



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**Dialogismo y afectividad en la constitución del sujeto profesor:
diálogos entre Bakhtin y Freire en la educación de un mundo
en mutación**

Presentada por
André Plez Silva

Directores:
Milena Moretto
Jesús Domingo Segovia

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación
GRANADA 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: André Plez Silva
ISBN: 978-84-1117-541-8
URI: <https://hdl.handle.net/10481/77534>

FICHA CATALOGRÁFICA

AGRADECIMENTOS

À sincronicidade
que soltou os fios e foi tecendo
tecendo
até construir toda essa ponte que me trouxe até aqui
(há outros nomes para a sincronicidade: acaso, destino...
porém, como a vida não pode mais ser encarada como um fatalismo, fica-nos a ideia
de que construímos, responsivamente, esse trajeto.
Por isso, agradeço a Deus)

Dedico a todos os que, bravamente, lutaram em favor da democracia, da vida, da ética, da humanidade que ainda nos resta. Aos que tentaram nos desumanizar, deixo um recado: o esgoto da História os aguarda. Para nós, os esperançosos, os que acreditam, os que perseguem a luz, os que sobrevivem (não sem dor) ao caos, deixo outro recado: dias melhores virão!

Agradeço...

...à Milena Moretto, minha professora e orientadora. Resumir todos os diálogos, todos os meandros, toda a incrível ajuda, seria impossível, porém, deixo uma síntese: privilégio! Como nos constituímos a partir do encontro com o outro, sei que vou levar o melhor desse processo alteritário: vou transmitir a meus futuros orientandos, toda essa amorosidade e competência que recebi da Milena: mais que orientadora, sempre presente: presente aqui!

...ao Jesús Domingo Segovia, meu professor e orientador. Graças a ele tive o privilégio de realizar uma cotutela, estudando parte do meu doutorado na Espanha, na inesquecível cidade de Granada. Prof. Jesús é um sábio. Está em um plano de saber que me causa encanto. Sonho um dia tocar essa luz! O que aprendi nesses quatro meses na Europa, não caberia em páginas... creio que seria necessário pintar telas e mais telas, para tentar, oxalá, representar parte da beleza que adveio dessa experiência.

...ao Ademar, Louise, Alexandre e Rosana, meus colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, do nosso querido campus, que aceitaram participar dessa

empreitada, compartilhando suas histórias de vida para que pudéssemos, juntos, reconhecer a importância da profissão docente. Em nossas vidas, está a síntese de trajetórias repletas de luta e de ética. Uma luta, sobretudo, política. É um privilégio estar entre vocês.

...à Adair Nacarato, Allan Coelho, Sheila Grillo, Raquel Octávio, Ana Martín Romera, Ana Paula de Freitas e Clécio Bunzen Júnior, honoráveis membros da Banca de Defesa. À querida Luzia Batista, que participou da Banca de Qualificação, deixando sua contribuição não apenas na escrita deste trabalho, mas na escrita de mim. Sou imensamente grato pela leitura atenta de todos, pelos diálogos engrandecedores, pelas dicas mais que pertinentes, por terem participado de todo esse processo formativo.

...a todos os funcionários e funcionárias da Universidade São Francisco, campus de Itatiba, que se dedicam com carinho e profissionalismo para garantir um espaço adequado ao estudo e a troca de vivências. Aos colegas com quem tive a oportunidade de compartilhar as disciplinas e as tensões políticas. Aos professores Nilo Agostini, Marcia Mascia e Carlos Silveira; à secretária Wanderleia Pereira (que muito me ajudou nas inúmeras burocracias que surgiram no caminho); à Yomara Mota, Coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por toda a ajuda durante os trâmites do Sanduíche.

...a la Universidad de Granada, especialmente a la Facultad de Educación, en la persona de los profesores y del personal, que tan bien me acogieron durante mi estancia en el extranjero. Caminar por las calles de Granada es como vivir la historia, que fluye a través de cada adorno, cada flor, cada deslumbramiento.

...à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), pelo apoio institucional na realização do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), que me garantiu o cumprimento do estágio no exterior, elemento crucial para a realização da cotutela com a Universidad de Granada.

...ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus de São João da Boa Vista, pela oportunidade de poder me dedicar exclusivamente aos estudos, fato que me levou, responsivamente, ao cumprimento deste projeto de pesquisa. Agradeço, também, pelo apoio dos colegas Técnico-Administrativos e dos Docentes, bem como da Direção (companheirxs de luta).

Por último (e não menos importante), agradeço à minha família.

...à minha mãe, que exemplificou com sua luta a importância da educação como forma de transformação de si e dos outros; ao meu pai, que me fez companhia virtual durante minhas caminhadas na Europa; à minha esposa Rosana, por compartilhar comigo as tensões e as deidades que surgiram durante a escrita desse trabalho; às minhas filhas Clarissa e Isabela, luzes que não provocam sombra.

...à você, leitora; à você, leitor.

Eu, muitamente, agradeço.

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 do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (PAULO FREIRE – Pedagogia da Autonomia)

La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda, y cómo la recuerda para contarla. (GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ)

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN – Estética da criação verbal)

Resumen

La presente investigación se construye a partir del enfoque (auto)biográfico y narrativo, trayendo a discusión el recorrido del investigador a través de narrativas reflexivas, en consonancia con las voces de cuatro profesores del área de Lenguaje del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo.

La narrativa (auto) biográfica tiene como premisa orientar una investigación sobre el sujeto, buscando en sus experiencias a lo largo de la vida, formas de contextualizar y resignificar sus historias, tanto personales como colectivas, a través del enfoque científico cualitativo.

En los últimos años, la investigación a partir de narrativas docentes ha crecido sustancialmente, lo que permite comprender cómo los docentes van se constituyendo en su proceso formativo, tanto a nivel personal como profesional. Según Bolívar y Domingo (2006), el enfoque biográfico y narrativo adquirió una identidad propia, al adoptar una metodología narrativa. Así, según Bolívar (2014), el enfoque biográfico narrativo demuestra la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en las ciencias sociales, convirtiéndose en un enfoque de investigación cualitativa, que aporta credibilidad a esta forma de investigación.

Siendo de gran importancia para el área de la educación, la exploración de la experiencia docente se muestra, según Larrosa (2011), como una forma de significar el saber de la experiencia, como siendo, al mismo tiempo, subjetivo y social. Ante esto, inferimos que es subjetivo, por cuenta de esta experiencia ser personal, o sea, de una manera única y singular.

Partimos del supuesto de que cada individuo es único y una síntesis de una práctica social. Por lo tanto, podemos pensar que lo individual y lo social son interdependientes. El profesor, síntesis de esta práctica de interacción, en raras veces tiene su voz legitimada por los medios oficiales institucionalizados y /o científicos, siempre delegando a un pequeño grupo de pedagogos (u otros profesionales) que hablan por ellos. Así, el espacio académico puede demostrar ser un lugar legítimo para restaurar la voz del profesor, a través de su historia de vida, recuperando sus marcas personales y profesionales, rescatando su derecho a hablar.

Por lo tanto, buscaremos resignificar el diálogo con el hacer docente, es decir, rescatar la palabra del profesor, a través de las narrativas pedagógicas. Así, con la filosofía del lenguaje de Bakhtin y su Círculo, tenemos una teoría que demuestra que el lenguaje es el resultado de una acción viva, no hermética como lo sugiere un sistema de formas estable e inmutable, abstraído de las relaciones sociales. Por lo tanto, según Bakhtin (2011), el discurso se encuentra con el discurso de otras personas y no puede dejar de participar, con él, de una intención viva y tensa.

Del mismo modo, tenemos en Paulo Freire la idea de que el diálogo estimula al sujeto a pensar de manera crítica y problematizadora, relacionando tales posiciones elaboradas con su condición social. Para el educador brasileño, tal pensamiento implicaba una acción y reflexión dialécticamente constituida. Así, un pensamiento crítico-problematizador, promueve la interacción entre los sujetos, permitiendo una praxis social dirigida a la liberación.

El lenguaje, entonces, sería el resultado de las relaciones del yo con el otro, por lo tanto, el otro ejerce un papel fundamental en este proceso. Según el filósofo ruso, es a través de la palabra que nos definimos en relación al otro, es decir, en relación con la colectividad. Por lo tanto, los

estudios del lenguaje deben tener en cuenta los sujetos involucrados, la historicidad y lo social, culminando en una teoría que refleja y refracta la vida y su carácter dialógico.

Comprendemos el acto ético, o el acto responsable, como una categoría que identifica al sujeto actuante, siendo posible determinar el lugar y el momento en que se lleva a cabo dicha acción. La responsabilidad, entonces, sería una parte integral de la ética de la existencia humana, valorando el acto de responder por las propias acciones. Nos damos cuenta de que el sujeto no tiene escapatoria, porque como dijo Bakhtin, "no hay álibi para la existencia" (2011, p. 219), es decir, el sujeto mismo es responsable por sus actos particulares y debe responder por ellos. Tomar una posición en el mundo es una marca específica de la acción humana. Esta es una marca que intentaremos rescatar haciendo el análisis de nuestra fuente de datos, las entrevistas narrativas.

Dentro del ideal liberador de Freire (1996), el acto de enseñar presupone la transferencia del legado cultural de la humanidad, es decir, el acceso al saber. En vista de esto, la afectividad se muestra como un diálogo constante, en el que el oyente y el hablante no están limitados, o sea, ambos participan en el movimiento dialógico, como constituyentes del sujeto. Tal relación afectiva presagia la aceptación del otro dentro de su singularidad como única e irremplazable, asumiendo una premisa como un requisito ético, es decir, asumiendo al otro con amor, humildad, esperanza y fe. Esto revela el carácter dialógico de la comunicación.

Por eso, la presente investigación tiene como objetivo analizar, a partir de las voces de cuatro profesores del área de Lenguajes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo, como estos comprenden la propia acción pedagógica como un acto ético, comprendiendo la alteridad como el principio dialógico de la vida, revelando la importancia del otro en el proceso de constitución subjetiva.

El diseño de la investigación presenta un estudio cualitativo a través de la investigación (auto) biográfica y narrativa, utilizando como fuente de datos la entrevista narrativa de los cuatro profesores del área de Lenguajes, además de la historia de vida narrada por el investigador. Para el análisis, se utilizaron las propuestas de la filosofía del lenguaje de Mikhail Bakhtin y su Círculo (alteridad, dialogismo, responsividad, devenir, memoria del futuro, acto ético, exotopia, relaciones dialógicas) y la filosofía pedagógica de Paulo Freire (importancia del otro, diálogo, responsabilidad, condición inacabable del ser, eticidad, criticidad y afectividad).

Los datos se produjeron a partir de las entrevistas narrativas, buscando recrear la identidad del sujeto desde los primeros años de estudio hasta convertirse en un profesor del Instituto Federal de São Paulo. La articulación entre las voces busca encontrar las voces sociales presentes en las narraciones, como una forma de resignificar el papel de la enseñanza, armado aquí con capacidad de respuesta (responsabilidad) delante de sus actos éticos como transformación de sí mismos y de del otro, lo que resulta en la transformación del mundo.

Pretendemos discutir, como objetivo general, cómo el sujeto se convierte en profesor y cuál es la importancia del otro en este proceso que refleja las relaciones dialógicas. A partir de esto, tenemos los siguientes objetivos específicos: 1) Percibir cómo estos profesores se constituyeron como tales, centrándose en sus narrativas sobre las trayectorias escolares y sus contextos de formación; 2) Analizar las marcas dialógicas de cómo estos sujetos se convirtieron en docentes, a partir de sus trayectorias de vida, tanto personales como profesionales, considerando la importancia del otro en este proceso de constitución a través de la alteridad; 3) Analizar las

relaciones que se establecen entre la trayectoria personal y profesional, a partir de la resignificación del conocimiento sobre sí mismo y sus implicaciones en el ámbito de la formación y la enseñanza.

Los encuentros fueron programados y las entrevistas grabadas. La sala elegida fue el Laboratorio de Lenguas, ya que es un espacio compartido entre los profesores, lo que garantiza más seguridad y confianza al exponer sus historias de vida. Ambas entrevistas comenzaron con una pregunta amplia, que sirvió como punto de partida para la construcción narrativa: "Cuéntame sobre tu carrera escolar desde los primeros años".

Las entrevistas fueron transcritas cuidadosamente, respetando las marcas y entonaciones lingüísticas, como una forma de valorar y resignificar las palabras, haciéndolas auténticas y erigidas en una cadena enunciativa irrepetible, aportando legitimidad y seguridad como datos de investigación cualitativa.

Después de este proceso, empezamos los análisis de las entrevistas narrativas a partir de tres ejes temáticos: 1) El camino hacia la educación: el papel del otro y el conocimiento como resiliencia; 2) La trayectoria en la Educación Superior y las primeras experiencias en la docencia: hacia un nuevo despertar de sí como sujeto-profesor; 3) La enseñanza como revelación del acto ético: la importancia del otro en el proceso de aprendizaje.

En el primero eje temático, se intentó analizar el recorrido de los entrevistados, partiendo de la educación infantil, ingresando a la educación básica, en cuyas modalidades tuvieron los primeros contactos con las letras y la educación, así como la interacción con los otros. Buscamos resaltar la importancia de la familia, en el fomento y celo en ese importante proceso de escolarización, así como de los profesores en este proceso, ya sea para el despertar de una pasión, de un gusto peculiar por alguna área del conocimiento, o para hacer frente a las dificultades, configurando una postura resiliente.

En el análisis del segundo eje, acompañamos los entrevistados, cada uno con sus peculiaridades, hacia el curso de Letras. El idioma inglés demostró ser notorio en sus procesos de elección, dado que ambos, cada uno a su manera, se dieron cuenta de que esta potencialidad lingüística podría proporcionar los medios para construir una carrera docente. Además, se reveló la importancia de continuar los estudios a nivel de posgrado, así como la búsqueda de una calidad profesional.

En el último eje temático, percibimos cómo los entrevistados se constituyeron como docentes del Instituto Federal de São Paulo, buscando revelar desde las trayectorias de vida, cómo resignificaron su práctica docente, respondiendo cuestiones que comenzaron, muchas veces, aún durante la formación, ya sea en Educación Básica o en Educación Superior. Las particularidades de la vida, cuando se lanzan en la carrera profesional, revelan cómo sus peculiaridades se reflejan y refractan en la práctica docente, en la relación amorosa con los estudiantes, en la postura ética como profesor, en la búsqueda de nuevas formaciones.

En resumen, las entrevistas narrativas y el análisis de las historias de vida permiten "explicitar la singularidad y, con ella visualizar lo universal, percibir el carácter procedimental de la formación y la vida, articulando espacios, tiempos y las diferentes dimensiones de nosotros mismos, en busca de una sabiduría de vida" (JOSSO, 2010, p. 9).

Por lo tanto, las entrevistas narrativas son una forma legítima de producir datos para la investigación, porque surge la oportunidad de investigar cómo el sujeto fue constituido (y se constituye) como profesor, a partir de su historia de vida, sus marcas de expresión, su tono de valor. Además, bajo el principio dialógico de Bakhtin (2011) y Volóchinov (2018), es posible analizar cómo estos sujetos tejen la percepción de las voces de los demás, como principio de la alteridad (la importancia del otro), es decir, las voces revelan el contexto histórico social, específico, cultural, además de las marcas de género, clase social, etnia, finalmente, expresiones fiables de la variedad que es la existencia humana.

La reflexión pedagógica, partiendo de este proceso narrativo, permite al docente tener un mayor conocimiento sobre sí mismo y su práctica. Así, la experiencia educativa, cuando se comparte narrativamente, abre espacio para un conocimiento pedagógico singular y genuino, que permite analizar este conocimiento de la experiencia en el contexto de la formación docente.

En este proceso de análisis narrativo, fue posible observar las trayectorias de vida desarrollándose a partir de la selección de eventos desencadenantes, lo que nos llevó a percibir como los profesores se constituyeron.

Como resultado, nuestros análisis propiciaron reflexiones sobre el sujeto-profesor, así como sobre la importancia de la resignificación de la trayectoria formativa a partir de la narrativa, dando lugar a nuevas actitudes del sujeto en el ámbito educativo, resultando en nuevas aprehensiones sobre el sentido de la enseñanza y el reconocimiento de sí mismo como profesor. Así, estos diálogos reforzarán que estamos en permanente acción para cambiar el mundo, porque cada acto, cada gesto, cada palabra lanzada, representa una oportunidad de respuesta¹.

Palabras clave: Alteridad; dialogismo; formación docente; entrevista narrativa; enfoque (auto)biográfico.

¹ Este trabajo se realizó con el apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiación 001.

RESUMO

A presente pesquisa se constrói a partir do enfoque (auto)biográfico e narrativo, trazendo à tona o percurso do pesquisador através de narrativas reflexivas, em consonância com as vozes de quatro professores da área de Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus de São João da Boa Vista. Tencionamos discutir, de forma geral, como o sujeito se torna professor e qual a importância do outro nesse processo que reflete as relações dialógicas. Temos como objetivos específicos: 1) Perceber como esses professores foram se constituindo como docentes, focando em suas narrativas sobre trajetórias escolares e seus contextos de formação; 2) analisar as marcas dialógicas de como esses sujeitos se tornaram professores, a partir de suas trajetórias de vida, tanto pessoal quanto profissional, considerando a importância do outro nesse processo de constituição alteritária; 3) analisar quais as relações que se estabelecem entre a trajetória pessoal e profissional, a partir da ressignificação do conhecimento sobre si e suas implicações no campo da formação e da atuação docente. A partir do método (auto)biográfico e narrativo, temos como instrumento de produção de dados a Entrevista Narrativa. Assim, buscamos, a partir dos dizeres dos docentes e do pesquisador, analisar as convergências dessas vozes, intentando compreender como nos formamos ao longo de nossa trajetória pessoal e escolar. Além disso, investigamos aquilo que eles dizem melhor traduzir a atitude responsiva ativa, ou seja, o agir como ato ético permeado pela amorosidade. Para isso, focamos nossos estudos na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, em diálogo com as propostas pedagógicas de Paulo Freire. Como resultado, nossas análises fomentaram reflexões sobre o sujeito-professor, bem como sobre a importância da ressignificação da trajetória de formação a partir da narrativa, levando a novas atitudes do sujeito no ambiente educacional, culminando em novas apreensões sobre o sentido de ensinar e do reconhecimento de si como docente. Dessa forma, tais diálogos reforçarão que estamos em permanente ação de mudança do mundo, pois cada ato, cada gesto, cada palavra lançada, representa uma chance de resposta².

Palavras-chave: Alteridade; dialogismo; formação docente; entrevista narrativa; enfoque (auto)biográfico.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

ABSTRACT

This research is constructed from the (auto)biographical and narrative approach, bringing to light the researcher's path through reflective narratives, in line with the voices of four teachers in the area of Languages of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo, campus of São João da Boa Vista. We intend to discuss, in general, how the subject becomes a teacher and what is the importance of the other in this process that reflects dialogical relationships. Our specific objectives are: 1) to perceive how these teachers were constituted as teachers, focusing on their narratives about school trajectories and their training contexts; 2) analyze the dialogical marks of how these subjects became teachers, based on their life trajectories, both personal and professional, considering the importance of the other in this process of alterity constitution; 3) analyze which the relationships that are established between the personal and professional trajectory, from the resignification of knowledge about themselves and its implications in the field a of development and teaching practice. From the (auto)biographical and narrative method, we have narrative interview as an instrument of data production. Thus, we seek, from the sayings of the teachers and the researcher, to analyze the convergences of these voices, trying to understand how we form throughout our personal and school trajectory. In addition, we investigate what they say best translate the active responsive attitude, that is, acting as an ethical act permeated by lovingness. For this, we focused our studies on the philosophy of the language of Mikhail Bakhtin and his Circle, in dialogue with the pedagogical proposals of Paulo Freire. As a result, our analyses fostered reflections about the subject-teacher, as well as on the importance of resignification of the formation trajectory from the narrative, leading to new attitudes of the subject in the educational environment, culminating in new apprehensions about the meaning of teaching and the recognition of one's teaching. In this way, such dialogues will reinforce that we are in permanent action of change of the world, because every act, every gesture, every word launched, represents a chance of response³.

Keywords: Alterity; dialogism; responsiveness; lovingness; teacher training; narrative interview; (auto)biographical focus.

