano de 2004. O texto original para aquele momento intitulava-se *Viver, conviver e pesquisar: Caronte, o Condutor da Alma*. Peço licença aos leitores desta tese para que eu possa neste espaço re-significar este texto, pois refletir sobre estas questões é sem dúvida retomar o meu processo de formação desde os tempos do mestrado até aqui. Fazer a travessia do mestrado ao doutorado é um pouco isso, é colocar-se a caminho de, a caminho com. E dentro desse contexto gostaria de compartilhar com vocês a história de Caronte, o barqueiro dos deuses do Olimpo.

A missão de Caronte é conduzir as almas humanas em sua jornada ao reino de Hades (mundo dos mortos). Esse ciclo de existir – morrer e tornar a existir e o êxito dessa travessia dependem muito da destreza do Caronte e na sorte que aguarda a alma no além. Para chegar até o Hades, ou para sair dele, é necessário enfrentar Cérbero, o guardião do reino, monstro de três cabeças, cauda de dragão e corpo de serpente, mas não é só isso, é preciso ainda atravessar os quatro rios: o rio das chamas ardentes, o rio das águas gélidas, o rio das águas paradas e o rio dos lamentos. Essa é a ciência de Caronte, o único capaz de domesticar Cérbero e o único que conhece os caminhos para atravessar os quatro rios, bem como superar os perigos próprios a cada um deles. Ele sabe como entrar e como sair do reino de Hades; porém, Caronte não tem nenhum tipo de poder ou controle sobre o destino das almas que conduz, apenas o prazer da companhia delas. Às almas cabe a tarefa de remar; Caronte apenas conduz, auxilia a superar os perigos e a apreciar a paisagem/conhecimento.

Fazendo uma analogia com o mito, posso dizer que o rio das chamas ardentes é constituído pelas certezas que trazemos conosco, embora mais amenas, devido à travessia do mestrado, porém algumas ainda estão latentes. É o meu

projeto de tese que está lá, nas mãos da minha Caronte. Olha que bonito! Essa é minha proposta, vamos trabalhar em cima disso. Mas, diante disso, qual foi a atitude de minha Caronte? Ela queimou todas as minhas certezas, e eu me senti realmente no rio das chamas ardentes... Remar para onde? Como ficam as minhas belas certezas? Do que é que eu vou falar? Então, eu aprendi que o queimar dessas certezas desarticula toda uma possibilidade que até então se tem como única ou como a melhor. O velho Nietzsche tinha razão, é preciso 'martelar' as certezas desconstruindo-as.

Entretanto, a travessia continua e o tempo não pára. Nesse momento é preciso dar início a um processo de entrega. Porque a alma que quer embarcar nesse barco e ser conduzida por Caronte precisa se entregar a ele. Carece confiar. E esse confiar não é apenas confiar as suas idéias em nível intelectual, mas confiar o que pensa de si e sobre si, uma vez que se reconhecer no outro é complicado, e pode até trazer algumas queimaduras. Segundo Sartre: o outro vai revelando-me e, ao fazer isso, revela o inferno que há em mim.

Mas a construção dessa relação é um caminho longo, mas gostoso, é um processo de conhecimento, é um dar-se a conhecer, um contar-se sem ter medo de contar-se, um falar em voz alta: Olha, eu penso assim. Isso é tão vívido para mim que houve instantes em que apenas uma troca de olhares entre mim e minha Caronte era suficiente para que ela soubesse o que eu estava pensando. Aqui eu aprendi que a entrega precisa de desejo, de confiança, de vontade. A entrega é uma palavra implicada pela observação, palavra porosa que necessita de mãos estendidas, de abraço que abraça e enlaça a alma. Que boniteza de palavra, que vazio sombrio quando ela não acontece. Para que ela aconteça é preciso que algo em você me cativa, mas não me cegue; convide-me, mas não me prenda; provoque-me, mas não me produza raivosidade; seduza-me, mas não me iluda; fale-me, mas não me cale; ouça o meu silêncio e dialogue comigo simplesmente porque me quer.

Estes momentos de entrega são momentos entre humanos (FREIRE; SHOR 1987), momentos de rigor, de construção de conhecimento cujo sentido/significado se estabelece na e com a práxis.