³ This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases e Regras de uma Pesquisa Narrativa.....	98
Quadro 2: Participantes da pesquisa e detalhes sobre as Entrevistas Narrativas.....	103
Quadro 3: Tabela-síntese dos conceitos de Bakhtin e Freire.....	186

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1ª parte: MEMORIAL ACADÊMICO OU UMA TENTATIVA DE COMPREENDER O DEVIR	25
1.1 - Introdução – uma reflexão sobre o ato da criação	25
1.2 - A formação universitária – um percurso (quase) retilíneo.....	29
1.3 – As crônicas de mim.....	36
1.3.1 – Letras para quem faz letras.....	36
1.3.2 – Tudo vale a pena.....	41
1.3.3 – A pomba e o poeta.....	47
1.3.4 – O outro como protagonista: nas malhas do SESI.....	53
1.3.5 – Salvando o outro através da literatura: percalços de um escritor-formador	59
2ª parte: SOBRE PARADIGMAS, NARRATIVAS E METODOLOGIAS	63
2.1 - Quando o paradigma precisa se escasquear.....	69
2.2 - Por uma metáfora qualitativa num mundo em mutação.....	70
2.3 - O rigor flexível do imponderável: por um novo paradigma indiciário.....	78
2.4 - Histórias de vida: o método (auto) biográfico como revelador do universal singular.....	84
2.5 - Nos clamores da narrativa: tentativas de interpretar o singular.....	89
2.6 - A entrevista como base metodológica: a narrativa como atributo humano.....	93
2.7 - Os objetivos não objetificados de pesquisa	94
2.8 - Contexto da pesquisa.....	95
2.9 - Prévia dos sujeitos que atuarão na pesquisa e as etapas de uma entrevista narrativa.....	97
2.10 - Instrumentos de produção de dados.....	99
2.11 - Os procedimentos de análise narrativa.....	101
2.12 - As vozes no nascedouro: quem são os participantes da pesquisa.....	102
2.13 - Os dados da pesquisa.....	103

3ª parte: O LUGAR DA ESCUTA, O LUGAR DO OUTRO: AS TEXTUALIZAÇÕES.....	106
3.1 – Aquele que tem o mar dentro de si.....	106
3.2 – A história d’aquele que tem o mar dentro de si.....	108
3.3 – Nesse meio tempo.....	114
3.4 – Nesse meio tempo, todo um pleno existir.....	115
3.5 – No jardim que é o caminhar.....	119
3.6 – As letras no horizonte.....	120
3.7 – No espelho de si.....	124
3.8 – Com a ciência e o coração.....	125
4ª parte: O DIALOGISMO ALTERITÁRIO, O ATO RESPONSIVO E O LUGAR DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DA VIDA: DIÁLOGOS ENTRE BAKHTIN E FREIRE....	133
4.1 – O permanente diálogo: tecendo o dialogismo em Bakhtin.....	134
4.2 – A alteridade como base da identidade: os muitos eus.....	147
4.3 – O ato responsável e a unicidade do ser.....	153
4.4 – O diálogo e a educação problematizadora: prática que leva à liberdade.....	158
4.5 – O caráter responsivo-ativo como forma de interação com o mundo.....	163
4.6 – Um olhar no espelho: o ponto de encontro com o outro.....	166
4.7 – A memória de futuro como resposta ao inacabamento.....	171
4.8 – A amorosidade como exigência ética na prática docente.....	177
4.9 – O diálogo entre Bakhtin e Freire e sua importância para a análise das histórias de vida de professores.....	184
5ª parte: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: AONDE A SUA FORMAÇÃO PODE TE LEVAR?.....	197
5.1 – A formação docente e o problema da generalização.....	199
5.2 – Distinções iniciais entre a formação e o desenvolvimento profissional.....	202
5.3 – Algumas considerações sobre a formação: o lugar da reflexão e da identidade docente.....	204
5.4 – Os saberes do trabalho docente e a busca por uma epistemologia da prática profissional.....	208

5.5 – Algumas questões sobre a etapa inicial e a “etapização” do ciclo de vida profissional docente.....	211
5.6 – Um breve estudo sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).....	214
5.7 – O “terreno do profissional” e a geografia social da formação.....	218
5.8 – Paulo Freire e a formação crítica: o inacabamento do sujeito e sua necessidade de se renovar de forma permanente.....	224
5.9 – Algumas considerações finais sobre o processo de desenvolvimento profissional docente.....	233
6ª parte: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA FALA DOS PROFESSORES: ANÁLISE DA ESCUTA DO OUTRO (QUE TAMBÉM SOMOS NÓS)	235
6.1 – A trajetória rumo à educação: o papel do outro e o saber como resiliência.....	235
6.2 – A trajetória no Ensino Superior e as primeiras experiências na docência: rumo a um novo despertar de si como sujeito-professor.....	258
6.3 – A docência como reveladora do ato ético: a importância do outro no processo de aprendizagem.....	271
6.4 – As vozes que se completam na eventicidade única do ser.....	311
CONSIDERAÇÕES FINAIS: a experiência biográfica e narrativa como herança.....	319
CONSIDERACIONES FINALES: la experiencia biográfica y narrativa como herencia.....	331
BIBLIOGRAFIA.....	343

INTRODUÇÃO

Há muitos séculos atrás (mais precisamente em 1 a.C), um dos grandes generais romanos, Pompeu¹, elucubrava aos ventos uma frase enigmática, procurando encorajar os marinheiros, temerosos de sua missão rumo ao misterioso mar. Bradava em bom latim: “*Navigare necesse, vivere non est necesse*”². Já no século passado, o finado XX, o excepcional poeta português Fernando Pessoa, em alto e bom verso, proclamou: “Quero para mim o espírito desta frase³”; e assim o fez. Condensou o pensamento de Pompeu, contado por Plutarco, delegando à sua vida de poeta o gênio e o ardor da criação, deixando, inclusive, seu corpo e sua alma servindo de alimento para o fogo. Fogo, viço, imortalidade, atemporalidade.

Começo a investigação narrativa assim como inicio uma aula de Língua Portuguesa, caso a turma seja nova, recém-chegada aos meus olhos e eu recém-chegado aos olhos deles. Uma troca primeira de olhares (sim, vários pares de olhos te fitando), depois de palavras, sons, entonações, marcas valorativas, conceitos, preceitos e uma infinidade de substantivos, verbos, adjetivos e locuções. Emoções e razões se digladiando (no bom e velho conceito bakhtiniano). Transcrever a quase insondável e imprevisível atmosfera que se cria um ambiente de troca de aprendizado, seria uma tarefa bastante difícil.

Mas se todos nós, professores, pesquisadores, alunos, já visitamos uma sala de aula, por que reina a dificuldade em descrever, sondar, narrar vivências e histórias de vida em sala de aula? Provavelmente pelo silenciamento ora abrupto, ora sutil, que vivemos em nossas carreiras docentes. Um espaço que delegue ao professor exercer o seu direito à voz, mostra-se, ainda mais em tempos nebulosos, uma pasárgada inalcançável. Onde encontrar espaço para a voz daquele que fala, daquele que ensina, justamente, a falar? Creio que o espaço acadêmico, ardil de quem espera, possa se mostrar como um lugar legítimo para restaurar a voz do professor, restituindo à sua história de vida, tanto nas marcas pessoais quando profissionais, o direito à fala.

Inauguro este espaço para a voz do professor. A minha voz, a voz do outro que me acompanha em carreira docente. Um espaço impreciso, quase revoltado como um mar de ondas nada mornas, mas que chama e pede ao aventureiro preparado que, ao vislumbrar a terra firme,

¹Disponível em: <http://www.muraljoia.com.br/02cnavegar.htm>. Acesso em: 01 mar. 2019.

²“Navegar é preciso, viver não é preciso” – tradução minha.

³ Para ler o poema completo, acesse: <http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=036&Voltar=pesquisa.asp%3Fp=1%26d=ti%26h=to%26q=>. Acesso em: 07 mar. 2019.

o vislumbre como o seu ponto de chegada, o seu objetivo último... Lembre-se por todo o trajeto que a terra firme é o outro.

Voltemos, pois, à Fernando Pessoa e o uso da frase de Pompeu. Eu também me valho dela, quando anunciei, que a utilizo em minhas aulas, como abertura de diálogo com uma nova turma. Penso em querer mostrar, como professor de língua materna, que essa mesma língua que usamos de forma banal, em nosso cotidiano, carrega em si uma poderosa ferramenta: a interpretação de si e do mundo; coisas do mundo e do plano das ideias; do inalcançável cosmos à palavra sagrada. Sempre ela: a palavra. E para mostrar minimamente seu poder de explicar o insondável, convido os alunos a interpretarem a frase do general marinho. Alguns mais aventureiros, arriscam dizer sobre a importância da navegação para os romanos, e que, mesmo com o risco iminente da morte, preferem se aventurar a ficar por terra, desejosos do perigo. Uma bela interpretação que traz em si o ideal da bravura do soldado que serve aos interesses da pátria. Bem escaldado em tempos de hino e juramentos à bandeira. Após um primeiro embate, peço para que percebam as palavras em si... será que alguma das palavras dos frágeis versos, teria alguma significação para além do seu próprio signo? Existirá mesmo algum general ou poeta que despreze a vida, dizendo que ela não seria necessária? Os olhos de um ou dois brilham, e logo lançam a sugestão: a palavra “preciso”. Longe de se configurar como necessidade ou urgência, a ideia de precisão como marca importante aos navegadores, obviamente para não se perderem no vasto oceano, chega aos olhos dos novos alunos como uma possibilidade de resgate. Resgatar algo que se lhe escapou pelos olhos... todos ali falantes e leitores de uma mesma língua, e ambos tendo o sentido de dois frágeis versos sendo surrupiados pela incompreensão. A estranheza causa deslumbre. E leem novamente os versos, encontrando no “preciso” a ideia de “precisão”; e os sentidos se abrem para uma nova língua, uma mesma-nova língua, que lança possibilidades de interação com ela e com aquilo que lhe dá charme: a poesia. A ideia de poesia como plurissignificação, como possibilidade de transcender a palavra e elevá-la a um ponto mais lúcido, mais tangível não apenas às marcas da razão cronometrada, mas da alma atemporal que flutua num mar de ideologias canhestras à criatividade e à apreciação estética.

Começo a narrativa como quem começa uma aula de língua portuguesa. Pois este que está aqui, pesquisador em processo de doutoramento, precisa, em primeiro lugar, ser ouvido. E sendo ouvido, permito ao outro, colega, companheiro, resistente, a também ocupar seu lugar na fala: abre-se também o seu sentido. E nossas vozes, em confluências oníricas e científicas, desatam a força da interpretação do verso que molda a vida: Navegar é preciso, ser professor não é preciso.

E na falta de precisão nossa, deixemos que nossa subjetividade, antes abandonada pelo rigor acadêmico, registre em nossa pesquisa, os passos íntimos, a força motriz que balanceia o social, o histórico, o cultural, o político, o ético e o estético. De mãos dadas com Mikhail Bakhtin e com Paulo Freire, buscarei construir uma tese narrativa, valendo-me da voz de meus colegas de profissão. E nesse diálogo de mim, pesquisador, para o meu “objeto”, colegas de área de Letras, buscarei tirar esse outro do seu viés de objeto, percebendo em sua voz real, transcrita e poetizada, como este se constituiu como sujeito-professor. E como disse nosso filósofo da linguagem, esse diálogo será “com os olhos, com os lábios, com as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

E neste grande simpósio que se orna e se tece pelas relações dialógicas, encontraremos, eis um dos propósitos, uma forma de reinaugurar o diálogo inconclusível, ou seja, o diálogo como ponte que liga o eu e o tu. Não desprezando nenhuma das vozes no discurso científico, ou seja, restabelecendo o lugar perdido entre o pesquisador e seus dados, entre o sujeito e seu objeto. As vozes, ambas, serão valoradas pela singularidade do seu conteúdo, do seu papel semântico, histórico e repleto de marcas sociais e ideológicas. As marcas do sujeito, seu tom valorativo, sua ação diante da vida, seus embates em favor de um ato ético, o olhar do outro como forma de construção da subjetividade, o ideal de democracia, de liberdade, de uma escola crítica e de atuação no mundo de forma responsiva-ativa.

Através da sondagem viva da palavra do outro, também vivo e atuante, buscarei desatar nos nós da linguagem, o agir de forma ética, a construção das relações dialógicas e os ideais de escola crítica que nos fundem... Assim como o poeta modernista português, buscarei delegar meu tempo e meu pensamento a uma causa: a humanização do sujeito no território científico. Reforçar que é preciso humanizar a ciência e ouvir o outro, pois no singular encontraremos o plural. E assim como o Pessoa, “só quero torná-la de toda a humanidade”, sim, a minha alma.

Com a filosofia da linguagem de Bakhtin e de seu Círculo, contamos com uma teoria que evidencia que a linguagem é fruto de uma ação viva, e não estanque como sugerido por um sistema de formas, estável e imutável, abstraído das relações sociais. Dessa forma, conforme Bakhtin (2011), o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma intenção viva e tensa.

De maneira similar, temos em Paulo Freire a ideia de que o diálogo estimula o sujeito a pensar de maneira crítico-problematizadora, relacionando tais posicionamentos elaborados, à sua condição social. Para o educador brasileiro, tal pensamento implicava em uma ação e

reflexão dialeticamente constituídas. Dessa forma, um pensar crítico-problematizador, promove a interação entre os sujeitos, permitindo uma práxis social voltada à libertação.

A linguagem, destarte, seria fruto das relações do eu com o outro, portanto, o outro exerce papel fundamental nesse processo. Segundo o filósofo russo, é através da palavra que nos definimos em relação ao outro, ou seja, em relação à coletividade.

Portanto, reforçamos a ideia de que a palavra funciona como um elo condutor que estabelece as relações sociais entre os sujeitos e que constrói uma rede de comunicação entre eles. Sob esse prisma, a linguagem para Bakhtin está embasada nas relações dialógicas e sociais desses sujeitos, que serve como fundamento teórico para a nossa análise, que se pautará nas relações estabelecidas no ambiente educacional, a princípio sobre o papel do professor e sua percepção sobre o seu ato docente, aqui significado como ato responsável.

Compreendemos o ato ético, ou o ato responsável, como uma categoria filosófica que identifica o sujeito que age, sendo possível determinar o lugar e o momento em que se dá tal ação. Tal eventicidade do ser, coaduna com os preceitos de Bakhtin (2010), que nos direciona para compreender o “ato responsável” como um conteúdo que envolve o ato e a valoração do sujeito em relação ao seu próprio ato. Desta forma, percebemos que a responsividade seria a capacidade de responder a alguém ou a alguma coisa; da mesma forma, a responsabilidade seria a união entre o ato de responder pelos próprios atos.

A responsabilidade, então, seria parte integrante da ética da existência humana, valorando o ato de responder por seus próprios atos. Percebemos que o sujeito não tem escapatória, pois como disse Bakhtin (2011, p. 219), “não há álibi para a existência”, ou seja, o próprio sujeito é o responsável pelos seus atos particulares e deve responder por eles. Assumir uma posição no mundo é marca específica do agir humano. Marca esta que buscaremos resgatar ao fazer a análise da nossa fonte de dados, as entrevistas narrativas.

Mediante ao que foi rapidamente exposto, voltemos nossos pensamentos aos professores de Língua Portuguesa que, porventura, não compreendam a importância do seu fazer pedagógico como forma de constituir sujeitos a partir do uso da língua. Mais que isso, como bem postulou Paulo Freire, o fazer pedagógico deve ser aquele que desperta curiosidade, estimula o espírito investigador e direciona a criatividade.

Ora, percebemos a partir dos aportes teóricos de Bakhtin, que os estudos da linguagem não devem se pautar apenas em observações individualizadas, monologizadas, muito menos em questões abstratas e invariáveis, mas levar em conta que a língua é viva e está em constante movimento, ou seja, os estudos da linguagem devem levar em conta os sujeitos envolvidos, a

historicidade e o social, culminando com uma teoria que reflete e refrata a vida e seu caráter dialógico.

Todavia, antes de chegar a tais questões, que comprovam a utilização prática dos atributos construídos ao longo da formação e da atuação docente, buscaremos reconstruir o percurso trilhado pelo professor ao longo de sua carreira, buscando através da entrevista narrativa sua história como profissional e, consoante a isso, a sua história de vida, afinal, ambas são indissociáveis.

Por isso, a partir da reconstrução da trajetória docente dos quatro professores da área de Linguagens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, equipe na qual também atuo como professor, buscarei perceber como esses professores foram se constituindo como docentes, focando em suas narrativas sobre trajetórias escolares e seus contextos de formação; além de analisar as marcas dialógicas de como esses sujeitos se tornaram professores, a partir de suas trajetórias de vida, tanto pessoal quanto profissional, considerando a importância do outro nesse processo de constituição alteritária; bem como analisar quais as relações que se estabelecem entre a trajetória pessoal e profissional, a partir da ressignificação do conhecimento sobre si e suas implicações no campo da formação e da atuação docente e, por fim, abordar os princípios metodológicos e epistemológicos da investigação (auto)biográfica e narrativa, consolidando-os à escuta do outro, tanto dos entrevistados quanto do pesquisador, buscando novas formas de pensar a educação, compreendendo a prática docente em um mundo complexo, entendido aqui como um mundo em mutação.

Ao todo, serão quatro professores entrevistados, tendo como instrumento de produção de dados as Entrevistas Narrativas, cujos detalhes apresentarei na segunda parte.

Com base na história de vida dos entrevistados e de seus percursos como profissionais, acredito poder compreender, a partir da interação com seus professores ou outras personagens, a importância de uma educação emancipatória, tal como asseverou Freire (1996), que criticava a ideia de que ensinar é transmitir saberes, uma vez que, para o educador, a missão do docente seria possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos, em consonância com a sua realidade local e global.

Por isso, tal visão de mundo centrada em um modelo newtoniano-cartesiano, precisa ser reexaminado, assumindo que necessitamos de um novo modelo de mundo, já que nos encontramos em um “mundo em mutação”.

Diante do exposto, organizamos o presente texto da seguinte maneira: Inicialmente, na primeira parte, será mostrado o meu memorial acadêmico (sim, eu: pesquisador), procurando

construir, através da narrativa da minha história de vida, marcas do social que legitimam a prática docente dentro de um plano ético e responsivo, situando as ações cronologicamente. Além disso, como forma de situar-me na pesquisa, incluirei o que convencionei chamar de “crônicas de mim”. Como o próprio nome presume, farei a narrativa de diferentes momentos em meu percurso como professor, em tempos determinados, os quais considero que foram importantes para a minha constituição como sujeito-professor. São pequenas fagulhas de memória que, incendiadas pela possibilidade de escrevê-las e de revê-las, traz em si a minha história de vida que, posteriormente, dialogará com os outros agentes da pesquisa, meus colegas de Letras do Instituto Federal. Com isso, espero que a escrita narrativa reflexiva ressignifique a experiência vivida, proporcionando um movimento dialógico rumo a novas compreensões do próprio percurso, da própria consciência.

Na segunda parte, abordaremos as concepções metodológicas de que nos valem, ou seja, da possibilidade de se construir um relatório de pesquisa a partir de relatos narrativos, configurando uma busca por novas formas de se instaurar o saber científico. Será um capítulo de exposição de novas tendências epistemológicas, além de explicitar sobre o dispositivo metodológico das Entrevistas Narrativas, que se apoiam no método (auto) biográfico, bem como abordar o contexto e os sujeitos que atuarão na pesquisa.

Em sequência, as textualizações das entrevistas narrativas serão exibidas na terceira parte. A textualização, portanto, figurará como forma de apresentação, utilizando a narrativa, tal como o conto, para oferecer aos leitores uma aproximação maior com os entrevistados, facilitando o acesso às informações mais importantes de suas histórias de vida, organizando-as temporalmente, para que as sequências cronotópicas, muitas vezes diluídas no relato oral, possam transparecer trazendo mais organização ao relato. Além disso, cada entrevistado, cada história de vida, terá a sua textualização transposta para o gênero lírico, inscrita na epígrafe de cada um dos sujeitos, como forma de buscar na palavra a sua vital ideia de plurissignificação, objetivando também, através de um toque artístico, como uma vida vale um verso e, muitas vezes, como um verso traduz uma vida.

A quarta parte trata do nosso aporte teórico. Travaremos um diálogo entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, desbravando seus conceitos mais abrangentes, numa tentativa de aproximação entre ambos. Serão destacados, em Bakhtin e seu Círculo, os conceitos de alteridade, dialogia, responsividade, memória de futuro, ato ético, exotopia e relações dialógicas; com nosso patrono da educação, serão analisadas as questões da importância do outro, do diálogo, responsabilidade, inacabamento, ética e criticidade, não-eu como constituinte do eu e a amorosidade. Além disso, ao final, buscaremos refletir sobre a importância de Bakhtin

na educação, pois, como filósofo da linguagem, necessita-se desta aproximação, o que não ocorre com Freire, por se tratar de um filósofo da pedagogia.