Passada essa etapa, mais conhecedora das quimeras de minha Caronte, e também das minhas, vou remando e adentrando no rio das águas gélidas. Escrever é preciso e navegar nem tanto... E começa o processo de escrever, escrever, escrever, re-escrever, re-escrever... Mas como é que eu vou escrever se eu não tenho nenhuma certeza? Como escrever sobre dúvidas? E eu começo a sentir saudade das minhas belas certezas, elas eram tão bonitas! E é nesse momento que Caronte pede para não parar de remar. É a sensibilidade e a experiência de quem já fez inúmeras vezes essa travessia falando mais alto, e eu começo a perceber o quanto é importante continuar remando, quebrando o gelo, transpondo as barreiras, com a disciplina de um atleta olímpico. Escrevendo, escrevendo, nesse ato, vou buscando para além da dúvida aquilo que a ela subjaz. E das belas certezas às instigantes dúvidas, o texto começa a ser meu, como diz Marques (2001 p.42-43):

A escritura como ato de escrever vem como o vento, nua, e passa como nada mais passa na vida, exceto ela, a vida. Por isso escrever é preciso, para encontrar-se a si mesmo sendo mais forte do que se é, para longa e tortuosa busca do Outro de um desejo mais paciente. Importa em duplo desconhecimento: o do que somos e podemos e o de outrem que misterioso nos aguarda. Trabalhando pela dúvida inaugural da criação, o escrevente busca descobrir-se, dizer-se para além das circunstâncias imediatas.

É meu texto, criado e dialogado, porque querendo ou não esta é minha travessia. Então, aprendi que posso fazê-la uma vez só com essa Caronte. Posso vir a fazer outras, mas cada travessia é única. Por isso, os sabores e os dissabores necessitam ser degustados sob pena de, ao chegar ao rio das lamentações, excitar-se em mim o desejo de arribar. Aprendi ainda que o mais importante diante dos sabores e dos dissabores é que eles *haec transit* (isto passa).

Entregue a minha Caronte, passo a observar cada movimento seu, cada gesto. E através deles vou vislumbrando a paisagem que se configura a cada dia em diferentes e novos saberes, com cor, com cheiro, com sabor, às vezes amargo feito fel. E percebo que esta não é apenas uma travessia intelectual, acadêmica, é também uma travessia interna, pessoal, profunda e significativa, é o diálogo do eu com o eu e com os outros.

Continuando a travessia... Chego ao rio das águas paradas, que nem por serem paradas deixam de ser turbulentas, profundas, e/ou escuras. É um momento

em que, ao olhar para o projeto de tese, senti a necessidade de ir para a qualificação, que é uma pausa necessária, é o instante em que você diz: Muito bem, aqui está tudo o que eu fiz, olhem e me digam: o que eu faço agora? Ela realmente qualifica; eu penso que ela é tão emocionante quanto a defesa. A defesa pelo fato de eu ter chegado ao 'fim' da travessia, a qualificação pela possibilidade de outras pessoas olharem o meu trabalho e comigo dialogarem sobre ele, dando-lhe novos matizes. Aqui tem um detalhe importante que é o como dar novos matizes sem parecer agressivo. Eu tenho um exemplo de como fazer isso - na brochura da minha tese, há várias colocações escritas no canto direito da página pela minha Caronte/Orientadora; escritos do tipo: "Gostaria que você pensasse na possibilidade de esta fala estar uma página adiante", ou, "Menos, Nara, bem menos!" Nesse momento eu percebo o quanto a minha Caronte sabia conduzir o barco na travessia de uma forma que não me agredia.

Entretanto, a travessia desse rio não se constitui apenas disso. É no rio das águas paradas que eu comecei a refletir sobre como não me deixar abater pelo cansaço, as horas sucessivas de trabalho, a ausência de tempo para mim mesma, as cobranças que os outros fazem e que eu mesma me fiz, as datas e prazos... Foi nessa ocasião que aprendi que é muito importante colocar as coisas de forma relacionada. Colocar os sentimentos, os acontecimentos, as emoções e, principalmente, perceber as minhas contradições e as contradições dos outros como diferenças complementares. A partir dessas percepções, o texto se corporificou e quanto mais eu o leio, tanto mais nele eu me reconheço. E a remada começa a ficar mais leve.