Na quinta parte, traremos reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente, discutindo sobre a formação do professor e os problemas de generalização, além de questões ligadas à identidade docente. Em seguida, abordaremos os saberes do trabalho docente e a busca por uma epistemologia da prática profissional, além de abordar algumas questões pertinentes sobre a etapa inicial e a “etapização” do ciclo de vida profissional dos professores. A partir dessas questões, apresentaremos um breve estudo sobre o desenvolvimento profissional docente e sobre a geografia social da formação. Todo o aporte teórico apresentado será importante para compreender como Paulo Freire aborda a questão da formação crítica, trazendo o conceito de inacabamento do sujeito e sua necessidade de se renovar de forma permanente.

As análises das Entrevistas Narrativas serão expostas na sexta parte, bem como a análise do meu próprio percurso docente. Para tal, utilizaremos a transcrição fiel das narrativas, analisando a fala dos sujeitos, a partir de sua enunciação. Com isso, aquilataremos a palavra do outro tal como foi proclamada, ou seja, valorando as marcas pessoais na apresentação dos dados. Faremos também uma análise das entrevistas, buscando estabelecer um diálogo entre ambas (em sua função dialógica, ou seja, sócio-histórica), como forma de ressignificar o que foi narrado, encontrando marcas concordantes, primando pela organização das experiências, das valorações, dos elementos enunciados. Assim, como desafio, tentaremos identificar marcas sociais de como um sujeito se torna professor.

1ª parte: MEMORIAL ACADÊMICO OU UMA TENTATIVA DE COMPREENDER O DEVIR

1.1 - Introdução – uma reflexão sobre o ato da criação

A ideia que fazemos dos grandes vultos é, quase sempre, tão diversa da sua personalidade real quanto as estátuas dos homens de carne e osso que foram um dia. Como a estátua, a celebridade fixa o indivíduo em atitudes que podem ter sido culminantes, ou características, mas não foram as únicas, nem as habituais. Uma e outra tiram-lhe o movimento, o desalinho, o calor da vida. (Lucia Miguel Pereira⁴)

Digo, sempre que tenho a oportunidade, que a Literatura me salvou. Tal frase, solta geralmente em meio a uma aula de Literatura, quando os alunos se surpreendem com minha paixão pela disciplina, evoca muito mais do que aparenta. Escrever uma biografia é, consoante à frase de Lucia Miguel Pereira, uma tarefa que pouco retoma da real pessoa a quem se destinam as linhas, porém, é uma forma, talvez a mais voluntariosa, de se revelar uma alma. Confesso que, como escritor, sempre procuro distanciar-me ao máximo do enredo e, principalmente, das personagens. Contudo, neste momento, impelido a criar uma trajetória minha, encontro-me na personificação da personagem que mais busco e menos encontro, que é a reiteração de minha própria subjetividade. Pretendo me valer da verve e da cadência literária, burlando vagamente e de forma despropositada, o que se convencionou chamar de rigor acadêmico. Por isso, prezarei pela livre associação de ideias, deixando fluir através do rio da linguagem, as águas que tentarão me encaminhar rumo a água maior: o mar de mim. Assim, legítimo com Guimarães Rosa: “Sim, rio é uma palavra mágica para conjugar eternidade...”

Creio que para nos comportar como o rio que flui, devemos, como disse Erico Veríssimo, encontrar um ideal superior de vida: seja ele religioso, artístico ou simplesmente humano. Assim, iniciei com o escritor gaúcho pelo fato de que foi o primeiro grande autor que encontrei, em cujas linhas tracei meus primeiros acordes rumo não apenas à apreciação, mas à composição. Lembro-me do primeiro título: “Olhai os lírios do campo”. Embora fosse muito jovem para a pretensa leitura, lembro-me ainda do prazer advindo do encontro com esse tipo de arte: o do encontro com o outro. Porém, somente neste momento, posso fazer tal juízo, pois na época, como muito bem aparenta, apesar de ter sido uma leitura desencadeadora, bastou-se a si

⁴ PEREIRA, Lucia Miguel. **Machado de Assis**. (Estudo crítico e biográfico). São Paulo: Editora Brasileira, 1949.

mesma. Tentarei explicar: a arte propiciou um meio, um mecanismo de encontro com o outro, de contato com experiências que jamais poderia ter, haja vista que encarnei através da linguagem um Eugênio, médico recém-formado e pessimista, com certos complexos e revelando-se infeliz; mas que amava Olívia. Perceba: amava e era algo. Isso personifica o outro, pois através da experiência estética revelada pela fruição artística, há um encontro com o mundo e, doravante, consigo mesmo. Penso ter sido o início de uma grande perscrutação em direção ao grande mar do tempo, que podemos chamar simplesmente cultura. Encerro novamente com o habitante de Cordisburgo: “O rio não quer chegar, mas ficar largo e profundo...”

Acredito que a arte tenha como um dos seus atributos, colaborar para o processo de constituição do sujeito. Assim, diante dessa minha tímida e incessante busca pela consolidação de valores culturais, seja a verve da minha busca, tanto na arte quanto na academia. Ora, quando disse que a Literatura me salvou, poderia ficar muitos e muitos parágrafos versando sobre isso, porém, condiciono-me a dizer apenas uma sucinta frase: salvou-me, pois creio que encontrei um ideal superior de vida. Afinal, “somos a resposta exata do que a gente perguntou”, como bem disse Raulzito.

Iniciei meus estudos em uma escola pública estadual. A escola, no final da década de 80 do século passado, era reconhecida como uma das melhores escolas da região, haja vista que não havia a mercantilização da educação que ora percebemos, com a enorme concorrência e disparidade entre escola pública e particular. Todavia, estávamos imersos em um modelo de ensino e de aprendizagem conservador, em que o professor assumia um papel de detentor do saber e cabia aos alunos a apática tarefa de aprender. Porém, deixarei para outra parte do memorial meu percurso como estudante.

Minha trajetória, tanto a pessoal quanto a profissional, está permeada pela arte literária, logo, pela leitura. Uma não sobreviveria sem a outra. Nem eu, confesso. Creio que o processo de leitura e de escrita sempre se confundiram em minha vida, visto que, desde criança, quando lia diversas histórias em quadrinhos, não me conformava em apenas ler, pois passava a criar dezenas de diferentes gibis, compondo e concebendo personagens vários, que até hoje guardo em minhas lembranças e no fundo dos baús (mais parecidos com caixas de papelão).

As criações, que inspiradas inicialmente em quadrinhos infantis, mostravam-se impregnadas de marcas de minha subjetividade. Entretanto, além da leitura dos gibis, também afluíam leituras literárias, tais como o livro “Memórias de um Burro Brasileiro”, de Herberto Sales, livros da famosa Série Vaga-Lume, entre tantos outros, cujos títulos variam desde “Cachorrinho samba” até tratados de Ocultismo, como o “Ciências Proibidas”.

Um dos personagens que criei em forma de gibi, e que mais representa a minha condição na infância, ou seja, de um menino tímido, chamava-se “Burrinho”. Tal criação foi inspirada, desconfio, no livro de Herberto Sales, e trazia características como a orelha caída, o olhar vago, a perda de uma das patas (a direita), sendo substituída por uma garra mecânica (como uma pinça). Apesar desses atributos, mostrava-se corajoso e conseguia cumprir os desafios que lhe eram impostos. Sempre agia mediante situações de conflito, provocados por seu algoz, um personagem que representava a alegoria do Diabo, sendo desenhado tal como prega o imaginário da igreja católica: chifres, rabo, asas e sorriso maléfico. Tais características como reminiscências, pois me recordo que meu pai, em uma tentativa de livrar-se de materiais escolares velhos, jogou fora minha maleta marrom, onde guardava tais tesouros. Não sinto que haja culpa, porém, faltou sensibilidade na preservação dessas marcas da infância, pois penso que nos traços espontâneos de uma criança, ainda mais uma criança com extrema dificuldade em se expressar devido à timidez, poderia conter um precioso material de análise. Contudo, foi-se a mala, ficou a inventividade como forma de solapar o mutismo.

Diante disso, tal capacidade de criação sempre me acompanhou. Até mesmo os jogos eletrônicos de que tanto gostava, na época as vanguardas de 8 e de 16 bits, acabaram por inspirar-me a criar os próprios jogos, no papel, entalhando com a caneta diferentes fases, chefões, conflitos e enredos. E o arroubo para tudo isso era o desenho. Desenhar sempre libertou meu processo criativo, pois bastava que uma folha qualquer viesse às minhas mãos, para que logo empreendesse a criação de inúmeras figuras, inspiradas em gibis, literatura, games e desenhos animados. Lembro-me dos grossos papéis que guardavam os pães, cinzas ou róseos, e que eram transformados em um palco para a exibição de sugestões e toda a sorte de figuras animadas.

Naturalmente os gibis infantis foram trocados pelas histórias em quadrinhos de super-heróis. Com isso, renovou-se minha capacidade de desenhar figuras humanas e de compreender enredos mais complexos. Não obstante à leitura, comecei a criar um universo próprio de heróis, objetivando desenvolver uma complexa rede entre diferentes gibis e legiões, pois cada grupo de heróis ou vilões age mediante um determinado poder que lhe foi atribuído. Tal dádiva pode ser um infortúnio, pois com poderes vêm as adversidades e responsabilidades. Alguns herdaram tais poderes por via genética, outros por acidente, ou ainda por desejo de vingança ou de superação de traumas. Os enredos amplos e repletos de ligações entre si, sugerem conflitos e superações que fogem apenas do âmbito do fantástico, gerando uma relação com a realidade, e atrevera dizer que assumem um novo papel mítico, uma vez que, assim como na Grécia os mitos serviam para personificar a condição humana, na modernidade, os heróis problemáticos

dos quadrinhos aparecem como expressões multifacetadas de nosso próprio caos. Ler e, posteriormente, criar meu próprio universo mítico de heróis, deve ter ajudado na compreensão de muitos problemas que lidava na então adolescência. Já parcialmente liberto das chagas da timidez, encontrava na criação e na superação dos conflitos vividos pelos heróis, uma forma de resposta diante da trama do existir. O rio continua fluindo.

A transição para a literatura canônica inevitavelmente se instaurou e deu um verdadeiro golpe de estado nas demais preferências. Assim, acredito que parte das inquietações que me perseguem, e que foram convidadas a entrar, vieram após as leituras de diversos autores, em uma grande maioria do gênero romance. Deixo alguns dos mais desencadeadores, lembrando que uma lista é sempre imperfeita: Dostoiévski, Gogol, Gorki, Tolstói, Stendhal, Sartre, Voltaire, Proust, Goethe, Herman Hesse, Kafka, Hemingway, Huxley, Cervantes, Machado de Assis, Drummond, Manoel Bandeira, Borges, Pessoa, entre tantos outros. Serviram-me como fonte de inspiração. E, da infância para a adolescência, trocar os gibis pela literatura clássica, foi um leve empurrão e um grande prazer estético.

Meu primeiro conto, escrevi em cima do telhado da minha avó materna (sim, estranho hábito), e o texto mostrava-se confuso devido à imensa quantidade de indagações. A literatura, como a pesquisa, nutre-se de perguntas. Eis que a chave estava justamente ali. Doravante desse primeiro conto vieram centenas de outras produções, em prosa e em verso. E a dúvida, irmã da produção, instalou-se de vez. Reli tempos atrás meus primeiros contos, num processo de estranhamento que se dá após terminar uma obra (seja um rabisco ou um longo romance): o alheamento diante do próprio texto. Finalizar um trabalho literário é como uma despedida, pois o texto não mais vai pertencer às ágeis mãos que escrevem, ficando fatalmente ligado aos possíveis leitores, que reviverão as palavras, interpondo-as às suas angústias, verdades e deidades, recriando o texto como um ressuscitamento tardio e necessário. E esse alheamento de mim, li com certo receio, reconhecendo uma alma que se abria para a inquirição e que, diante da minha experiência precária com a cultura, não encontrava muitas formas de respondê-las. Ato consciente ou não, creio que encontrei na literatura uma forma, talvez a mais voluntariosa e aberta, de engendrar respostas. Confesso que consegui mais perguntas.

Hoje, conto com sete romances escritos (mas, apenas três publicados): “Tratando sombras com ternura” (2012); “Os insones” (2013); “Os exagerados encantos de Elena” (2016). Poemas, tenho aos milhares, mas aceitei publicar apenas três livros, e é o que basta por enquanto: “A coisa em si” (2008); “O sentido nos degraus” (2014) e “Entre o vírus e o verme se esgueiram poemas” (2021). Os romances ainda no prelo (ou gaveta), são: “Longe ao horizonte” (1998); “A face obscura da vida” (2005); “As três açucenas” (2011) e “Ecos do Ego” (2012). Finalizei

um livro de haicais, com previsão de publicação para 2022, intitulado “Instantes táteis”. No gênero Conto, ganhei dois concursos estaduais do Mapa Cultural Paulista, um dos mais importantes no segmento. Também tenho concursos de poesia nacionais e estaduais, todos guardados com muita estima. Creio que um dia, sonho meu, poderei dedicar-me somente à literatura.

Porém, no entremeio da minha vontade artística, descobri o saber acadêmico. Creio que, não satisfeito em apenas ler os diversos pensadores que me atraem, tais como Bakhtin, Foucault, Nietzsche, Marx, Freud, Jung, Adorno, Benjamin, entre tantos outros, acredito que deva participar deste movimento, lendo, escrevendo, buscando formas de criação científica. Afinal, como nos revelou Bakhtin, estamos num processo contínuo de transformação, de (re)valorização de conceitos, ou seja, vivemos inseridos dentro de situações que mostram como a identidade é dialógica, ou seja, formada a partir das vozes dos outros.

Essa necessidade que habita em mim, de criação, creio que perpassou o literário e agora caminha pelo acadêmico. Não digo que exista uma hierarquia, no sentido de criação, mas vejo que adormeci um pouco a literatura para o Mestrado e, por conseguinte, para o Doutorado. Creio que esteja em minha dialética pessoal, até chegar a uma síntese na qual congregarei todas as vertentes em uma só! Espero que no Doutorado possa fazer um pouco disso, haja vista que a “tese” permite um pouco mais de autoria.

1.2 – A formação universitária – um percurso (quase) retilíneo

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Nasci no dia 29 de agosto de 1980, na pequena cidade de Mococa, palco dos barões do café, na extinta *belle époque* do interior paulista. Cursei o fundamental I e II em uma Escola Estadual chamada Oscar Villares, que era uma das melhores escolas da região, na qual a associação da Escola com o Estado não vinha cercada por conotações negativas, tal como vislumbrou Darcy Ribeiro, quando destacou que não se trata de uma crise, mas de um projeto.

Lembro de algumas cenas dos meus estudos no antigo “prezinho”. Cenas que remetem a desenhos que eram elogiados pela professora, haja vista que consegui desenhar, segundo relatam, um trem cujos trilhos passavam por trás de montanhas, já resvalando ideias de

perspectiva. Além do desenho, lembro-me que consegui sair dessa etapa sabendo ler e escrever (com letra cursiva), quando assinei o meu diploma de formatura do pré-primário. Não tenho certeza, mas acredito que minha mãe deva ter guardado esse primeiro diploma. Por fazer aniversário ao final de agosto, acabaram por me colocar mais cedo na escola, fato que, apesar de ser negativo, em nada influenciou em minha aprendizagem. Contudo, o fato de ser o mais novo, levou-me a ser o mais pequeno entre a turma e os terríveis lapsos de tempo entre garotos, acaba por se revelar como uma chaga pretérita, haja vista o que hoje chamamos de bullying. Nada fora do esperado!

Logo na segunda série do Fundamental, escrevi um livro chamado “Memórias de uma semente”, que seria o germen inicial de minhas produções criativas. Além de escrever o enredo, com direito a prólogo e capítulos, também o illustrei, aliás, a herança de meu pai foi o gosto e a disposição para o desenho. Oxalá, futuramente, pretendo retomar meus projetos como desenhista. Tenho inclusive um projeto para desenvolver desenhos para serem expostos. E, caso a inocência fortuita retorne aos meus aposentos, na graça da criança interior, escreverei literatura infantil.

Depois dos estudos fundamentais, iniciei o Ensino Médio vinculado com o curso técnico em Contabilidade, fato que muito me desagradou. Acabei reprovando por faltas, o que denunciava meu mal gosto perante os cálculos. Por sorte, comecei a estudar o Ensino Médio normal, no período noturno, pois trabalhava durante todo o dia. Consolidar trabalho e estudo nunca foi fácil, porém, por ser minha rotina inseparável, pois precisava ajudar com as despesas de casa, além de subsistir, consegui tirar bons proveitos.

No Ensino Médio, comecei a trabalhar como voluntário no Grupo TUMM (Todos Unidos Mudaremos o Mundo), o qual me oportunizou ministrar Oficinas Pedagógicas em diversas escolas, administrando temas ligados à sexualidade, afetividade, valores, vulnerabilidade, ou seja, temas sociais. Foi minha primeira experiência em sala de aula com temas transversais, fato que direcionou minha dedicação a outros campos, pois precisava preparar as oficinas, além do grupo em si, como uma rica troca de experiências. Uma centelha para meu percurso como professor.

Lembro-me até hoje do meu professor de Literatura no último ano do Ensino Médio, chamado Alcino, que também era escritor, um romancista. Aprendi a ler excelentes autores, graças a sua orientação. Foi ele quem corrigiu meu primeiro (e mal escrito) livro de sonetos. Deus agora o guarda.

Também no Ensino Médio conheci o professor de Filosofia, Moacir de Góes, que desbravava diálogos que elucidavam diferentes questões, fato primordial para aguçar minha

verve crítica. Foi meu colega de profissão e um grande amigo. Foi o Prof. Dr. Moacir quem me aconselhou a procurar a Universidade São Francisco, oferecendo uma atenciosa leitura ao meu pré-projeto. Infelizmente, por dor do destino, Moacir, cujo nome em tupi significa “o que vem da dor”, faleceu vítima da Covid-19 em 2021.

Após o Ensino Médio comecei os estudos para técnico em informática, nos cursos noturnos do Centro Paula Souza. Fui convidado a dar aulas de informática no período da manhã, como estagiário, por ter me destacado como aluno de T.I. Foi minha primeira experiência como professor. Administrava aulas de programação básica, em linguagem Delphi 5, Pascal e C++.

Antes de me atrever a começar a faculdade que realmente queria, comecei a cursar a FATEC, no curso de Informática com ênfase em Gestão de Negócios. Porém, o excesso de fórmulas e cálculos matemáticos reforçaram meu caminho junto às letras, uma vez que já havia escrito dois romances e centenas de poemas, além de discutir literatura, teatro, música, artes em geral, com um prazer imenso. Sabia que deveria mudar o meu destino.

Creio que meu ingresso tardio no Ensino Superior se deu por diversas razões, mais precisamente de ordem econômica. Vou tentar contar sem delongas. Por ter sido pai muito jovem, de uma bela menina chamada Clarissa, logo aos 23 anos, e por ter crescido em uma família pobre (eufemisticamente humilde), cuja educação era voltada ao trabalho, creio que isso tenha influenciado para o meu ingresso tardio na faculdade de Letras. Ademais, não acredito que exista uma idade precisa ou correta para se iniciar em qualquer ciência e/ou profissão, porém, ainda carrego esse devir.

Um fato sobre a minha família deve ser exposto. Minha mãe Janete, que morou durante a infância e a adolescência na *roça*, terminou o Ensino Fundamental (8ª série) depois dos trinta e dois anos. Inquieta com o jugo “do lar”, iniciou os estudos no curso do Magistério e, posteriormente, na faculdade de Pedagogia, formando-se aos 38 anos. Lembro-me de ela ter estudado os três anos da faculdade com a mesma calça jeans. Ela formou mediante muito sofrimento, economicamente falando. A falta de recursos limitou-nos a consorte, até a minha brava (no sentido de guerreira) mãe passar merecidamente em um concurso público da prefeitura de nossa cidade, aos 41 anos. Ela, entre cinco amigas, que fizeram cursinho preparatório, foi a única que passou no concurso (e a única que dizia não estar com fome durante os intervalos, pois não tinha dinheiro para comprar um mísero salgado).

Acredito que tal narrativa serve para refletirmos sobre a dificuldade de muitas pessoas, pois algumas famílias conseguem soerguer-se socialmente, graças ao esforço nos estudos, principalmente de nível superior. Por isso, a responsabilidade dos professores de Ensino Superior, pois não estão apenas apresentando teorias, mas oferecendo oportunidades a diversas

peessoas. Somos uma rede, como bem definiu Volóchinov (2018, p. 205): “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor”.

A trajetória de luta e de superação vivida por minha mãe Janete serviu-me de inspiração. Tanto que, ainda adolescente, quando fiz um cursinho de Informática, logo comecei a trabalhar. Mais de uma década ligado à área da Tecnologia da Informação, que muito me atrai. Assim, aos quatorze anos comecei a dedicar-me a rotinas administrativas ligadas à informática. Dessa forma fui até meus 25 anos, quando decidi abandonar o curso de tecnólogo na FATEC, iniciando Letras no abençoado ano de 2006, aos 26 anos.

Iniciei os estudos na faculdade, que não era uma Universidade Pública, mas a singela FEUC, Faculdade Euclides da Cunha, situada no município de São José do Rio Pardo, a pouco mais de 20 quilômetros de Mococa, reconhecida por ser uma formadora de professores, o que muito me orgulha. Grande parte dos colegas professores da minha região foram formados naquela Instituição de Ensino, cuja primazia, repito, é a formação de professores. Iniciei a Licenciatura Plena em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa, onde procurei sempre fazer o melhor, pois além de deixar esposa e filha pequena em casa, já estava na idade de assumir completamente a responsabilidade sobre a minha vida, como bem sugere Bakhtin.

Assim, na faculdade, busquei sempre ser atuante, envolvendo-me em política estudantil, pois fui vice-presidente do DCE (Diretório Central Estudantil), além de ser o presidente da comissão de formatura (organizando oito cursos de licenciatura), e ser eleito representante discente durante os três anos de estudos. Apresentei palestras em todos os anos, durante a Semana de Letras e outros momentos, além de publicar nos Congressos e de lançar meu primeiro livro de poemas, “A coisa em si”, no último ano da faculdade, em 2008. Fiz tudo o que podia!

Além da formação em Letras, sempre me aprofundi em temas ligados à Filosofia, Sociologia, Antropologia, História e, principalmente, Psicologia. Creio que os diversos saberes, que um dia foram fragmentados, deveriam nos ser entregues como um rizoma, como bem propôs Deleuze e Guattari.

Em 2009, já com o diploma, deixei meu estável trabalho no setor administrativo da maior empresa de planos de saúde da cidade, para dar aulas de reforço em uma cidade vizinha, ganhando pouquíssimo. Apesar das críticas, mantive meu foco em assumir-me como professor. Tempos difíceis, porém, logo comecei a lecionar Inglês e Literatura em um colégio particular da região, no Anglo de Casa Branca. No mesmo ano fiz outra graduação, dessa vez para Espanhol, concomitante com a Pós-graduação lato sensu, onde estudei Linguística e Literatura.

Vale ressaltar que, após proferir uma palestra informal sobre Inteligências Múltiplas, ganhei uma Bolsa de Estudos da coordenadora da Pós-Graduação, dizendo que queria muito que estudasse no curso dela. Em Casa Branca, na FACAB, conheci professores espetaculares, entre eles a Profa. Dra. Luciane de Paula, da UNESP de Assis e Araraquara, que me apresentou Bakhtin e a filosofia da linguagem. Também aprendi muito de Análise de Discurso com a Profa. Dra. Raquel Octavio (UNICAMP), e de Poética com o Prof. Dr. Marcelo Tapia (USP), além de Psicanálise com o Prof. Dr. Dany Kanaan.

Após tomar conhecimento de tão vasta fortuna crítica, queria muito dedicar-me somente ao estudo, à pesquisa, porém, precisava manter-me trabalhando eficientemente, para dar uma vida digna à minha filha, além de buscar praticidade na vida, como ter uma casa própria. Por isso, comecei a trabalhar freneticamente. Logo em 2010, pude escolher diferentes escolas para atuar, além de passar em concursos públicos para o Centro Paula Souza (ETEC) e a Prefeitura de minha cidade.

Destarte tudo isso, gostaria de enfatizar que, para dar aula nas cidades vizinhas, valia-me de uma frágil moto Suzuki Intruder 125, que me levava por 400 quilômetros semanais, a cidades como Casa Branca, Vargem Grande do Sul, São João da Boa Vista, Tapiratiba, Venda Branca. Muitas vezes enfrentava chuva, frio, escuridão; na precariedade de uma moto, com toda a dificuldade, pois aprendi a pilotar indo para uma entrevista na escola Nova Era, em Vargem Grande. A certeza de nunca parar e não desistir, levou-me a dar aulas concomitantemente em seis escolas ao mesmo tempo. Assim encarei o meu dever, a minha responsividade diante de minha formação e atuação como docente.

Logo em 2011, passei em um concurso para trabalhar no SESI Mococa, primeiramente como professor de Espanhol. Contudo, logo em 2013, ampliei minha jornada como Professor PEB III de Língua Portuguesa, o que possibilitou ficar mais tempo em minha própria cidade, deixando as escolas particulares da região. Creio que foi um momento de amadurecimento profissional, pois aprendi a ser professor, ou seja, a ser aquele que professa a sua fé, o seu saber, aprendendo a interagir dialogicamente com os alunos.

Fiz muitos projetos além da sala de aula, como orientar os alunos para o lançamento de livros, ou elaborar dezenas de peças teatrais, ou mesmo instalações artísticas e recital de poemas, juris simulados, enfim, uma série de acontecimentos que ajudaram muito a reconhecer o potencial dos alunos como protagonistas, agentes do saber.

Além disso, trabalhava em outros locais em minha cidade como temporário, seja no Centro Paula Souza, ou na Prefeitura Municipal da minha cidade. Tal ritmo não permitia uma

total dedicação e participação em Congressos ou mesmo com a publicação de artigos. Sentia muito a necessidade de melhorar minha formação.

Deixo um parágrafo para o ano de 2012, ano de muito trabalho e de nascimento de minha segunda filha, a Isabelinha. Foi o ano em que lancei meu primeiro romance, intitulado “Tratando Sombras com Ternura”, que me rendeu muitos elogios e leituras. O romance está esgotado. Pretendo realizar o lançamento de uma segunda edição em 2022, em comemoração aos 10 anos do livro.

Lancei meu segundo romance logo em 2013, intitulado “Os Insones”, sendo agraciado pela adoção do romance como leitura obrigatória em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, que fizeram um trabalho dramático e expositivo sobre o livro, culminando com uma noite de autógrafos inesquecível.

Poeticamente, 2014 foi o ano em que lancei meu segundo livro de poemas, intitulado “O sentido nos degraus”, graças a um projeto poético que administrei por seis anos. Creio que seja um belo livro de versos ora livres, ora fixos.

No ano de 2014, iniciei os estudos de Mestrado na Universidade de Franca, após ter conversado e ter sido aceito pelo brilhante Prof. Dr. Juscelino Pernambuco, uma sumidade no campo dos estudos de Língua Portuguesa e de Filosofia da Linguagem, sendo um experiente estudioso de Bakhtin. Como havia sido contaminado pela Luciane de Paula no *lato sensu*, não podia deixar de pensar em aprofundar os estudos com o filósofo russo, por isso foi um vivo prazer cumprir tanto as disciplinas como a escrita da dissertação. Devo muito a meus professores de Mestrado, que me sustentaram mediante as dificuldades, encorajando-me e me apoiando intelectualmente.

Consegui conciliar todas as minhas aulas, com uma carga bastante puxada, com os estudos no Mestrado, graças às disciplinas que eram ministradas às sextas-feiras e aos sábados. Acabava de dar aula no SESI e logo viajava para Franca, que fica a 160 quilômetros de distância. A dificuldade financeira e a distância de casa, não dificultaram meu projeto, aliás, muitas vezes a dificuldade é que tiramos a força necessária para ultrapassá-la. Porém, essas dificuldades não foram nada...

Apesar das benesses do ano de 2014, um erro médico que sofri ao tentar retirar um cálculo renal do ureter, quase levou-me dessa existência. Grande parte da bibliografia do curso de Mestrado li em quartos de hospital, ou mesmo na convalescença. Precisei fazer muitas cirurgias, além de ter sido contaminado com uma bactéria fortíssima, o que me levava a sessões intermináveis de antibiótico. Mesmo assim, não desisti. Fui o último aluno (da minha turma de 2014) a finalizar os créditos das disciplinas, porém, fui o primeiro a defender a minha

dissertação. Escrevi um total de 254 páginas, de profunda análise do romance *Quarup*, de Antonio Callado. Creio que, agarrar-me ao estudo, foi como agarrar-me à própria vida. Não entro em detalhes, mas a proximidade com a debilidade e a morte, faz-nos ter consciência da brevidade e do milagre que é a vida. Para reforçar a ideia, cito o bruxo do Cosme Velho:

Trata de saborear a vida; e fica sabendo, que a pior filosofia é a do choramingas que se deita à margem do rio para o fim de lastimar o curso incessante das águas. O ofício delas é não parar nunca; acomoda-te com a lei, e trata de aproveitá-la. (MACHADO DE ASSIS⁵)

Com o título de Mestre, consegui passar em um concurso da FATEC, conseguindo um cargo como professor de Ensino Superior, onde ministrava aulas de Espanhol para o curso de Gestão Empresarial, além de ser tutor de Inglês para o mesmo curso na modalidade EAD. Também realizava alguns trabalhos administrativos na Diretoria de Serviços. Mantive tais funções, concomitantemente com minhas práticas pedagógicas no SESI.

Porém, a carreira acadêmica, que era o que mais queria fazer, mostrou-se impossível de cumprir, pois cheguei a acumular quase setenta aulas durante a semana nesse período.

Ainda assim, no corrido ano de 2016, consegui lançar meu terceiro romance, chamado “Exagerados encantos de Elena”, que escrevi dentro de um hospital, em apenas um dia e meio. O romance teve uma recepção muito boa, recebendo críticas favoráveis.

Destarte tantos acontecimentos, ainda na semana do meu aniversário em 2017, fui contemplado com o melhor dos presentes. Em 2015, fiz um concurso para o Instituto Federal, Campus de Araraquara, porém, como havia uma única vaga e eu tinha ficado em terceiro lugar, até me esqueci de tal intento. Porém, fui agraciado com o primeiro lugar em uma lista de aproveitamento a nível estadual, podendo escolher entre nove diferentes Campus. Escolhi trabalhar em São João da Boa Vista, que fica próximo a minha cidade de Mococa. Mas o melhor, além do cargo federal, é ter tempo para dedicar-me à pesquisa.

Mesmo diante da possibilidade de continuar os estudos no campo da linguística ou literatura, creio que, por ser professor ativo em sala de aula, o Doutorado em Educação seria uma forma de desempenhar com mais primazia meu papel como educador, fortalecendo tal mérito com o ônus da pesquisa, percebendo também a possibilidade de estender as formas de interação com a escrita científica, pois, com o arrojo de tal estudo, poderia me dedicar a outras das minhas paixões, que é direcionar tais conhecimentos no desenvolvimento de artigos, na

⁵ ASSIS, Machado de. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Obra Completa, Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994, p. 125.

construção de palestras, buscando sempre oportunizar novas reflexões sobre a filosofia da educação, em seu complexo processo de ensino e aprendizagem, colaborando com novas percepções sobre o ato de educar; lembrando que o ambiente escolar, apesar de ser um aparelho ideológico, pode, mediante o nível de percepção dos seus agentes, trabalhar para a constituição de um sujeito autônomo, crítico e responsável por seus atos, o que se torna, em tempos de relativização cultural, uma forma de desalienação, utopicamente proclamado.

Por isso, relendo a trajetória que acabei de descrever, percebo a minha vontade em empreender os estudos em nível de Doutorado em Educação, como forma de ressignificar minha prática docente e minha prática diante da vida, como sujeito responsivo. As experiências profissionais e emocionais, certamente, evoluirão a ponto de apontar novas inquietações, novas dúvidas, ou seja, novas possibilidades de criação, pois viver é isso: criar.

1.3 – AS CRÔNICAS DE MIM

Y sin embargo, sabemos que eso que se nos escapa, que no conseguimos decir, para lo que cualquier expresión se nos muestra insuficiente, es justo sobre lo que necesitamos pensar, para lo que tenemos que encontrar palabras y sentido. Es la tensión de la insuficiencia lo que mueve la búsqueda⁶.
(DOMINGO, 2009, p. 8)

1.3.1 – Letras para quem faz letras

Logo após meu ingresso no curso de Letras, em março de 2006, pensei que seria prudente iniciar publicações literárias em um blog. Na época, o “blogspot” era o mais cotado, servindo como ferramenta para divulgação das minhas criações. Até então eu tinha vários livros escritos, porém, todos apenas impressos e cravados em espirais e recheando gavetas empoeiradas. Mas nunca deixei de manter a chama viva de uma possível publicação. Um sonho distante que me guiava como uma tocha em meio a sinuosos e oblíquos caminhos em rochas. Uma metáfora cavernosa para o querer se constituir como escritor, em um cenário difícil para quem não tinha experiência editorial, contatos literários, nem mesmo formas de exibir os textos para obter leituras críticas, enfim, havia mais escuridão que luz.

⁶ No entanto, sabemos que isso que nos escapa, que não conseguimos dizer, para o que qualquer expressão é insuficiente, é justamente sobre o que temos de pensar, para o qual temos de encontrar palavras e significado. É a tensão da insuficiência que move a busca. (DOMINGO, 2009, p. 8 – tradução minha)

Antes de ingressar no curso de Letras trabalhava como Operador de Micro, em decorrência de minha experiência na área de tecnologia, pois tive vários trabalhos ligados à informática. Contudo, o que ninguém sabe, é que as funções ligadas à tecnologia são, em grande parte, funções administrativas, ou como dizem por aqui no interior: trabalhar em escritório. Minhas pretensões de ingresso em um curso superior me forçavam a imergir em um curso de tecnologia ou de administração, assim como todos os meus colegas de trabalho. Era um caminho a seguir. Todos no escritório estavam, assim como eu, casados, com filhos pequenos, e começando a traçar as metas para o nível superior de ensino (detalhe que todos, assim como eu, já tinham terminado o Ensino Médio há tempos). A empresa pagava 50% das mensalidades, caso o curso tivesse algum aproveitamento nas funções informático-administrativas.

Contudo, mesmo com o incentivo proporcionado pela empresa, a dificuldade financeira era tamanha, que não conseguiria pagar a faculdade de administração (como era de praxe entre os colegas). Então, em meio a um frenesi, comecei a cursar a Fatec, no finado curso de Informática com ênfase em gestão de negócios, que acabava sendo uma mescla entre os dois cursos que meu percurso me conduzia. Tudo parecia perfeito: faculdade de tecnologia, estadual, próximo de casa, que ia de bicicleta, deixando esposa e filha bebê em casa. Nem vou comentar da correria de se chegar do trabalho, engolir algo e partir nas pedaladas para chegar a tempo para a primeira aula.

Porém, o aluno fatecano escrevia poemas, contos, pensamentos, romances... e o curso, como era de se esperar, continha uma forte carga de uma ciência conhecida por matemática, a estatística e outros pesadelos em formas de fórmulas. Tinha consciência de que a formação em nível superior da Fatec era excelente, porém, eu e alguns colegas de sala tínhamos na vontade da alma uma disposição inegável para as Humanidades. Tanto que, desses colegas, dois se tornaram professores de letras, dois de história, um sociólogo... e assim vivíamos nos queixumes entre um cálculo e outro, sonhando em desbravar pelo inevitável caminho da realização do sonho de se infiltrar nas malhas das humanidades. Embora “temporão”, merecia uma investida.

Ao mesmo tempo que ir para a faculdade era uma forma de me reaproximar da escola, do estudo, do movimento do aprender, eu sentia que estava investindo meu tempo e minha inteligência em algo que não me daria aquilo que era tão simples, e que minha mãe sempre dizia, e que eu negava pela própria simplicidade. Dizia ela que gostaria que nós, meu irmão e eu, fôssemos felizes. A ideia de ser feliz me parecia tão vaga e fugaz, que eu queria outros adjetivos, sem saber que aquele simples era o mais difícil e, talvez, o único a ser percorrido, mesmo diante do que Voltaire tanto insistira, ao dizer que se tratava de um estado de espírito,

por conseguinte, não duradouro. Eu sentia que não estava feliz estudando cálculos e outras formas exatas de compreender a realidade. Eu queria o que sempre quis no âmago: letras ou psicologia.

Começar foi difícil. Abandonar uma faculdade pública que prometia a união dos cursos considerados imprescindíveis para a minha carreira, que era gestão de negócios e informática, exigiu um certo desprendimento, que de minha parte fiz com muita audácia e determinação (e com muito alívio, confirmo). O difícil seria conseguir os 50% de subsídio da empresa para conseguir, oxalá, pagar a prestação da faculdade. Ora, já que eu queria fazer letras e me estruturar como escritor (pois sempre dizia que, como posso me apresentar como escritor sendo técnico em informática? Tenho que fazer algo que esteja mais próximo desse labor), assim, acabei por me cobrar a escrita de um belo e coerente pedido para a presidência da empresa. Entreguei mais com receio que com esperança, porém, para a minha alegria e surpresa, foi aceito o meu pedido e eu pude me matricular. Minha mãe, sempre parceira, me ajudou pagando a van, pois a faculdade ficava em uma cidade vizinha, pouco mais de 20 quilômetros, que na época, parecia mesmo uma distância. Assim, ingressei em Letras, deixando minha filha aos choros por querer o papai... O curso foi subsidiado por uma empresa que investia na formação de um professor, pois tratava-se de uma licenciatura. Sou grato até hoje.

Contei tudo isso para chegar à primeira postagem do meu blog, em 27 de março de 2006:

Hoje a tarde está tão lenta... tão lenta. Caminha despreocupada, vociferando para alguns, cantando para outros. Exibe sua clarineta, toda reluzente, e deixa um sorriso escapar. A tarde mantém-se tranquila, está coberta pela sombra de um vinhedo. Quer situação mais relaxante? Não existe... Ademais, meu sonho me desperta. Meus olhos estão cansados, esta tela me deixa extasiado, é uma sensação estranha. Sinto-me estranho! - Uma porta para o mundo, ou um bloqueio para mim mesmo? - Quantas vezes, quanta vida lá fora; eu aqui, olhando para esta tela, com meus olhos ardidos, como pimenta malagueta... pimenta que meu avô adorava deixar em imensos potes, e dizia: "isso aqui é forte como o capeta". A imaginação fluía, e corria escondido para experimentá-la; ai, como ardia... mas era tão bom... Os pés descalços, a voz tímida, os olhos inquietos e vivos; procurava sempre algo, sempre algum novo detalhe! E discretamente chamava meu irmão: "Vamos explorar?" E apesar de ter feito o convite, o seguia, como todo caçula. Como eram aquelas tardes? Seria um exagero as querer novamente? Talvez sim, talvez queira apenas escalar uma montanha, para roubar um pedacinho de sua imensa estatura, para guardar sorradeira entre meus livros. Adoro pedras. Gosto de ficar olhando uma paisagem durante horas, fumando e meditando; criando histórias, inventando segredos! Um dia sairei em busca desta tarde infinita, tarde da memória. Um dia deixarei esta

tela que cansa meus olhos e oprime minha alma. - Porta para o mundo, ou um bloqueio para mim mesmo? - Quantas vozes, quanta vida lá fora...⁷

Ora, remontar tais memórias é como dissipar o desespero ao vislumbrar atônito um quebra-cabeça desmontado de 1000 peças a sua frente. É necessário respirar, escolher as peças da borda, firmar o olhar na foto da imagem completa, e ir traçando, com uma paciência tátil e encaixável, as peças uma a uma, até conseguir identificar um traço da imagem. Talvez o traço que eu queira descobrir, enquanto roço as peças na minha memória, seja o percurso que tracei nesta Faculdade Euclides da Cunha, reconhecida por preconizar a formação de professores que atuavam em toda a região.

Quando iniciei o curso, tive a felicidade de estudar com alguns conhecidos, porém, a maioria eram pessoas novas, cujos laços foram se firmando enquanto caminhávamos pelos corredores do prédio que abrigava também freiras, tal como um convento. Tendo começado a faculdade com 25 para 26 anos, já estava um pouco à frente da maioria dos colegas, no que tange à idade, porém, descobri que também estava um pouco à frente na leitura. Creio que aproveitei bem a adolescência e a juventude, tendo lido muitos clássicos, que nem sabia a importância como hoje compreendo, como, por exemplo, as leituras que empreendi de quase toda a obra de Dostoiévski. Engraçado que os russos sempre foram meus romancistas favoritos, e depois de muitos anos, na pós-graduação, fui encontrar outro russo que agora manejo por aqui, que é Bakhtin, que também estudou Dostoiévski. São traços bastante sutis que a vida deixa, como fios tênues e frágeis, como teia de aranha na chuva, mas basta segui-los para, assustadoramente, percebermos como cada fio leva a um local exato, a uma resposta sincrônica, a uma possibilidade flamejante. Já fiz diversos desses olhares e tentarei transpor aqui, nestas revelações de mim que já não sou eu, pois quando busco na palavra-minha a tentativa de recontar a vida que se foi, fico atônito diante da palavra-outra que escapa e que, por mais que a floreie ou a torne descritiva, não conseguirei recriar à luz daqueles tempos. Alguém, por acaso, consegue descrever a luz para alguém que nasceu sem a capacidade de enxergar? Até se consegue esculpir um relato, porém, nunca ativaremos a capacidade de nos chacoalhar com um raio de sol tingindo a mão em uma manhã de infância.