Seguindo o movimento das águas, vou para o rio dos lamentos que, na minha percepção, é o rio das diferenças complementares. Os ruídos que emanam desse rio configuram-se em lamentos do tipo: lamento por não ter lido esses e aqueles autores, por não ter assistido àquela defesa, àquela palestra, àquele seminário, lamento por não ter ido àquele evento, porque cheguei ao fim dessa travessia. Lamento pelo meu cansaço. Olho ao meu redor e para os meus parceiros de travessia e vejo que, diante dessas barulhentas águas, ouvir o silêncio da Caronte é mais que necessário, é aprender a dar tempo a si mesmo, tempo para maturação

das idéias, e que pesquisar não é tão doloroso quanto parece, outrossim, é muito prazeroso, uma vez que

[...] toda a docência implica pesquisa e toda a pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 1998, p. 192-193).

E que tudo isso é fruto das minhas escolhas, dos meus achados, dos meus encontros e desencontros, é o preço que eu pago, às vezes, resmungando, às vezes, não. E, principalmente, percebo que essa é a minha travessia, não a última, mas a primeira de muitas, porque viver, conviver e pesquisar não são coisas dicotômicas. Há vida antes, durante e a após o doutorado. Não faz muito, eu a vi batendo em minha janela enquanto escrevia este texto. Menina travessa, ela sabe que daqui a pouco, quando eu acabar a lição, é hora de brincar.

Essas foram em parte as minhas aprendizagens, muitas delas ainda estão por vir, estão em processo de vir-a-ser, ganhando sentido/significado. E nesse contexto quero destacar que aprendi que o sentido/significado de estar/ser professor não é algo dado, ou institucionalizado, ele é constituído e constituidor de sutis fenômenos que vão delineando fio por fio, compondo redes de imagens, estabelecendo um movimento que vai das marcas deixadas pelos professores que tivemos aos cursos de formação, e a forma como estamos sendo professores, em um ir e vir constante, do passado como fonte, ao presente como problematização na constituição de um estar/ser professor encharcado de um vir-a-ser, atravessando o tempo, alcançando o ontem e reconhecendo o hoje, descobrindo o amanhã.

Além disso, quero destacar ainda que o que mais me marcou na construção desta tese foi a idéia de que a legitimidade de um escrito, um ato, um gesto é válido quando faz e tem sentido para quem o faz, e aqui aprendi que até mesmo no não-sentido há sentido do não. Nesses termos merece destaque uma recorrente pergunta que a Mari me fazia: “Nara, você fez o melhor que pôde?” Eu não sei se eu fiz o melhor que eu pude, eu sei que fiz e gostei do que fiz e principalmente eu vi e senti sentido/significado no que eu fiz, com quem eu fiz e como fiz, em meio a jardins, borboletas e travessias. Eis a dança dos sentidos/significados – tudo isso me

forma. Somos seres inseridos no mundo, estamos e somos do mundo, ou, como diria Freire, estamos no mundo e com o mundo. Este estar no e estar com colocamos em existência com e no, e nos faz buscar sentido para as coisas e as pessoas que nos acompanham nesta travessia. Esta tese tem um pouco disso, é uma espécie de síntese existencial, demarcada por um espaço tempo em que me debrucei sobre a formação de professores a partir do sujeito professor, a partir de mim mesma também. Entretanto, ela não é um fim em si mesma, e nem o meu fim, mas um recorte em movimentos dos fins e começos que habitam aquelas e aqueles que escolheram estar/ser formadores de formadores, aprendizes de professores de borboletas.

Assim, diante do que vi, vivi e senti, comungo com Ferrer (1996, p.166) que: *“[...] a narração do conhecimento outorga compreensão da realidade [...], pois o escrito explica a vida.”*

REFERÊNCIAS

ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso Prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ABRAMOVICH, Fanny (org). **Meu professor inesquecível**. São Paulo: Gente, 1997.

ABRÃO, José Carlos. **O Educador a Caminho da Roça** – Notas introdutórias para uma concepção de Educação Rural. Campo Grande, MS, UFMS/Imprensa universitária, 1986.

AGENO, Raul. **El taller de Educadores y la investigación**. Cuadernos de Formación Docente 9. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario, 1989.

AGOSTINHO, S. **Confissões de magistro**. Traduzido por Ângelo Ricci. São Paulo: Nova Cultural, 1973. (Os Pensadores).