Tinha a consciência de que começara a faculdade em uma idade avançada. E me doía a ideia de que eu começara o curso de Letras anos antes, em Guaxupé, nos meados do início do século XXI. Mas tínhamos muitas dificuldades financeiras, pois não estava trabalhando e meus pais não conseguiam bancar as mensalidades e o ônibus. Sendo assim, acabei por desistir e me

⁷ Disponível em: <http://andreplez.blogspot.com/2006/03/uma-tarde-qualquer.html>. Acesso em: 25 nov. 2019.

mudei para Anápolis, em Goiás, junto com um amigo, para tentarmos a vida na cidade que prometia emprego e sobrevivência. Contudo, por mais que tenha trabalhado em um jornal (não como repórter, mas como captador de patrocínio), e vendedor de carros, chegamos a passar, além de fome física, a fome da saudade da terra natal e das pessoas ancestrais. Voltamos. Assim que chegamos, meu amigo mudou-se para Campinas, e eu comecei a estudar um curso técnico em informática, noturno, pelo Paula Souza. Foi espetacular. Tive grandes experiências, pois estudava buscando uma formação e acabei por me destacar. No segundo semestre, consegui uma bolsa que me concedia um pequeno salário, e comecei a auxiliar os professores de informática no período da manhã. Acabava por ensinar aos alunos o que aprendia à noite, pois era também um curso voltado à programação nas linguagens que aprendia (sim, aprendi Pascal, e daí?). Como era próximo do diretor da escola, que foi meu professor de filosofia no Ensino Médio, e como era um excelente aluno, fui indicado para trabalhar no CPD (Centro de Processamento de Dados) de uma grande rede de supermercados que abriria na cidade. Fui até a entrevista e comecei a trabalhar no escritório lidando com tecnologia da informação ou, cá entre nós, alimentando sistema de banco de dados. Fiquei durante um ano nesse supermercado, que era visto como um bom emprego. Ao saber de uma vaga na Unimed, logo enviei meu currículo. Na entrevista, o presidente da Unimed perguntou se eu deixaria meu emprego de 1 ano para tentar uma vaga naquele lugar, sob o risco de ser mandado embora após os 3 meses de experiência. Disse a ele que “gostava de desafios” e creio que o sorriso-riso que ele deu foi um aceite. Fiquei 6 anos na empresa, sendo que 3 deles aproveitei para cursar Letras, com aquele subsídio que falei logo acima. Ah, nesse meio tempo veio a Clarissa, o mais importante.

Voltando à ideia de que começara a faculdade em uma idade avançada, meu propósito mais íntimo, a minha meta mais inscrita, a minha responsividade mais fremente, culminava na seguinte ideia: fazer o melhor possível, fazer tudo o que fosse possível, pois tinha que sair dali empregado ou, minimamente, com referências. E fiz. No primeiro ano, graças aos incentivos da Profa. Raquel, fiz uma palestra na Semana de Letras, participei ativamente das aulas, aprendi, li, me diverti. Sou sempre muito sério em tudo o que faço, às vezes demais; penso que eu realmente acredito naquilo que faço, por isso acabo por me envolver. E era a minha chance, uma possibilidade de trabalhar como professor, com aquilo que sempre tive como paixão: a literatura. A oportunidade de transformar meu passatempo intelectual e existencial em labuta, em trabalho, em emprego, em ganhador de dinheiro, em profissão. Em fé. E assim o fiz.

No segundo ano, apresentei uma palestra interessante sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, pois gostava muito do tema e pensava em escrever sobre “isso” no meu TCC. Ora, nem cheguei perto, e que bom. Enfim, a palestra foi realizada também graças aos professores

do curso que sempre me apoiavam. Nesse ano, também organizei a comissão de formatura, reunindo oito cursos. Acabei por ser o presidente da comissão, mas explico o porquê disso, pois ninguém merece: como eu antevia a impossibilidade de pagar uma festa de formatura, fiquei sabendo que os coordenadores da comissão ganhariam a festa, ou seja, foi a maneira que encontrei de levar a mim e aos meus a uma festa de final de curso. Além disso, formamos um grupo de política estudantil, ressuscitando o finado Grêmio da faculdade, onde exerci o cargo de vice-presidente. E, por incrível que pareça, conseguia tirar 10 nas provas da Raquel (ato raro).

Caminhando para o 3º ano, minha meta era publicar meu primeiro livro de poemas. Embora tivesse muitos poemas escritos, gostaria de publicar algo dentro de uma temática. E foi durante os estudos na Pós-Graduação, que cursei sem concluir a graduação, mas esta é uma outra história que nem vou entrar no mérito, que descobri professores fabulosos, como a Luciane de Paula e o Marcelo Tápia. Aquela apresentou Bakhtin, aquele, um estudo mais crítico de poética. Diante desse duplo frenesi, acabei por terminar “A coisa em si”, meu primeiro livro, que lancei no auditório da FEUC, em São José do Rio Pardo, em 2008. Diga-se de passagem, para lançar o livro, que foi editado pela Casa do Novo Autor, tive que fazer um financiamento, o que se mostrava como um risco imenso, pois passava por muitas dificuldades financeiras; mas consegui pagar com a venda dos lançamentos na FEUC e em Mococa. Finalizei o curso me tornando escritor-poeta. Foi a noite de autógrafos mais bonita que já tive. Acho, só acho, que fiz tudo aquilo que poderia ter feito, dentro do meu melhor para aquele momento. Sempre ouvia os rumores de que os anos na faculdade seriam os melhores. Hoje sei que não se trata de um rumor.

Então, todas essas palavras foram para dizer que, assim que iniciei o blog, tinha a pretensão, embora não factual, de me tornar escritor. E sendo professor de Língua Portuguesa, acabaria por estar mais próximo dessa meta. Acho que consegui.

1.3.2 – Tudo vale a pena

Após alguns-vários anos, após o lançamento do meu primeiro livro de poemas, “A coisa em si”, em 2008, comecei a refletir sobre algo que me incomodava nele, que se dá pelo fato de terem alguns (3) poemas escritos em língua inglesa. Hoje, considero tal composição um absurdo, pois jamais faria a composição em versos usando a língua imperialista que domina os campos da ciência, do turismo, da diplomacia, fazendo jus a um projeto de domínio que se

beneficia de políticas linguísticas, iniciadas pela Inglaterra no período da exploração colonial, sendo embargadas pelos Estados Unidos.

Contudo, como disse no início, refleti e acabei fazendo as pazes com meu primeiro livro. Na verdade, acabei por exagerar em minha exposição: não compus poemas em inglês, foram apenas os títulos. Mas, mesmo sendo um simples título, levou-me a um quase processo de rejeição. Não podia mais corroborar com tal situação desdita, tanto que, jamais repeti o processo de composição em inglês. Vou mostrar um dos poemas: “SOURCE OF YOUTH / juventude / em nós / que / busca / um par/ ímpar”. Como admitir isso? Por que não usar o sonoro: “fonte da juventude”. Qual a razão disso? Ei-la exposta depois de um processo de reflexão: quando lancei o livro, ao final do meu curso de letras na FEUC, estava firmando uma identidade, a de professor.

Pela primeira vez, logo após aquele ano, eu poderia ingressar na vida docente, tendo respaldo pela formação e pelo papel que me autorizava tal mergulho. Junto a isso, havia a disposição pelo lançamento de um livro-sonho, projeto de muito tempo, firmado na noite de autógrafos por alguém que, além de ter o diploma que autorizava ser professor, com um livro no currículo, também poderia se predizer escritor ou, antes, poeta. Sim, poeta. Com isso, munido de uma possível nova identidade, ressignifiquei meus planos com o futuro e lancei três singelos títulos em inglês no meu livro de poemas, como para demonstrar que estava formado, com licenciatura plena em Língua Portuguesa e em Inglês. Sim, habilitação nas duas línguas. E com o livro, não estava sendo flagrada somente a condição de poeta, mas a condição de poeta-professor (ou de professor-poeta).

Alguns anos mais tarde, sendo o professor homenageado pela turma do Ensino Médio do SESI, ouvi a seguinte mensagem do orador que, com o microfone em punho, soltava por entre o espaço da quadra, palco da entrega dos canudos: “Gostaria de homenagear o professor André, que é professor-poeta ou poeta-professor? Creio que mais poeta que professor”. Aquela frase, imbuída de todo o emocionante cenário da noite, vinda através de uma turma que me ajudou muito a crescer, mas que exporei em outra crônica-de-mim, me levou, neste momento da escrita, a retomar aquele sentido, aquele pormenor que, de tão grande, tornou-se pormenor. São nossos laços. Hoje, o orador é um brilhante psicólogo.

As pazes com o livro de poemas vieram assim, com a percepção de que o recém-formado professor, ousando ser poeta, cravou três títulos em inglês para falar: agora sou também professor de inglês, por isso, vou incluir aqui esses versos. Hoje, como já declarei, não faria outros títulos ou mesmo versos em inglês. But tomorrow, maybe...

Levantei tal questão presa na memória por um motivo: contar sobre a minha primeira turma como professor. Primeira turma minha, com o diário no meu nome, sendo anunciado como professor da turma. Vou respirar fundo aqui e tentar recriar o ambiente, típico da luz de dois mil e nove.

Aliás, cabe a descrição de um outro tempo, a contento: assim que terminei as licenciaturas em Português e Inglês, comecei no ano seguinte, em 2009, a habilitação em Espanhol. Nesse mesmo ano, fui demitido da Unimed, empresa na qual trabalhei por 6 anos, com “informática”. A princípio, do caos nasceu a possibilidade. Nada melhor que estar desempregado para, com o diploma em mãos, poder dedicar-me totalmente ao trabalho de professor, ou melhor, ir em busca por trabalho como professor. Refletindo, percebo que dificilmente teria deixado meu emprego na Unimed para arriscar no percurso docente. Estaria preso ao salário que, embora não fosse dos melhores, todo quinto dia útil estava na conta, além disso, tínhamos o plano de saúde. Minha filha era pequena, tinha 4 anos, logo, seria difícil arriscar-me em uma empreitada sem solidez. Hoje, percebo que foi uma grande sorte ter sido demitido logo após ter terminado a faculdade de Letras. Assim, pude ser.

Com o dinheiro do acerto, comprei uma moto Suzuki, motor 125 cilindradas. Quem conhece um pouco sobre motocicletas, já percebe que tinha pouca potência, porém, para alguém que nunca tinha pilotado uma moto, foi uma escolha segura. Aprendi a pilotar sozinho, me equilibrando entre as trocas de marchas, a presunção das acelerações, as regras das ruas e as intempéries... A moto foi vital para que pudesse ministrar as aulas, porém, deixarei para outro momento essa aventura.

Fui convidado para trabalhar em uma escola particular em São José do Rio Pardo, como professor de reforço escolar, para ajudar os alunos com dificuldade, ou seja, os que ficavam de recuperação na disciplina de língua portuguesa e de inglês. Ficava o período da tarde nessa escola, indo de carona para São José com uma professora do fundamental I. Porém, eram poucas as aulas de reforço escolar, então, me colocavam para tirar xerox (fotocópia, ó metonímia), além de cuidar da biblioteca (?) e, até mesmo, para organizar os diários. Enfim, não estava inserido na condição de professor. Estava mais para um estagiário. Ganhava um parco salário a partir de um projeto assistencial de São José, num processo mesmo de estágio... não me recordo bem! Enfim, fiquei pouco tempo.

Desta experiência no colégio em São José, retiro alguns poemas que escrevi, um pouco de mal-estar e uma descoberta mística: fui a uma igreja (não tenho esse costume, creio que foi o desespero), cujo santo paroquial era o São Roque. Segundo a igreja católica, trata-se de um santo protetor contra a peste e padroeiro dos inválidos, cirurgiões e dos cães. Na época, não

sabia disso. Sentei-me no último dos bancos e fiquei contemplando a imensidão da abóbada com seus detalhes em amarelo se estendendo até um suposto céu, em cujo centro estava a escultura do santo Roque, exibindo uma ferida na perna direita, tendo ao lado um cachorro munido de um pão em sua boca. Fiquei por ali, ajoelhei-me e recobrei das memórias eclesiais com meus pais, quando na infância, nos obrigavam a assistir os serões de ladainhas. Ouvi-me e pedi, em um silêncio contundente, que tivesse a oportunidade de dar aulas, de ter a minha sala, de poder iniciar meu percurso. Enfim, orei. Neste momento da escrita, penso em como foi sincero o meu pedido, pois estava ganhando um décimo do que ganhava na Unimed, viajava, ficava tirando xerox, disfarçando organização de livros na biblioteca minúscula, ajudando dois ou três alunos a entender oração coordenada... queria ter a minha oportunidade.

No dia seguinte, quase que milagrosamente, recebi um telefonema do colégio Anglo de Casa Branca, perguntando se eu tinha interesse em pegar algumas aulas. Aceitei de pronto, marcando uma reunião para o dia seguinte com o coordenador, que morava em Mococa. Fiquei sabendo que poderia ir com ele de carona. Estava tudo quase pronto. Lembro que atendi o celular durante uma aula de reforço e que a coordenadora me surpreendeu. Antes mesmo de levar a minha bronca, disse que não voltaria mais. Foi um novo alívio e uma esperança de oficializar aquilo que ainda estava no papel.

Em várias ocasiões, voltei àquela igreja. Desta vez, sabia se tratar da Paróquia Santuário São Roque dos Monges Cistercienses, cuja recepção sempre foi acolhedora. Mesmo quando encontrava as portas fechadas, me dirigia ao escritório central e a senhora abria as portas e eu podia ficar lá sozinho. Meditava um pouco e agradecia. A única que sabe dessa minha peregrinação é a minha filha Clarissa, pois a levei a essa igreja uma vez. Engraçado é que não frequento as igrejas da minha cidade, mas essa, em especial, tenho um profundo vínculo de gratidão. Sempre digo que, depois desse pedido, nunca mais me faltou aulas, ao contrário, muitas vezes tive que recusar convites para lecionar. Viva São Rock!

Contei tudo isso para chegar à minha primeira turma. Começaria com duas salas: um oitavo e um nono anos. Seria apenas uma manhã, mas já ganharia o dobro que no meu estágio de cinco tardes. A Edmeia, diretora e mantenedora do colégio, profetizou que, assim que um professor começa a dar aulas no Anglo de Casa Branca, nunca mais fica sem serviço. Creio que ela acertou. Votos a São Roque e Santa Edmeia.

Devo confessar um fato: não tinha e não tenho proficiência na língua inglesa. Nunca pude fazer um curso de inglês em escola de idiomas. Vejo a minha filha Isabelinha que, desde os 6 anos, faz inglês em uma escola de idiomas, bem como a minha filha Clarissa, que está

terminando já os estudos, indo para o nível do *conversation*. Enfim, sabia algo a partir da minha curiosidade, devido às músicas que ouvia no idioma, aos filmes, a um curso da Editora Globo (em fita K7) que meu irmão e eu tentamos fazer (mas não tínhamos condições de continuar comprando a coleção). Estudei os três anos da faculdade, duas aulas por semana, na qual não foi possível aprender a compreender. Estudava como autodidata e encarei o desafio de iniciar minha carreira como professor, justamente com a disciplina que tinha receio de começar: o inglês. Além disso, estudava à noite o Espanhol, o que não ajudava muito... mas, fui!

Lembro que iniciei na turma do oitavo ano. Já veio a fama antes: a turma era a mais bagunceira da escola (ouvi dizer que a antiga professora desistira de dar aulas por causa dessa turma). E comprovei todas as expectativas: era mais do que eu imaginava. Eram muito agitados. Estou aqui a sorrir... se fosse hoje, seria tudo tão diferente. A abordagem, a maneira como conversar, como puxar pela curiosidade, pela afeição. Contudo, eu me apresentei e virei as costas para a lousa, ouvindo todo o reboiço. Pensei comigo, já suando: “o que estou fazendo aqui?”. Tal pergunta foi respondida no caminhar da aula. Sempre fui muito sincero e sério no que faço. Embora não fosse proficiente, estudava com minúcia o tema das aulas, buscava dar o melhor possível do pouco que sabia. Mas parece que nunca é o bastante, a começar por mim, por minhas próprias cobranças.

No último semestre aconteceu a grande virada. A professora Fabiana, amiga minha da faculdade, que dava aulas de Literatura nesse mesmo colégio Anglo, desistiu das aulas. A diretora perguntou se eu queria assumir tais aulas... imagina. Eu, assumindo aulas de Literatura no Ensino Médio. Literatura. Literatura, imagine! Aceitei com tal voracidade, que cometi uma gafe-tola: disse que aceitava pelo mesmo valor da hora-aula do Fundamental II, sem nem mesmo ouvir a proposta, tal era a minha ânsia por essas aulas, por começar naquilo que era, sem dúvidas, a minha paixão. Comecei.

A primeira aula com essa turma de terceirão foi sobre o livro “A cidade e as serras”, do Eça de Queiroz. Dei uma aula tão inflamada, enchendo a lousa com o giz voante, que eu me senti deslizar, voar. Foi paixão à primeira aula. E a turma receptiva, carinhosa, atenta, divertida. Fomos juntos ao Museu da Língua Portuguesa, vi alunas se emocionando e, algumas, tenho até hoje como amigas em redes sociais. Em especial, tenho uma aluna advogada pela Unicamp (desistiu do bacharelado em estudos literários), outra terminando o doutorado na França, em química. Tem muitas histórias com essa experiência, que agora me caem aos cachos, mas ficará para outro dia.

Enviei centenas de e-mails para todas as escolas particulares da região. Algumas responderam, algumas me contrataram. Em 2019, estava lecionando em várias escolas

particulares da região. Anglo, em Casa Branca (literatura); Nova Era, Colégio Etapa em Vargem Grande do Sul (gramática, literatura e redação); Anglo de Tapiratiba (inglês e espanhol – desisti para ir a São José, no Colégio Santa Inês - particular). Em 2010, entrei no SESI (depois conto sobre esse caso), Centro Paula Souza e colégios particulares. Cheguei a recusar aulas, mas nem tudo eram flores.

Lembram da Suzuki 125? Pois é... Todo esse percurso era feito com a moto. Sobre a moto. Sem carteira de habilitação. Sem saber direito pilotar. Mas eu ia, sob o inverno ríspido, com sete blusas e quatro calças. Parava na entrada de Vargem Grande, retirava o excesso de roupas (nisso inclui as botas de borracha), para chegar um pouco mais aliviado no colégio e iniciar, às 7 horas da manhã, as primeiras aulas de Língua Portuguesa com o Fundamental II e o Ensino Médio. No ano seguinte, o Colégio Nova Era disparou com a nota dos alunos na Redação do ENEM.

Sobre o colégio em Vargem Grande, há uma dinâmica interessante que deve ser relatada. Muitos imaginam que, por ser uma escola particular, a infraestrutura seria perfeita. Contudo, lembro-me bem da sala de aula destinada ao 3º ano do Ensino Médio: a lousa, além de “ser de giz”, estava quebrada, era um pedaço cravado na parede. A única mídia digital era uma TV antiga com DVD. O material didático do sistema Etapa era cheio de lacunas, o que exigia muita complementação. Mas foi muito bom quando saímos da escola para assistir à peça sobre o navio negreiro, inspirado no poema de Castro Alves, interpretado pelo ator Vado, a encenar 16 personagens que retratavam os sofrimentos dos africanos escravizados no Brasil. Além disso, um passeio na biblioteca da cidade, os diálogos entre os alunos, o clima tranquilo entre os professores, protagonizado pela figura da diretora, a Cláudia (hoje, me excluiu de sua rede social por ser declaradamente a favor do Bozo).

Lembro que comecei a dar aulas na Facab em 2010 sob convite da professora Raquel. Era para o curso de Pedagogia, na disciplina de Informática Educacional ou Técnica da Informação e Comunicação, algo do tipo. Não se tratava da minha área de especialização, contudo, aceitei o desafio, pois, na época, era difícil dizer o “não”. Lembro que ia de carona com um advogado de Mococa, que dava aulas no curso de Direito. Uma noite ele não pode ir, então, encarei a estrada à noite, de moto. Peguei chuva. Embora estivesse de capa, molhei muito os tênis. Lembro de chegar no banheiro, tirar o tênis, torcer a meia na pia, tirando o excesso de água suja, colocar as meias e os tênis molhados, e dar as aulas. Voltei com chuva forte e fria. Cheguei, mas não sem tremer. Contudo, foi um grande aprendizado poder dialogar com alunos do curso de Pedagogia, sentindo como seria o embate com alunos do ensino superior. Embora alguns quisessem que eu ensinasse a usar o “Word”, eu sistematizei as aulas a partir de

discussões sobre a importância da tecnologia como fonte de comunicação para instrumentalizar professores, além de promover reflexões de ordem sociológica, a respeito do uso das tecnologias em nosso dia-a-dia e no processo de aprendizagem.

Não quero pulular aqui de experiências negativas, até mesmo porque não é assim que as encaro. Vejo como superação, garra, coragem, ousadia e aquilo que sempre dizem, como sinônimo de verdade: que todo mundo sofre no começo. Eu sofri e não me esqueci do que sofri, pois tal sofrimento, hoje, ressignificado, serve-me como forma de olhar para o presente, convertendo-o num futuro que busca aperfeiçoar o meu fazer docente e minha própria peregrinação. Não me esqueço do quanto ralei, das horas sobre uma moto frágil na estrada cheia de caminhões, do frio, da chuva, das meias torcidas no banheiro, das piadas, da sensação de cansaço por começar às 5 e terminar às 0 horas. Mas superei e hoje, quando me vejo na oportunidade de realizar um doutorado, estando em afastamento para qualificação, lendo e compreendendo autores magníficos, montando disciplinas e aulas para futuros encontros com alunos; levo comigo quem sempre fui, carrego no colo meu eu tímido, levo comigo minhas meias molhadas, justamente para me encher de força e saber que, num amanhã de muita luta, no embate nosso de cada dia, vem a hora rara, a hora do pôr-do-sol, que pinta ao céu e a nós de uma cor que vale a pena se ver refletido. Valeu a pena – como disse o poeta – com a alma nada pequena.

1.3.3 – A pomba e o poeta

Despertei nesta manhã de quinta-feira, antevéspera de meu aniversário de 40 anos, com um poema bastante peculiar cravado nas malhas do sono recém-desperto e da intenção de escrever mais uma crônica de mim. Trata-se d'As pombas, de Raimundo Correia. O parnasiano metaforiza a juventude na frágil pomba que voa, ruflando as asas, cujo vento desfaz os sonhos que nela brotam.

A memória que se inicia e que se liga à pomba de Raimundo Correia vem de um ano bastante peculiar em minha trajetória docente. Recortes de 2012. Em 2011 ingressei no Centro Paula Souza, ministrando aulas de Espanhol para os cursos técnicos de Secretariado e Turismo, além de projetos com alunos do Ensino Médio em contraturno. Todavia, quero relatar sobre o ano de 2011 nessa escola, alcunhada por Industrial, na qual, como aluno, iniciei um curso técnico em desenho arquitetônico (curso já extinto), no já também extinto ano de 1995, após sair da 8ª série.

Antes de começar a relatar parte das minhas reminiscências como professor nessa escola, farei um brevíário sobre a minha trajetória como aluno. No ano de 1995, o prédio da escola Industrial localizava-se no centro da cidade, sendo que hoje funciona parte do prédio da prefeitura e do Sebrae. O prédio estava decadente, devido às muitas décadas que suportava a si erguido, sem manutenção. Foi o último ano de funcionamento da escola naquele local, depois, migrou para o prédio novo, localizado em um verdadeiro campus do Paula Souza, hoje com Fatec e outra ETEC chamada de Eletrô (nos idos dos anos 1980 e 1990 mantinha um famoso curso de eletrotécnica, que trazia alunados de todo o Brasil).

Foi meu início no Ensino Médio, saindo de um Fundamental cursado em uma mesma escola do Estado, uma grande escola (no sentido de extensão), na qual fiquei por 8 ininterruptos anos. Fazia o curso técnico vinculado ao Ensino Médio pela manhã, trabalhando no período da tarde como estagiário “mirim” em um escritório de contabilidade. Sim, os “sem herança” se deslocavam para um Ensino Médio técnico, cujo objetivo era formar uma gama de profissionais para atuarem no mercado de trabalho, muitas vezes (como foi o meu caso), concomitante aos estudos. Fui educado, deveras, para o trabalho, tanto que, desde essa idade, já tinha “carteira assinada”.

Ainda carregando a minha timidez no colo, tive contato com uma turma muito peculiar, que jogava água na cara do prefeito (do andar “de cima”, onde estudávamos nas pranchetas as retas do desenho arquitetônico), além de ter muita zoeira divertida. Não me recordo de muitos detalhes, lembro-me mais do prédio: corrimão balançando, escada envelhecida, paredes carcomidas, carteiras recheadas de dejetos de cupins, banheiros velhos, cheiro de Ensino Médio. Recordo do professor de História, o Didô, que depois foi meu “chefe” no Colégio Bruno Giorgi, no qual dei aulas de redação (reforço) e fui convidado para dar aulas de Espanhol (mas que, felizmente, recusei – estava saturado de aulas). O Didô, hoje um companheiro de luta democrática, parceiro do projeto Candangos, que oferece cursinho popular pré-vestibular a estudantes de escola pública, sendo presidente do Partido dos Trabalhadores de Mococa, naquela época era um professor bastante despojado, pois dava aulas de óculos escuros, cabelo revoltado e foi o primeiro a falar “palavrão” durante a explicação. Achei o máximo. Não me recordo de muitos detalhes, a não ser os intervalos na praça da matriz e algumas amizades bem diferentes do Fundamental.

No ano de 2001, voltei à escola Industrial, dessa vez para um curso técnico noturno, de técnico em informática. A corrida pelo mercado de trabalho ainda se mantinha. Já estava com 20 anos e nem se cogitava a ideia de uma faculdade, devido à falta de possibilidades financeiras. Não havia, também, um diálogo acerca disso. Nem na escola onde fizera o Ensino Médio

noturno, nem em casa. Não havia uma cobrança, uma meta, uma prerrogativa, como hoje identifico na vida da minha filha adolescente, cuja meta já está cravada no ingresso no ensino superior. Aliás, ela já trava, desde o primeiro ano do Ensino Médio, a agonia de não saber que “profissão seguir”. Teria muito a dizer sobre esse curso técnico, mas seria em nível pessoal, relacional, pois foi muito rico. Limito-me a dizer que, por ter amizade com o diretor da escola, o Moacir de Góes (que foi meu professor de filosofia no Ensino Médio noturno, foi meu colega na Fatec e foi meu mentor para ingresso no Doutorado em Educação, pois foi ele quem me falou da Luzia Silva, a qual conheceu em seus estudos na UNIMEP, enfim, caminhos que se cruzam), o qual me possibilitou uma rica experiência: ingressei como estagiário na escola Industrial, como professor de informática no período da manhã, para ajudar aos professores que ofereciam, além do curso de informática ao Ensino Médio, um curso de programação básica. Aquilo que aprendia no curso noturno ajudava a ensinar no curso matutino. Foi muito bom me sentir professor naquele momento, foi um importante resgate da possibilidade de me tornar professor, de oficializar a permanência em um ambiente cuja atenção seria direcionada a mim e a um saber que pretendia compartilhar.

Mais uma vez, o caríssimo Moacir de Góes me ajudou. Quando uma rede de supermercados recém-chegada à cidade pediu que o diretor indicasse um dos alunos do curso de técnico em informática para trabalhar no CPD (centro de processamento de dados) da empresa, ele logo me indicou. Com o trabalho voltei a assumir a condição de assalariado, de construir um currículo na área de tecnologia. Foi nesse supermercado que conheci a mãe da minha filha Clarissa, fruto do meu primeiro casamento.

Antes de começar o curso técnico na Industrial no ano de 2001, tinha me mudado para Anápolis, junto com um amigo, para “arriscarmos a sorte” em uma cidade que nos parecia, pela propaganda feita, um local exímio para se começar uma vida (sem cogitar para isso ter um curso superior – epopeias do mercado de trabalho para além do Ensino Médio “seco”). Após essa frustrante aventura, a minha salvação foi começar o curso de informática, pois me devolveu a autoestima e a possibilidade de empreender um novo caminho, tendo a informática como guia, com a qual sempre me guiei. Aliás, sempre consegui transformar aquilo que aprendia em alguma reprodução: seja pela ação ou pelo ensino. Foi tudo uma grande cadeia de acontecimentos. Se acaso, uma dessas situações não acontecesse, todo o curso seria outro e vai saber em que margens eu teria esbarrado.

Voltando ao curso de 1995, fiquei somente este ano na Industrial, pois desisti de estudar desenho arquitetônico. Não consigo recordar o porquê. Sei apenas que, em 1996, comecei o

Ensino Médio noturno na escola Prof. José Barreto Coelho, na qual lecionei por três anos como professor de Espanhol, mas essa é outra história.

Pois bem, creio ser melhor voltar à escola Industrial do ano de 2012, haja vista que era essa a intenção dessa crônica. Comecei a lecionar no Paula Souza com a disciplina de Língua Portuguesa e com um projeto de Espanhol no contraturno (tarde e noite). O caro Moacir de Góes não estava mais diretor, contudo, a equipe da escola era também excelente. Fui indicado para trabalhar com uma sala de 1º ano e três salas de 2º ano. Seria o 1º D, e os 2ºs B, C e D. Para cada sala, um amontoado de recordações. Contudo, ficarei com esse primeiro ano.

Os alunos da escola Industrial vinham, em sua esmagadora maioria, de escolas estaduais. Sempre há uma tentativa de desqualificar tal proposição, sentenciando-os como “fracos”, com dificuldades e falhas na aprendizagem. Sempre fui perspicaz em ignorar tais comentários. Principalmente de professores que te “entregam” a sala, desqualificando os alunos para solapar o trabalho precário que fizeram. Aconteceu no SESI, quando comecei a dar aula para os 9ºs anos. O 9º B seria uma pérola, formada por alunos engajados, que aproveitavam as aulas, eram participativos, educados, inteligentes e toda a sorte de elogios. Realmente, foi uma das melhores turmas que encontrei: alunos cativantes, dos quais fui paraninfo. Enfim, a turma do 9º A, a celebrada pelos estereótipos negativos, no primeiro dia assumiram que eram “ruins”, “fracos” e outros adjetivos. Naquele dia, e foi o único que eu dei uma “bronca” neles, foi com o propósito de evitar qualquer tipo de autoproclamação negativa. Não iria admitir que ninguém se rebaixasse ou se colocasse em uma condição inferior. Ao contrário, deveriam construir uma identidade como sala, dessa vez ressignificada, provando que eram bons como grupo, pois toda sala possui uma identidade, embora formada pela heterogeneidade, sempre se referem à sala como um todo. O primeiro tema que desenvolvi foi sobre identidade, no qual adotamos o gênero autobiografia. Com os textos que produzimos, em ambos os 9ºs anos, fizemos uma cápsula do tempo, enterrando quem éramos naquele ano para, simbolicamente, fazermos brotar quem gostaríamos de ser. O projeto tinha como intenção desenterrar a cápsula quando estivessem no último ano do Ensino Médio, mesmo que nem todos estivessem juntos no mesmo SESI, faríamos esse encontro. Infelizmente seria feito no segundo semestre de 2020. Quem imaginaria que esse ano fatídico traria tanta lástima.

Enfim, voltemos à Industrial de 2012: sem aceitar nenhum tipo de conceito prévio sobre a turma, os conheci. Já tive a graça de ter turmas fabulosas, inesquecíveis. Mas esse 1º D parece que foi uma simbiose. Eram 40 alunos na sala. Quarenta. Mas tudo fluía muito bem. Eu não tinha tanta experiência como professor, mas aprendi muito com eles. Vou me centrar em apenas dois fatos, para não prolongar muito esta crônica de mim. Os casos “a pomba” e “o poeta”.

Contudo, farei um parêntese aqui: no ano de 2013, por ter assumido as aulas de Língua Portuguesa do SESI, o que abarcava quase todo o período da manhã, fiquei somente com um segundo ano, o 2º C. Uma sala dita problemática, pois as aulas foram abandonadas por uma colega professora, no “meio do ano”. Não tinha necessidade de pegar tais aulas, porém, aceitei como forma de voltar àquele ambiente e, de certa maneira, rever meus alunos do 1º D (se fosse o 2º D, estaria com eles novamente). Na primeira aula, os alunos me receberam com certa algazarra, se gabando pelo fato de a professora ter desistido deles. Foi uma das várias “brincas” que travei com a sala. Fiz a maioria compreender o quão absurdo era assumir uma identidade como turma de forma tão pejorativa, pois, aquilo que eles celebravam, deveria ser motivo de vergonha. Foi uma turma muito receptiva, principalmente por parte dos alunos “zoeiras”, que me respeitavam sobremaneira. Enfim, voltemos ao 1º D.

Ficou combinado durante a reunião de planejamento, que o professor que começasse a primeira aula, no primeiro dia de aula com as novas turmas de primeiro ano, apresentaria a escola. Eu não conhecia todo o prédio, mas como fora previsto, fizemos as nossas apresentações e saímos a caminhar pela escola. Levei esse 1º D para um local que eu não conhecia, o laboratório de química, que ficava na parte de trás da escola, que se chegava através de um belo caminho com grama e árvores. Ao entrar no laboratório com os 40 alunos, todos tímidos e com os olhos iluminados (pois há uma cultura na cidade de Mococa: os alunos das escolas estaduais, assim que migram para o Ensino Médio, tentam a todo o custo passar nos vestibulinhos das escolas do Paula Souza, tanto a Industrial quanto a Eletrô. Por isso, entrarem nessa escola é uma grande vitória), vislumbravam os balcões, as estantes com os instrumentos (que eu não conheço) de química. Porém, algo chamou a atenção de todos: havia uma pomba no chão do laboratório. Todos ficaram excitados pelo fato de a ave estar ali, tentando voar, se debatendo entre os balcões. Instintivamente, mas não sem timidez, fui ao encontro da pomba. Peguei-a com as mãos, com o receio de ser presenteado com algo inusitado bem no meu primeiro dia na Industrial, e a levei até a porta. Segurando-a com delicadeza, desci as mãos e logo ergui-as, soltando a pomba rumo ao claro céu. Os olhos acompanhavam a pomba que, deslizando por entre o ar da manhã, disparava entre o bater de asas e os risos admirados dos alunos. Naquele momento percebi a metáfora e comentei com todos que aquela cena era um bom presságio, que indicava libertação. Liberdade para que fossem tal como a pomba chegando naquela escola; a princípio, temerosos, prostrados em um canto, mas que, com a ajuda de um professor, conseguiriam se libertar, ganhando os céus e batendo as asas para longe. Aquilo era uma metáfora da escola, do cuidado recíproco entre professor e aluno. Aquela pomba encantada, com as asas esguias e sem forma, ao ser acolhida pelo professor, com todo o cuidado e também

temor, fez o seu melhor e o ajudou a saltar para a vida, para a imensidão da manhã que, assim como no poema do Raimundo Correa, um dia seria tarde e, também, noite. A vida no passar do tempo. Estávamos em nossa manhã da vida: eles, como estudantes; eu, como professor. Ambos voamos.

Um exemplo de voo: o poeta. Em uma das aulas, sobre gêneros textuais, resolvi seguir o livro didático (embora prefira seguir por outros caminhos), no qual ensinava sobre poesia. Nas indicações do Cereja e da Magalhães, havia uma sugestão de composição: criar um poema similar a uma receita: 1 quilo de amor com 200 gramas de ousadia; bata tudo com muito carinho e blabla. Como a turma não tinha muita experiência com criação poética, desafiei-os a escrever um poema similar àquela estrutura, mas que poderia (e deveria) ter variações que o deixasse autêntico. Após a escrita, ambos fariam a leitura. Voltou uma memória do SESI, que fiz com aqueles 9ºs anos: depois de compor uma série de poemas, pedi que recitasse. Até aí, tudo bem, mas, o recital deveria ser feito em cima da mesa do professor. Sim, eu pedia que os alunos subissem na mesa do professor e lessem o poema a partir de uma nova perspectiva. Olhariam a todos, a sala, a escola, sob um novo prisma: a certa altura, vencendo a vergonha e a gravidade. E assim fizeram. Foi um estardalhaço (uma alegria pela quebra das regras mais elementares). Voltando à Industrial de 2012: todos fizeram os poemas e, em sua quase total maioria, todos seguiram a receita de bolo, a forma e o tema propostos pela atividade do livro didático. Entretanto, um dos alunos, o Adalberto, um tímido rapaz que viera de uma das escolas estaduais mais “complicadas” da cidade, fez algo totalmente diferente: escreveu um poema melancólico, existencialista, que imitava a receita, mas que flertava com a condição humana. Ele não quis ler, eu li por ele. E, chegando próximo, lhe disse: “Tenho uma péssima notícia pra você”. Ele, assustado, me perguntou qual... eu retorqui: “Você é poeta”.

Depois disso, houve um desabrochar do Adalberto. Ele que, tímido, geralmente se mantinha quieto na primeira carteira, chegou a interpretar um dos diabos na peça “O auto da barca do inferno”, que fiz com os alunos. Adalberto, hoje, além de ser um grande poeta, tendo lançado o livro “Enlevos” em 2017, participou comigo do projeto “Oficina de criação literária e autopublicação” (que tem uma crônica só para explicá-la), além de ser um grande amigo. Transcrevo a dedicatória do livro Enlevos, assinada pelo Adalberto, aluno de psicologia, em 25 de maio de 2018 (apenas seis anos depois do nosso encontro no 1º D): “Dedicado, carinhosamente, a André, o ventre, a terra, a razão, O início”.

Vai-se a primeira pomba despertada...

Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas

De pombas vão-se dos pombais, apenas
Raia sanguínea e fresca a madrugada...⁸

1.3.4 – O outro como protagonista: nas malhas do SESI

Como condensar 6 anos de experiência, de transformação, em um relato conciso, que resguarde uma ideia de essência, mas que não se perca num amontoado de descrições. Foram muitos dias, muitas horas, muitas palavras lançadas, muitos olhos me fitando. Além disso, estes dois olhos verdes, muitos outros olhos encontraram. Sempre nesta busca pelo olho do outro, na afirmação por um diálogo sincero e sério... uma vez a Luana me disse que eu quase nunca sorria – disse após eu ter sorrido. Não lembro o que respondi, mas a colocação ainda paira, mais suave que antes, enquanto a observo presa na foto que descansa na estante com livros – presente da famosa turma de 9º ano de 2016, um ano antes de sair do SESI.

Parece que estou imerso em água. Ao buscar tais memórias, elas ondulam. Não saberia descrever precisamente o efeito, mas elas estão aqui. Nas ondas eu ando buscando para longe das datas, cenas e rostos e vozes e interação. Eu passava, desde 2013, todas as manhãs no SESI, das 7 às 12:25. Todo o Ensino Médio era meu, de Língua Portuguesa. Antes do SESI cortar o Espanhol, também dava uma aula em cada turma. Já no Ensino Fundamental, comecei com um 8º ano e um 9º ano, depois, apenas com os 9ºs anos, como uma preparação para o Ensino Médio. Eram 7 aulas por semana de Língua Portuguesa no Fundamental II. Foi espetacular.

Vamos do início. Comecei a lecionar no SESI em 2011, dando duas frágeis aulas de Espanhol para o Ensino Médio, uma aula em cada sala, apenas 50 minutos por semana para ensinar uma língua estrangeira. Fiz o que pude, garanto. Em 2012, a mesma rotina com o Espanhol, visitando pouco a escola, com um frágil contato com os alunos. Além disso, creio que, pelo fato de ter apenas uma aula por semana, os alunos pareciam não ter a cultura de querer aprender a língua estrangeira, o que causava, por vezes, desgosto.