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

AMARAL, Maria Tereza Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991 (Cadernos SENEb; 3).

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

ANDERSON, P. Além do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTIL, P. **Pós-neoliberalismo; as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação.** Cad. CEDES, Campinas, v.27, n.72, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** Cad. CEDES, Campinas, v.27, n.72, maio/ago. 2007

AZEVEDO, José Maria. Os nós da Rede. **O problema das escolas primárias em zonas rurais.** Portugal, Lisboa: Edições ASA, 1996.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo.** Traduzido por Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

BELLONI, Isaura et all. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional.** São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNSTEIN, B. **Acerca de la clasificación u del marco de referencia del conocimiento educativo, em Clases, códigos y control.** Vol. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal, 1988, p.81-107.

BOSENBECKER, Laedi Bachini. **Conhecendo Canguçu.** Canguçu: R&S Informática, 2002.

BOSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: Sociologia.** Traduzido por Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Questões de sociologia.** Traduzido por Jeni Vaidzman. Rio de Janeiro: Editora Zero LDTA, 1983.

_____; PASSERON, Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Traduzido por Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1992.

_____. **Razões Práticas** – Sobre a teoria da ação. Traduzido por Marisa Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BRANDÃO, J. Dicionário mítico-etimológico da mitologia Grega. Vol I, Petrópolis: Vozes, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Legislação Correlata. Bauru, SP: EDIPRO – Edições Profissionais Ltda, 1997.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Professor leigo**: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb; 3).

BRUNO, Giordano. **Mundo, magia, memória**. 1. ed. Madrid: Taurus, 1981.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Traduzido por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Cortez e Moraes, 1979.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Educação no meio rural**. *Educação e Escola no Campo*, Campinas, 1993.

_____. **Para compreender a Educação do estado no meio Rural** – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

_____; CASTRO, Luis Felipe Meira de; SILVAS, Helio R. S.; **Políticas Educacionais** – Questões e contradições da Educação Rural no Brasil. In: THERRIEN, Jaques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.

CAMARGO, Dulce Pompêu de. **Mundos entrecruzados: Projeto Inajá: uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia.** Campinas, SP: Alínea, 1997.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria Incomum.** Traduzido por Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

CASTANHO, Sérgio e Maria Eugênia (orgs). **Tema e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2001

CHAUÍ, Marilena. **Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo – Espinosa, Voltaire, Mreleau-Ponty.** 3 ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1981.

_____. **Convite a Filosofia.** São Paulo: Ática, 1997.

CONSTANTINO, Higílio Alvarez. **Educación permanente. Para leer lãs palabras o el mundo?** In: Educación y adultos. Pátzcuaro. Michoacán, México, n. 1. Jul/set., 1977.

CONTRERAS DOMINGO, José. **La autoomia Del professorado.** Madri: Ediciones Morata, 1997.

CORREIA, José Alberto; MATES, Manuel. **Solidões e solidariedade na profissão docente – sofrimento e crise da profissionalização dos professores.** Porto, Portugal: Editora ASA, 2001.

CORSETTI, Berenice. Reflexões sobre a globalização, política educacional e a reforma do ensino no Brasil. In: ZARTH, Paulo Afonso (Org.). **Ensino de história e educação.** Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara, SP: JM Editora, 1998.

_____. **A relação Professor-aluno.** In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 1999. p.145-158.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO.** 2.ed. Brasília: MEC – FUNDESCOLA, 2000.

DAMASCENO, Maria; BESERRA, Bernardete. **Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e prespectivas.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n. 1, jan/abr. 2004.

DAVIS, C.; GATTI, B. **A dinâmica da Sala de aula na escola rural.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

DEBESSE, M. **Un Problema Clave de la Educación escolar Contemporánea.** In: DEBESSE, M.; MIALART. La formação dos Enseñantes. Barcelona: Oikos-tau, 1982.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Traduzido por Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1990.

EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 1998.

FÁVERO, Osmar. HORTA, José Silverio Baia. FRIGOTTO, Gaudêncio. Políticas Educacionais no Brasil: Desafios e Propostas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.83, p.5-14, nov. 1992.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento.** Tese (Doutorado em educação) Universidade federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Século XXI: O dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. La Crítica como narrativa de las crisis de formación. In: **Déjame que te Cuente.** Barcelona, Editorial Laertes, 1995.