No ano de 2013 comecei a dar aulas no Colégio Integral em São João da Boa Vista e em Vargem Grande do Sul, sob o intermédio da diretora Cláudia, do antigo Nova Era. Ofereci ao diretor da escola um plano de aulas bastante diversificado, tendo ganhado a sua confiança e ser contratado por quatro manhãs, duas em cada colégio, para aulas de Língua Portuguesa no Fundamental II. Estava muito satisfeito com a conquista, porém, uma notícia inusitada se fez

⁸ Para ler o poema completo: http://www.releituras.com/raicorreia_pombas.asp. Acesso em 27 ago. 2020.

presente logo no início do percurso. A professora de Língua Portuguesa do SESI passou em um concurso interno para coordenador de área (algo assim, não me recordo da nomenclatura), avisando que ia deixar as aulas. Abriu-se uma imensa janela. Conversei com a diretora Haidê, pedindo que as aulas fossem deixadas comigo, já que estava concursado no SESI como professor de Espanhol, podendo fazer a migração para estas disciplinas, já que tinha licenciatura plena. A diretora, muito sagaz, deixou-me assumir as aulas provisoriamente. Ela estava, sem dúvidas, fazendo um teste. E o teste adviria da resposta dos alunos para as minhas aulas. Reitero a minha admiração pela professora Dora, que deixou as aulas para assumir outro cargo (hoje ela está diretora em uma escola do SESI), pois ela é extremamente competente. Com isso, nasceu também uma outra responsabilidade: a de ser comparado pelos alunos com essa professora. Sabia que assumiria esse risco, ainda mais com uma turma bastante crítica, um terceiro ano do Ensino Médio que, a despeito de todo o brilhantismo da sala, sabiam como “detonar” um professor. Eu já ministrava para eles aquela única aulinha de Espanhol, outra máscara social que eu deveria solapar, pois minha postura como professor de Língua Portuguesa seria outra, pela forma crítica como eu ministrava as aulas e por ter 4 aulas por semana. O desafio seria criar a minha identidade como professor de Língua Portuguesa, em detrimento de meu papel como professor de Espanhol e sob a guisa da competente professora Dora.

Outro momento difícil foi pedir demissão do Colégio Integral em São João e Vargem Grande em pleno início de ano letivo, por conta das aulas no SESI. O que mais pesou foi decepcionar a diretora Cláudia, a quem muito admiro e quem muito me ajudou nesse percurso. Contudo, não tive escolha.

Ao assumir a disciplina de Língua Portuguesa, ainda em caráter experimental, lembro-me bem das primeiras aulas. No famoso 3º ano, que sabia ser o meu juiz coletivo, comecei a trabalhar com o Pré-Modernismo, falando sobre o contexto dos “brasis” e sobre a obra “Os Sertões”, do Euclides da Cunha. Lembro que a sala ficou atônita, no sentido de admiração. No 2º ano, foi uma aula sobre Romantismo, na qual contei o mito de Eros e Psiquê. Após contar a história, lembro-me das palavras do Caio: “nossa, isso é que é aula”. Fiquei muito feliz, pois fiz com sinceridade as exposições. No 1º ano foi uma recepção maravilhosa, com alunos e alunas atenciosos. Creio que passei no teste, pois logo fui admitido como professor efetivo de Língua Portuguesa. Nesta época, era uma sala de 3º ano, duas de 2º e duas de 1º ano. Progressivamente, foi mantida apenas uma sala de Ensino Médio, o que me oportunizou as aulas no 8º e 9ºs anos.

Naquele ano de 2013 fiz tudo o que pude e mais um pouco. Precisava, com todo o respeito, apagar o fantasma da Dora. Mas, naquele ano, tinha um agravante desafiador: o SESI

inaugurou um prédio novo que, sem dúvida, tem a melhor infraestrutura da cidade. Uma escola que seria inaugurada pelo presidente do SESI, o Paulo Skaf e sua comitiva. Quem já trabalhou no SESI sabe o que isso significa: preparação de uma recepção envolta por projetos feitos pelos alunos. Foi assim que tive a ideia de criar uma peça teatral baseada num tema que estudava com o 3º ano, que era a Semana de Arte Moderna. Lembro que, assim que fiz a proposta, tentei construir com eles a ideia de roteiro, elaboração de personagens, contudo, eles estavam duvidosos sobre o que escolher. Ouvi pelo ar: “que saudade da Dora”. Aquilo doeu, mas remói com uma investida: escrevi o roteiro, uma peça em 5 atos, a qual transpunha todo o universo da Semana de 22. Os alunos, brilhantes, aceitaram o projeto e começamos os ensaios e os preparativos. A peça foi tão bem aclamada que, no ano de 2014, durante o Saber em Ação, evento que reunia os professores do SESI por região, apresentei o projeto em uma palestra e os alunos apresentaram a peça para todos. Como se não bastasse, ao final do ano, criamos uma sequência de instalações para falar sobre a obra de Carlos Drummond de Andrade, a partir da leitura da obra “Sentimento do mundo” (na época, cobrada pela FUVEST). Foi o trabalho mais magnífico que fiz: uma sala simulando Itapira, com recital e teatralização; outra sala, construída com labirintos, apresentava uma mescla de susto com descoberta: recitais e novas encenações; outra sala, na qual eu fazia o Drummond, falava sobre o processo poético, novamente encenações e recital... ao terminamos, gritamos algo que virou um lema: “o importante é que o dia D foi um sucesso”. Nesse momento, revejo as fotos. Este foi o 3º ano do SESI. A sala que seria a minha julgadora, transformou-se em minha grande inspiração. Fui o professor homenageado durante a colação.

Ainda no ano de 2013, precisava também criar a minha identidade com os alunos dos dois segundos anos (eram 64 alunos). Por isso, assim que iniciamos os nossos estudos sobre o Realismo e conhecemos Machado de Assis, instiguei-os a criar uma semana cênica, interpretando contos machadianos. Desta vez, os roteiros foram criados por eles, sob a minha orientação. O esquema das apresentações foi o seguinte: 2º A – A cartomante; O enfermeiro; Cantigas de esponsais. Já o 2º B: Conto de escola; A causa secreta; O enfermeiro; A cartomante. O mês de outubro foi repleto de teatro e inventividade. Os alunos se esforçaram muito na criação dos cenários, os quais montamos nas salas de teatro e de música. Por serem duas salas de segundo ano, houve uma espécie de disputa para ver quem faria melhor as adaptações, já que tinham algumas peças iguais, o que aumentou a qualidade das apresentações. Digo que medie tais conflitos para que não se tornassem negativos a ponto de estragar amizades ou algo que o valha. Tudo transcorreu super bem e ambos apreciaram os trabalhos dos colegas.

Como se não bastasse, ainda em 2013, junto com o 2º A e o 2º B, lançamos um livro de novelas românticas. Logo no início das aulas, quando estudamos o Romantismo, propus que, em grupos, os alunos escrevessem novelas similares as que estudávamos. Fizemos a noite de autógrafos em dezembro, com a presença dos pais, diretor de cultura e prefeita da cidade.

Além dessas turmas, eu tinha duas salas de 1º ano. Qual o desafio que proporia a eles? Após os estudos do Humanismo, mais propriamente das peças de Gil Vicente, tive a profícua ideia de encenarmos o famoso Auto da barca do inferno. Como eram duas salas, seriam duas apresentações distintas, por isso, cada sala adaptou o roteiro de uma forma. Criou-se uma cultura no SESI, na qual o primeiro ano do Ensino Médio sabia que, ao final do ano, apresentaria uma nova versão do Auto da Barca. Foram 6 apresentações, todas renovadas pela criatividade dos alunos. Além disso, todos tinham um papel, não importa a quantidade de falas, todos participavam, tanto da elaboração dos cenários (que a cada ano tornou-se mais espetacular), quanto na preparação do figurino, maquiagem e encenação. Apresentamos no início de novembro e foi um sucesso. Não tem como descrever a emoção ao vê-los encenando com tanta alegria e desprendimento.

Nesse ano de 2013, eu me tornei o professor que sempre quis ter. Como disse uma vez uma colega professora: “você radicalizou o ensino de Língua Portuguesa”. Foram trabalhos árduos e cheios de paixão, que valeram pela minha inscrição como professor de Língua Portuguesa no SESI.

Dedico parte de toda essa reformulação no fazer docente à professora Dora. Em 2012, enquanto professor de Espanhol com duas frágeis aulas na semana, pouco visitava o SESI. Ao final do ano, surpreendi-me com um pedido da professora, se eu poderia ceder as minhas aulas, pois os alunos estavam apresentando um projeto. Eu concordei, claro. Aproveitei para visitar as salas temáticas. Os alunos que eu costumeiramente enxergava sentados em suas cadeiras, aguardando as orientações para a aula, desta vez estavam protagonizando diferentes papéis: recitavam cordéis em uma sala temática; tocavam flauta, violão, cantavam; apresentavam seminários sobre temas ligados à literatura. Toda aquela apreciação, para mim, foi um despertar. Despertou em mim o aluno protagonista. Despertou o aluno como um sujeito repleto de potencialidades, de criatividade, de talento, de algo além do papel circunspecto do aluno tradicional. Nos colégios particulares em que eu dava aula, os temas estavam marcados no material didático: dia tal, aula tal. Não tinha como extrapolar, extravasar, sugerir novos rumos, pois a sequência imposta pelos sistemas de ensino cravavam no professor um percurso retilíneo, porém, a aprendizagem não funciona daquela maneira. No SESI, embora tivesse um material didático, me oportunizava utilizar mais tempo junto aos alunos, para explorar suas potências

criativas. Naquelas apresentações eu conheci novos alunos, alunos ressignificados sob a luz de suas próprias vidas, sob a luz de suas individualidades que, firmando-se num papel criativo, se abria a inúmeras possibilidades.

Teatro, instalação, livro, festival de música, dia da leitura, palestra temática, júri simulado. Fiz tudo e mais um pouco. Enxerguei meus alunos com esses olhos desanuviados pelos sistemas de ensino e pela rigidez da obediência. Enxerguei-os como possibilidades, tendo a arte como resposta. Afinal, a literatura me salvou e, com ela, poderia salvar um grande número de alunos. Acho que salvei alguns nestes 5 anos como professor de Língua Portuguesa no SESI (até Foucault trabalhei com o 8º ano, falando sobre “corpos dóceis” para um projeto especial).

Perceber o aluno como um sujeito repleto de potencialidades, cujo conhecimento individual, que vai além dos formalismos das disciplinas, pode e deve ser ouvido pelo professor, evidenciando a prática do diálogo que revela o outro como um ser que também busca o seu acabamento, numa prática dialógica que revela que cada um é insubstituível.

Recordo do meu esforço acerca da formação de meus alunos como escritores, mas desta vez não me refiro aos gêneros literários (que também fomentava), mas à redação dissertativa argumentativa, padrão utilizado pelo ENEM, cujo foco dos alunos se via presente. Sempre houve, dentro dos burburinhos da cidade, a ideia de que o SESI não formava os alunos para concorrer com os outros (também de escolas particulares) em exames externos, por isso, uma preocupação muito grande formou-se em minha condição como professor de Língua Portuguesa, uma vez que eu era o responsável pela formação deles como escritores de redação. Em uma cidade pequena, avanços ou retrocessos no processo de ensino e aprendizagem ganham toda a comunidade. E eu sabia dessa responsabilidade, por isso, foquei no ensino da redação padrão ENEM. Além disso, havia o mais importante: o sucesso dos alunos significaria o meu sucesso. Deixei tal lema como meta e busquei formas de sistematizar o ensino da escrita argumentativa. Reconheço que nunca tive uma formação específica para formar alunos de redação, por isso, tive que pesquisar, ler e criar um método próprio de ensino de escrita. Oportunizei que os alunos lessem redações notas 1000, sendo assim, buscávamos o porquê aqueles alunos obtiveram tanto sucesso. Com a formação dessas possibilidades de adquirir a nota máxima, passávamos a explorar a construção do texto a partir das cinco habilidades cobradas pela redação. Sempre a partir da leitura e da escrita e, conseqüentemente, da reescrita. Além disso, sempre prezei por respeitar cada aluno em sua individualidade, nunca sentenciando os alunos com notas muito baixas, pois trabalhava também com a autoestima, instigando-os a perceberem os equívocos, sanando-os para melhorar na próxima escrita. Enfim, são várias abordagens, contudo, limitar-me-ei a um caso: o 3º A de 2016, turma de alunos inteligentes e

ousados, foi agraciado com algo improvável, pois trabalhamos a redação em sala de aula com o tema da “intolerância religiosa”, seguindo pelos processos de discussão e elaboração textual. Fiz a devolutiva da redação na sexta-feira, através do que costumava chamar de “confessionário”, que seria um momento em que o aluno, individualmente, conversava comigo sobre a sua escrita, sobre a qual mostrava os equívocos, os acertos, as possibilidades de melhora; enfim, após toda essa dinâmica, no domingo, prestaram a prova de Linguagens. Adivinhe o tema da redação: “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”. Foi um sucesso! Notas como 960, 920 e outras mais, pulularam entre os alunos. Fiquei conhecido como “mito” (na época em que mito não tinha a conotação negativa como agora). Meu método de redação passou a ser alvo de entusiasmo por parte dos alunos, sendo as aulas assistidas com muito cuidado. O meu método de desenvolver seminários todas as semanas de possíveis temas, eram seguidos à risca, pois uma daquelas sugestões, poderia ser o tema. Acertei por três vezes o tema da redação do ENEM.

O sucesso, que modestamente imprimo aqui, chamou a atenção não apenas dos alunos. Sempre tive total apoio da diretora, Dona Haidê, figura mítica da cidade de Mococa, sendo conhecida por todos, devido ao seu histórico de rigidez e de autoridade. Aliás, ela foi a minha diretora, quando estudei o Ensino Médio noturno na escola José Barreto Coelho. Aprontei muito com ela, pois tive uma fase de rebeldia, necessária para me emancipar de mim mesmo. A própria Haidê, anos mais tarde, quando eu já estava professor no SESI, disse-me que “dos filhos que mais dão trabalho é que as mães mais gostam”.

A escola SESI me fez evoluir como professor, pois lá enxerguei quem é mais importante em todo esse processo: meus alunos e minhas alunas, que tanto admiro. Ainda me lembro da V., aluna que sempre sentava no fundo e que parecia não dar muita moral para mim. De forma surpreendente, após a colação de grau, ela pediu para me abraçar e tirar uma foto comigo. Ela me disse, assim que me abraçou, que eu sempre fui um espelho para ela. Eu tenho muitos casos para contar, de alunos maravilhosos, porém, vou encerrar, pois as lágrimas já me ofuscam a visão.

Tenho muito a relatar sobre o SESI, mas limitar-me-ei a este relato. Sei que nem tudo foram flores, ao contrário, alguns aprendizados foram árduos, dolorosos. Contudo, gostaria que tais crônicas de mim, desta passagem da minha vida, tivessem essa luz. Vou deixar de lado as discussões, as provocações, os enganos, os sentimentos de impotência, os conflitos... Quero conservar em mim o fato de que, a grande virada na minha atuação como professor, adveio quando vi os alunos da professora Dora protagonizando os saberes aprendidos. Extrapolei toda

essa ideia no mais alto grau e nasceu um professor instigador e apaixonado (palavras deles – palavras que agora são minhas, dialogicamente ornadas).

1.3.5 – Salvando o outro através da literatura: percalços de um escritor-formador

Existe a possibilidade de se relatar uma “última” experiência? Com certeza (e isso é raro na vida), seria impossível afirmá-lo, pois mesmo na descontinuidade da vida, até mesmo no fechar dos olhos em seu último embate, travamos contato com aquilo que transforma, com aquilo que nos passa, ou seja, com um transitar rumo ao novo de si. Portanto, limito-me a dizer que vou relatar a última experiência concreta como professor no âmbito do Instituto Federal, com o lançamento do livro dos meus alunos em novembro de 2019. Estou afastado para qualificação desde a segunda semana de agosto de 2019, ou seja, voltei ao IF para a finalização deste meu Projeto de Extensão, o qual vou comentar logo mais. Por isso, até concluir a minha pretensa tese, não farei mais projetos ou terei (aparentemente) nenhuma experiência direta com alunos e com movimentações por mim orquestradas.

Todo início de percurso, seja em uma história de vida ou em uma prática pedagógica, traz certa insegurança e desconforto, porém, junto a isso, soma-se a curiosidade, a paixão pela descoberta, a busca pelo inevitável. Para muitos, perseguir um gosto, um ideal, mostra-se como parte integrante da vida e da vontade e, dessa forma, acaba por buscar no outro, seja colega ou professor, uma troca de sonhos e de realizações.

Eu, como escritor, sei bem qual é a sensação de se publicar uma obra. Meu primeiro livro, de poemas, foi lançado em 2008, quando eu tinha 28 anos. Mas o meu sonho de publicação existia há muitos anos, pois comecei a ler e a escrever literatura ainda na adolescência, próximo a idade dos alunos-participantes do Projeto de Extensão. Por isso, oportunizar que o sonho de se tornar escritor se torne concreto é mais que um simples projeto, é a celebração da arte e da vida, da comunhão de sonhos e de buscas, da tentativa de significar o existir, tendo como base a força de criação, o fazer literário. Oportunizar ao outro a realização de um sonho que sei o quanto é valioso. Tal atitude ética, responsiva, caracteriza esse meu embate com o inevitável de ser professor.

Com o projeto, procurei desenvolver também a leitura literária, reconhecendo seu princípio de humanização, que concorre para o exercício de um pensamento crítico e inventivo, democratizando o fazer estético que rompe com os limites do provável.

Assim, com o Projeto de Extensão “Oficina de Criação Literária e Autopublicação”, iniciou uma cultura de leitura e de produção literária, instaurando no Campus do Instituto Federal de São João da Boa Vista, um local de fomento a cultura, que contribuiu para a formação dos participantes, pois foram estimulados na construção de uma perspectiva não só mais ampla, como também mais profunda da literatura universal, aproximando-os do conhecimento vasto que os livros proporcionam.

O Projeto foi amplo ao atender tanto os alunos do campus quanto a comunidade local, pois convidamos alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual. Além disso, fizemos parcerias com a Biblioteca do campus, com autores convidados, aproveitando a experiência literária de todos para intercambiar projetos e discussões.

Desta forma, procuramos acolher pessoas que tinham a paixão pela escrita e que, muitas vezes, as deixavam entulhadas em gavetas, perdendo a aptidão não apenas da produção literária, mas da leitura. Fomentar a escrita e a possibilidade de publicação, fez com que os participantes, em sua grande demanda jovens, pudessem criar intimidade com a matéria da arte literária através do aperfeiçoamento da escrita ficcional e do reconhecimento da qualidade daquilo que criava. Durante as Oficinas, nos mostrávamos atentos diante da leitura do texto do outro, sempre procurando significar e oferecer elogios e apontamentos, para estimular o processo criativo. Ademais, reforçamos que a criação literária perpassa a simples produção textual, pois agrega valores culturais e emocionais que podem se transformar em um objetivo não apenas pessoal, mas profissional a ser alcançado, já que se trata de um processo que envolve tempo, trabalho intenso e dedicação constante.

Portanto, o Projeto visou delegar aos participantes mecanismos que auxiliassem na produção e na difusão de suas obras, estimulando o prazer estético e ético de tais criações literárias, fomentando a formação intelectual e editorial, com autonomia e imaginação, enriquecendo culturalmente a nossa região.

O resultado tão esperado aconteceu, pois fizemos o lançamento da nossa coletânea literária. Toda a equipe se mobilizou não apenas na confecção da obra, em que foram inseridos os textos dos participantes e dos convidados, mas também na difícil etapa da captação de recursos, pois os livros foram oferecidos à comunidade do campus e da Escola Estadual, bem como dos familiares e amigos dos participantes.

Conseguimos uma brilhante marca: 239 livros impressos. Ambos foram oferecidos aos compradores no dia do lançamento, em 22 de novembro de 2019. Além disso, tivemos muitos livros extras, que serão doados às bibliotecas e escolas públicas da região e outros locais que serão acordados entre os participantes da Oficina.

Reitero que o Projeto de Extensão “Oficina de Criação Literária e Autopublicação” teve a sua primeira edição neste ano de 2019, me servindo como experiência de coordenação do projeto, da elaboração das Oficinas, e da conclusão com a publicação do livro. Creio que existem pontos a melhorar, porém, o resultado principal foi alcançado, pois reativou a esperança de que os alunos-escritores tenham se reconhecido no processo de autoria. Além disso, temos a consciência de que um projeto literário, por sonhar um país mais digno, é uma ação política.

Durante o processo, fica a preocupação em encontrar material atrativo para que os jovens participem das Oficinas e, além disso, que tragam textos literários de gêneros diversos, compartilhando através da leitura suas criações, muitas vezes escritas apenas para si. Nos depoimentos, no dia da Noite de Autógrafos, alguns falaram sobre a maturidade alcançada no transcorrer das oficinas, pois chegaram ansiosos e tímidos, mas, depois que leram o que criaram, recebendo críticas construtivas e elogios, ficaram mais familiarizados com o destino que todo texto deve ter: a de encontrar um possível leitor. E nós éramos os leitores atentos. E isso fez toda a diferença.