FERRY, G. **El trayecto de la formación.** Madrid: Paidós, 1991.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

FORSTER, M. M. S. **A escola e a formação docente: desafios em tempos desacreditados.** In: Edla Eggert; Clarisse Traversini; Eliane Peres; Iara Bonin. (Org.).

Trajatórias e procesos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, v. 1, p. 334-349.

FORSTER, M. M. S.; SBICIGO, J. B.; FONSECA, Denise Grosso da. **A escola como espaço formativo: discutindo a (in)disciplina escolar.** In: Mari Margarete dos Santos Fosrter; Cecília Luiza Broilo. (Org.). Licenciaturas, escolas e conhecimentos. 1 ed. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008, v. , p. 19-29.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia** – o cotidiano do professor. Traduzido por Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

FRIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra.** In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1999.

FURLAN, Reinaldo. **O sentido e significação. Parte B – Corpo, Sentido e Significação.** In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia** – Romance da história da Filosofia. Traduzido por João Azenha Júnior. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Traduzido por Regina Maria Schimmelpfeng de Souza. Rio de Janeiro: Zahar Editoroes S.A., 1978.

GENTIL, Helôisa. **Re-significando identidade de Professor no encontro com o “Projeto Parceladas”**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. **Identidades de professores e rede de significações – fios que tecem histórias**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Projeto de Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do Trabalho Docente – Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2000.

GILES, Thomas Ranson. **Dicionário de Filosofia: termos e filósofos**. São Paulo: EPU, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Conciencia y Acción sobre la Prática como liberación Profesional de los profesores**. In: F. Imbernón (coord) La formación Permanente del Profesorado en los Países de la CEE. Barcelona: ICE/Horsori, 1993, p.53-92.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Traduzido por Maria Cecília Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 2004.

GÓMEZ, Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Traduzido por Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.2.

GUATHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Traduzido por Francisco Pereira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

HOLANDA, Chico Buarque de. **O que será que me dá (à flor da pele)**. Disponível em: <<http://www.mpbnet.com.br/musicos/chico.buarque/>>. Acesso em: out. 2003.

HONDORÉ, B. **Para uma Teoria de la formación**. Madrid: Narcea, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo de 2003**. Disponível em: <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em: out. 2006.

JAMES, William. *The Philosophy of William James*. Nova Iorque: Biblioteca Moderna Random House, [s.a.], p.128-129.

KENSKI, Vani. **Memória e ensino**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 90, p.45-51, ago. 1994.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Traduzido por Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KREUTZ, Lúcio. **O professor paroquial: magistério e imigração alemã**. Pelotas: Seiva, 2004.

KÜHN, Fábio. **Breve História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2002.

KURY, Mário Gama. **Dicionário de Mitologia Grego-Romana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Profana: Danças piruetas e mascaradas**. Traduzido por Alfredo Veiga-Neto. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LESOUNER, Jaques. **Educacion y Sociedad: Los desafíos Del año 2000**. Editorial Gedisa: Barcelona, Espanha, 1993.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: O princípio da Pesquisa**. 5 ed. Ver. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil** (terra e poder: o problema da terra na crise política). Petrópolis: Vozes, 1984.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira** – A degradação do Outro nos confins do Humano. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

MATOS, Juan Cornélio. **Professor reflexivo? Apontamentos para o debate**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. **Cartografias do Trabalho Docente** – Professor(a)-Pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2000, p. 277-306

MEDINA, A.; DOMÍNGUEZ, C. **La formación del profesorado en una sociedad Tecnológica**. Madri: Cincel, 1989.

MENZE, C. **Formación**. In: SPECK, J. et al. **Conceptos Fundamentales de Pedagogía**. Barcelona: Herder, 1981.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Traduzido por José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. 3 ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1992

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de Trans-formação**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

MOREIRA, j. R. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: INEP, 1955. (Campanha de Inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar – C.I.L.E.M.E., n. 5)

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo** – Como alguém se torna o que é. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

_____. **Assim falou Zaratustra**. Traduzido por Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

NÖRNBERG, Nara. **A formação do professor leigo em Rondônia** – Trajetória de sonho e espera/esperança. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do rio dos Sinos, 2003.

NÓVOA, Antônio. **A formação tem que passar por aqui: As história de vida no Projeto Prosalus**. Universidade de Lisboa, 1988.

_____. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escolar**. Lisboa, Portugal: Inovação, 4 (1), 1991.

_____. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

NYERERE, Julius. **Aspectos Teóricos na Educação rural – Sobre o desenvolvimento rural**. In: In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz.(orgs) **Educação Rural no terceiro Mundo – Experiências e novas alternativas**. Traduzido por Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

ORTEGA, Miguel Angel. **Escuela rural ou esculela en lo rural?** Revista Educacion, 1994, 303, p. 211-242.

PAIVA, César. **Die Deutschsprachigen Schulen in Rio Grande do Sul und die Nationalisierungspolitik**. Dissertation zur Erlangung der Wuerde des Doktors der Philosophie der Universitaet Hamburg. Hamburg, 1984.

PESSOA, Fernando. **Tabacaria e outros poemas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

PETERS, F. E. **Termos filosóficos gregos – um léxico histórico**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1974.

PETTY, Miguel; TOMBIM, Ana; VERA, Rodrigo. **Uma alternativa de educação rural**. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz.(orgs) **Educação Rural no**

terceiro Mundo – Experiências e novas alternativas. Traduzido por Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo.** *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, 1995.

REY, Fernando Luiz Gonzáles. **Sobre a Rede de Significações, o Sentido e a Pessoa: uma Reflexão para o Debate.** In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde;

RIOS, Terezinha de Azerêdo. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Maria Zélia Borba. **Cristóvam, Milene e minhas meias furadas... ou de como uma aprendiz de professor ensina Política Cultural, sem saber, a uma graduanda das Artes... ou Docência: A barca de Caronte.** In: *Educação e Sociedade* número 74, Ano XXII, abril de 2001.

ROCHE, Jean. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, Globo, 1969. 2v.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (orgs). **Saberes e competências o uso de tais noções na escola e na empresa.** Campinas: Papirus, 1997.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras histórias.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Auta Sirlei dos. **Reflexos no espelho: gênero masculino no magistério.** Pelotas: UFPEL, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência Pós-Moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Pela mão de Alice – O social e o político namodernidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2002.

SARTER, Jean-Paul. **A náusea**. Traduzido por Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

SCHUTZ, A. **Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales**. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1987.

SHIROMA, Eneida (Org.); MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIGNORI, I. (Org.). **Linguagem e Identidade: elementos no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras – FAPESP, 1998.

SILVA, Rose Neubauer; ESPOSITO, Yara Lúcia; SAMPAIO, Maria das Mercês; QUINTEIRO, Jucirema. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **O sentido e significação. Parte A – Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da rede de significações**. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Traduzido por João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2005.

TERRIEN, Jacques. **A “professora” leiga e o saber social**. In: BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Professor leigo: institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991. (Cadernos SENE; 3).

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos. A tarefa por fazer**. Traduzido por Daisy Moraes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TYLOR, Edward B. **La civilisation primitive**. Paris: Reiwald, 1876-1878, 2v.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VAZ, Henrique C. L. **Escritos de Feilosofia II – ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1988.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Educação formal e não formal, processo formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social. Organizadoras: Ainda Maria Monteiro Silva Márcia Maria de Oliveira Melo. Recife: ENDIPE, 2006, p.467 – 482.

VIEIRA PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WALLON, Henri. **Henri Wallon: psicologia**. São Paulo: Ática, 1986.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade de Sá; NIENOV, Gisele. **Escola Normal Rural e seu impresso estudantil**. Educ. rev. n.45 Belo Horizonte jun. 2007

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZABALZA, M. Beraza. **Los Diarios de los Profesores como Documentos para Estudiar Cualitativamente los Dilemas Prácticos de los Profesores**. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra, 1987.

ZAMBRANO, María. **Persona y democracia: la história sacrificial**. Madrid: Siruela, 1996.

ZARTH, Paulo Afonso. **História Agrária do Planalto Gaúcho (1850-1920)**. Ijuí: Editora Unijui, 1997.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

NARA NÖRNBERG

**APRENDIZ DE PROFESSOR DE BORBOLETAS NO ESPAÇO/TEMPO DA
MEMÓRIA – (RE)CONHECENDO TRAJETÓRIAS DE DOCENTES
DO ENSINO RURAL**

São Leopoldo

2008