Muitos outros depoimentos constataram o papel transformador que um Projeto de Extensão como esse pode incitar, pois disseram sobre as minhas intervenções, que “ele não nos ensinou que poderíamos ser escritores, ele nos mostrou que já somos...” Tais palavras, proferidas por um jovem do 3º ano do Ensino Médio, que escrevia desde a infância, mas que nunca tinha mostrado nada do que escrevia a ninguém, e que autografaria a sua biografia juntamente com seu texto editado em formato livro alguns minutos depois, demonstram que o reconhecimento como escritor pode fortalecer seu percurso como leitor e como inventor de si e de universos possíveis.

Um outro episódio, logo após a publicação da coletânea, ficará para sempre gravado em minha memória mais bendita. Uma aluna do 4º ano de informática, que publicou seus poemas no livro, escreveu, de forma despropositada, em sua rede social, um texto servindo para “os meus professores, para um professor, e para quem mais quiser ler”. Exultante, digo que sou eu o professor. Da longa mensagem, transcrevi apenas um trecho: “André Plez, você disse que “a partir do momento que escrevemos um texto, ele já não é mais nosso, ele é do mundo, por isso deve ser compartilhado”, e eu escutei. E trago comigo desde então. E levarei comigo para sempre”. Creio que disse tal ideia, devido ao fato de alguns alunos terem vergonha de expor seus textos, de ler seus escritos, de lançar ao mundo aquilo que, primeiramente, nasceu como imagem acústica, mas que, assim que escrito, se tornou matéria concreta, tocante... O que mais me tocou na mensagem da aluna B., foi o singelo: “e eu escutei”.

Creio que, muitas vezes, uma das maiores agonias de um professor, é ter a impressão (ou a certeza) de não ser ouvido, ou de que suas palavras, lançadas, se perdem no emaranhado do tempo, voando sem atingir o ninho, ou ainda reconfigurando a parábola do semeador, lançando sementes rumo ao espinho, terreno pedregoso, etc. “E eu escutei”. Embora eu tenha, naquele ano, lecionado para mais de 100 alunos, foi a B. quem disse que me escutou. Claro que muitos outros devem ter escutado, não apenas as lições de literatura, de redação, de gramática, de interpretação, mas de alguma outra ideia que surgiu, pois, no acontecimento que é a aula, muito se esbraveja, discute, conversa e dispõe. E tudo se mescla, se funde, dialogicamente ornados, como nos revela a alteridade constitutiva, pois “[...] las presencias y las ausencias, el pasado en el presente, el futuro en el presente⁹” (MÈLICH, 2009, p. 80), mostram que fazemos parte um do outro, que dispomos no outro uma luz que os guia e que, os guiando, também encontramos o nosso trajeto, como se olhássemos para traz e vislumbrássemos nossos rastros, nossas pegadas. Ensinar o outro é como aprender o que já se sabe e, por isso, torná-lo luz, entendimento. Sem dispor daquilo que se sabe, de nada adianta a leitura, de nada adianta a angústia do saber. O tempo se condensa em memória, se abre em porvir, desabrochando num presente ruidoso e pandêmico. E, na esperança nossa, como professores e professoras, buscaremos um dia, quiçá, novamente ouvir que somos escutados e, partir disso, reverberar como um eco que vai e vai.

A literatura me salvou, como disse logo no início, em meu memorial. E aqui eu restabeleço esse contato: ela ainda me salva. Receber os abraços dos alunos, dos familiares, dos colegas, todos enxergando a maravilha da realização de um sonho, e não um sonho comum, o sonho de ser um escrevinhador, de decifrar o indecifrável signo do humano no uso-fruto de códigos que registram nossas memórias acústicas, prendendo ao chão um pouco de nossa experiência, condensada nas páginas impressas de um livro intitulado “Entre verso & prosa: coletânea literária 2019”. Um livro singelo, repleto de encanto nos olhos de quem o fez e de quem acompanhou. E em todas as minhas assinaturas nos livros, eu deixei, quase que por acaso, os versos: Quem planta palavras / colhe poesia. Eu plantei palavras... e colhi poemas nos olhos e no sorriso daquele pessoal.

⁹ [...] as presenças e as ausências, o passado no presente, o futuro no presente. (MÈLICH, 2009, p. 80 – tradução minha)

2ª parte: SOBRE PARADIGMAS, NARRATIVAS E METODOLOGIAS

Devo fazer uma confissão. Por sorte, não há ninguém visível para me auscultar, nem ao menos me desferir reprimendas morais seguidas por uma inevitável repetição de ladainhas. Assim, o farei: no primeiro ano do curso de Letras, na Faculdade Euclides da Cunha, tínhamos a disciplina Introdução à Pesquisa Científica, ministrada pela Profa. Dra. Isabela Custódio Talora Bozzini, hoje catedrática da UFSCar. Recordo-me perfeitamente de uma aula, na qual a professora nos exibiu algumas gravuras representando cientistas. Ela perguntou o que havia de comum entre elas. Lembro-me de ter comentado sobre a expressão de “loucura”, os cabelos atrapalhados, os jalecos, os tubos de ensaio com misturas explosivas, ou seja, imagens bem caricatas. Após os comentários da sala, a Isabela nos revelou o propósito de tal questão: mostrou a nós que, o que havia de comum, destarte toda a pirotecnia caricata, era que todas as figuras eram masculinas. Em um curso de Letras, no qual a maior parte do alunado era composto por mulheres e, quando havia homens, podia-se discutir muito bem a questão de orientação sexual; enfim, foi muito interessante a reflexão proposta pela professora, o que nos fez perceber que a ciência, além de ser representada pelo masculino, também se resume, muitas vezes, a laboratórios e seus tubos de ensaio. Diante disso, a professora ministrou muito bem a sua reflexão, nos fazendo perceber, ingênuos como tais, que a ciência poderia ser efetivamente cumprida, desenvolvida, fomentada, em um curso de Letras. A ciência não estava restrita a laboratórios, mas a todos que desenvolvessem pesquisas, independente da área, seguindo com seu rigor, com suas verves acadêmicas e sua seriedade. Não me recordo os termos utilizados pela Isabela, mas me lembro da sensação de descoberta. Contudo, nada disso tem a ver com a dita confissão.

A primeira atividade que a Profa. Isabela pediu, foi uma produção escrita sobre leitura, a qual poderia ser feita em grupo. Com isso, deveríamos escrever similar ao gênero científico que nos fora apresentado (não me recordo os textos lidos, nem a contextualização). Ficamos nós, os amigos mocoquenses, Ricardinho, Helena e eu. Diante da correria de nossa rotina, e pelo gosto de escrever, sugeri que eu poderia fazer o trabalho sozinho, pois tinha a minha disposição a internet do trabalho (sim, entre um cadastro e outro na Unimed, pesquisei sobre leitura). Pois bem... aqui confesso que, ao invés de escrever a partir de paráfrases, citando a fonte de onde retirara a informação, ou mesmo escrever a partir das minhas reflexões, eu fiz uma colagem de textos que encontrei na rede. Não tive muito o trabalho de mudar a fala ou de

referenciá-la. Fiz uma cópia grosseira. Reforço a minha culpa, porém, insisto que era a primeira atividade de produção escrita da disciplina de Introdução à Pesquisa Científica. Entreguei a atividade e, pior que isso, com o nome dos outros colegas de turma. Foi a única nova vermelha que tirei em todo o curso de Letras. Nota vermelha me lembra a expressão que usávamos quando estudava no Oscar Villares, no Fundamental II, pois o boletim vinha com as notas todas de forma manual, escritas à caneta azul ou vermelha. A cor vermelha marcava o fracasso. Em todo o ensino básico, devo ter ficado com nota vermelha somente em Educação Física (revoltei na 8ª série e faltava em todas as aulas, por isso a nota). Enfim, bem no curso de Letras, o qual me dispusera a fazer o meu melhor, no qual me sentia realmente confortável e confiante, diante de todo um horizonte que se formava. Na disciplina da Profa. Isabela, que sabia ser Doutora, ou seja, uma cientista, fiz essa artimanha vergonhosa.

Qual foi o resultado, me perguntam. Eu e meus colegas que confiaram em mim, ficamos com a pior nota possível neste bimestre. É a minha única nota no histórico com sete (7,75, pra ser mais exato). Foi o primeiro baque. E me recordo da maneira como a Profa. Isabela me comunicou a nota. Ela entregou o trabalho de todos e, assim que vi a nota, estupefato, fui conversar com ela, diante do olhar decepcionado dos colegas. Ela, pura e simplesmente, disse-me que havia copiado o trabalho. Que aquilo era plágio. Eu fiquei chocado, porém, sem argumentos. Abaixei a cabeça, desculpei-me com os colegas e fiquei mais atento. Infelizmente não tenho as notas de todo o processo, apenas a nota final, apresentada no histórico. Mas, por ter conseguido chegar a 7, creio que tenha tirado somente 10 ou algo próximo a isso. A verdade é que, depois dessa experiência, comecei a compreender melhor como era o funcionamento da pesquisa e da exposição de conceitos, ideias, a partir do que ela nos apresentava: a ciência. Havia uma rigidez, um gênero específico que deveria seguir, balizado por regras, convenções e formatações. Aprendi com a nota vermelha, que ciência era séria e rígida. Distinguido o erro do acerto, sei que a Profa. Isabela deu a melhor resposta. Embora direta e sem cautela, acertou-me como um soco na alma, cuja ferida, ao invés de provocar dor, rompeu em compreensão. Não sei se faria igual, creio que daria uma chance de reformular, mas ela foi implacável. Por isso, aqui, faço essa confissão. Meu primeiro contato com a ciência, foi com uma nota vermelha. Do boletim para a vida, isso me marcou. E carrego sem rancor ou remorso, mas com a necessária precisão de nunca mais ousar meramente copiar. Ao contrário, me deu estímulo para prosseguir. Creio que eu seja o único da turma a estar no doutorado. Talvez pela sacudidela da Isabela (perdoem a rima tosca), talvez por ter encontrado algo para converter a minha escrita. Não apenas na literatura, ou seja, na criação artística, poderia empreender minha “facilidade” (como me dizem) com a escrita, podendo invocá-la para a ciência, essa que nos perscruta e nos

ofusca a ingenuidade, que nos balança as palavras, na ânsia de esquematizá-las, moldá-las para que se torne modelo, proposta, esquema, conceito e técnica.

A minha monografia do curso de Letras teve, ao todo, 123 páginas. Era um belo trabalho, que se enxergava à distância. O mais volumoso. Alguns chegaram com 30, no máximo, 80 páginas. Mas eu estava lá, com meu monstro. Explico o adjetivo pelo título: O defunto-narrador, o monstro cerebral e o tipo social: a tríade que interage entre os múltiplos perfis da obra machadiana *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. A monografia se tornou um artigo¹⁰, publicada na *Entrelaces da UFC*. O mais engraçado é que a escrevi em 2008, no último ano da faculdade, mas só converti em artigo em 2018. Dez anos. Eu já poderia ter enviado para alguma revista. Já poderia ter publicado. Com isso, me vem uma reflexão tortuosa, porém, verdadeira: apesar de todo o empenho da Profa. Isabela e de outros professores e professoras, não havia a inserção na pesquisa. Não havia espaço, temporalmente falando... O curso era ministrado no período noturno, para pessoas que trabalhavam durante todo o dia, e que buscavam, doravante muito labor, um curso superior na esperança de melhorar de vida, de construir um percurso com uma profissão. Não fomos, apesar de algumas iniciativas, conduzidos para a percepção de que poderíamos escrever e publicar em periódicos. O artigo publicado na UFC é uma prova de que havia qualidade na monografia de um estudante inexperiente. No mesmo ano de 2018, a monografia se tornou livro¹¹.

Ainda sobre a monografia da graduação, confesso que busquei com muita gana as obras, pois comprei os livros que pude, li e referenciei cada pensamento, buscando argumentar dentro de três vertentes: da psicanálise, da sociologia e da teoria literária. Embora eu goste de ter essa autonomia e o faça sem problemas, fui orientado pela Profa. Lila e, também, pela Profa. Lúcia, duas queridas. Acabei por provar (para mim mesmo) que poderia escrever um trabalho científico, retificando minha nota vermelha para um 10 com louvor.

Em 2006, ainda no primeiro ano da faculdade de Letras, a Profa. Isabela organizou um congresso de educação, no qual trabalhei como voluntário. Aliás, foi nesse mesmo congresso que publiquei meu primeiro resumo¹² nos anais, junto com meus colegas de nota vermelha. A Profa. Isabela proporcionou essa experiência, de publicação. Embora seja um resumo singelo,

¹⁰ PLEZ Silva, André. **A galhofa e a melancolia na obra *Memórias póstumas de Brás Cubas***: diálogos entre Menipo, Luciano e Joaquim Maria. *ENTRELACES (UFC)*, v.1, p.107 - 119, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/31569>. Acesso em: 15 nov. 2020.

¹¹ PLEZ Silva, André. **O defunto-narrador, o monstro cerebral e o tipo social**: a tríade que interage entre os múltiplos perfis da obra machadiana *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Novas Edições Acadêmicas, 2018.

¹² PLEZ Silva, André. BONAITA, Helena Maria; SALES, Ricardo de. **A Leitura Consciente**. Revista Logos. São José do Rio Pardo, p.78 - 78, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2QbBA2RX3q5bHIIS29PV2p2Z0U/view>. Acesso em: 15 out. 2020.

como podem ver pelo link no rodapé, foi o primeiro. Relembro sorrindo, pois, diante de todo um universo que se abria, e diante de toda a dificuldade que havia em um curso noturno, ainda assim a ciência, como diria a Isabela, acontecia, irrompia, se fazia presente, como um acontecimento, um direcionamento.

Eu sempre sonhei com o Mestrado, desde que entrei na graduação. Era uma meta ora quieta, ora curiosa, ora distante (das capitais). Lembro que ter perguntado para alguns professores, mas não me recordo das respostas. Creio que a memória dispersa se diluiu por conta da resposta insossa, pois quando o sonho sente o cheiro ou o gosto do tempero, isso marca na alma. Devo ter compreendido as distâncias, principalmente físicas, econômicas, de se conseguir tal intento, pois cumprindo uma jornada de manhã e tarde, com estudos noturnos, dificilmente conseguiria o tempo necessário para a dedicação exclusiva que exige, muitas vezes, um curso de Pós-graduação *stricto sensu*. A vida às vezes demora, mas cobra e presenteia com seus encargos. Hoje, neste doutorado, o faço com dedicação exclusiva, devido ao Afastamento para Qualificação, direito garantido pelo Magistério Federal. E, caso pense em quando me formei, em 2008, temos um curto intervalo de 12 anos. Quem diria...

Já trabalhando na rede Sesi, descobri o Mestrado em Linguística, na cidade de Franca, que se iniciava na sexta-feira à tarde, se estendendo por todo o sábado. Era a minha oportunidade. Diante de dificuldades de locomoção, financeiras e de saúde, conforme contei um pouco no Memorial, cumpri todas as metas. Segui toda a rigidez de se conceber uma dissertação, sempre ouvindo do meu altivo orientador, o Prof. Juscelino (*in memoriam*), que eu deveria deixar a literatura de lado, e escrever ciência. Voltei aos preâmbulos dos ditames da Profa. Isabela, cobrando a rigidez das notas, da exaustiva e pormenorizada referência. E assim, lendo o romance do Callado, analisando cada palavra da obra, a partir da filosofia da linguagem de Bakhtin, consegui fazer um belo trabalho, que rendeu um artigo¹³ que publiquei na Revista do SELL, além de um capítulo de livro¹⁴, cuja organização foi realizada em parceria com a minha orientadora do doutorado, a Profa. Milena.

Assim, tão logo ingressei no Instituto Federal, em outubro de 2017, percebi que era possível destinar 12 horas da carga horária para a autoformação, isto é, poderia destinar até dois dias na semana para o estudo, no caso, do meu tão sonhado e distante Doutorado. Tinha apenas

¹³ PLEZ Silva, André. **Uma leitura bakhtiniana do estilo no romance Quarup de Antonio Callado**. Revista do SELL., v.5, p.1 - 16, 2016. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/1348>. Acesso em: 15 out. 2020.

¹⁴ PLEZ Silva, André. MORETTO, Milena. A obra Quarup como reveladora do seu tempo: as marcas de um Brasil multifacetado. In: PLEZ Silva, André. MORETTO, Milena. **A Literatura como reveladora das vozes sociais do nosso tempo** (Coleção Literatura e Interfaces, volume 2). Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

uma certeza, no que tange a esse estudo: não queria prosseguir com a Linguística, pois, como espírito inquieto, queria estudar outras fontes, ter outros devaneios. Eis a chance de fazer o doutorado em literatura, no campus da Unesp em Araraquara. Porém, o processo seletivo já tinha passado, ou seja, teria que aguardar até o final de 2018 para tentar ingressar. E meu apetite estava cingido desde 2015, quando terminara o Mestrado e não enxergava a menor possibilidade de conseguir ingressar em um Doutorado (por conta de tempo, principalmente, pois cheguei a ter 69 aulas por semana – manhã, tarde e noite). Contudo, antes mesmo de ingressar no IF, já havia conversado com o Prof. Moacir de Góes sobre o Doutorado em Educação da UNIMEP, o qual me recomendara ter como orientador o Prof. Bruno Pucci. Além disso, me informou sobre uma professora maravilhosa que lecionava na Universidade São Francisco, no campus de Itatiba, a Luzia Silva, por quem ele era fascinado e por quem, certamente, eu também ficaria (mal sabe ele...). Assim, passei a avaliar as possibilidades, me interessando fortemente pela linha de pesquisa da USF: Educação, Linguagens e Processos Interativos. Pensei logo em retomar Bakhtin e propor um diálogo com Freire, pensador que mais me aproximava da Educação como ciência, e do qual eu tinha certa leitura e admiração.

Assim, logo me inscrevi para o processo seletivo, estudando com fervor a bibliografia proposta, tendo consciência de que deveria passar, senão, teria que ficar mais um ano na espera e expectativa de cumprir meu tão sonhado doutoramento. O que me estimulou para a realização das provas e da escrita do projeto de pesquisa foi o artigo das professoras Ana Paula de Freitas, Maria Inês Bacellar Monteiro e Evani Andreatta Amaral Camargo, “Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade”, pois trazia a perspectiva bakhtiniana, ou seja, teria alguém que trabalhasse com Bakhtin no Programa, o que me possibilitaria a adequação e aceitação do projeto. Seguindo as ideias do Moacir (o famoso “de Góes”), fui pensando na Luzia Silva como orientadora. Fiz a prova escrita e fui o primeiro a terminar, encontrando a Profa. Luzia Silva, que era quem recolhia as provas. Conversei brevemente com ela, já imaginando que ela participaria da minha entrevista, porém, fui recebido pela Adair, pela Ana Paula e pela Milena. Vou ser sincero: se eu soubesse o quão maravilhoso seria esse Doutorado em Educação, nesse contexto, com essa equipe, eu teria ficado mais nervoso que o habitual para uma entrevista. Ainda em tempo: o que mais me chamou a atenção foi fazer um Memorial Acadêmico, que logo confundi com Currículo. Nunca havia feito a rememoração descritiva do meu percurso como docente, como estudante. Aliás, ali estava o gérmen de tudo o que vou expor. Ali estava o fio, o primeiro passo, o vislumbre de um fazer ciência diferente de tudo.

Enfim, consegui e ingressei no Doutorado em Educação. No 1º semestre de 2018, a primeira disciplina exclusiva do doutorado foi Epistemologia e Educação, tendo como professoras responsáveis, Ana Paula de Freitas e Adair Mendes Nacarato. Foi um grande aprendizado, conhecer os métodos e teorias do conhecimento que perpassam a educação nos tempos modernos. Através dos estudos nessa disciplina, grande parte deste capítulo foi escrito. O que se seguirá na segunda parte desta tese, o metodológico, foi escrito mediante as reflexões e proposições de escrita durante a disciplina no início do doutorado. Como ficará notório, busco uma nova apresentação de como se fazer ciência. Creio que foi extremamente necessário estudar essa disciplina, no sentido de poder reorganizar e rever de forma mais sistematizada, as possibilidades de se fazer ciência. E, tendo longe de minhas vistas a nota vermelha, pude redescobrir a escrita científica.

Descobri com a Luzia Silva a Teoria Crítica. Se pudesse escolher uma nova linha de pesquisa, não hesitaria: seria nesse estudo. Estudei com paixão, perplexidade e sofrimento. E ainda voltarei ao Benjamin e suas teses. Talvez em um pós-doutoramento. Já tenho até a ideia, mas vou deixá-la aqui, guardada e germinando.

E, pensando em todo esse rigor metodológico, que é inerente ao fazer ciência, munido de toda essa rigidez, consoante ao aprendizado que tive, embora descrito de forma breve, revela parte da experiência e da maneira como percebia tal gênero discursivo. Não ousou dizer que não há rigor, mas tive um convite que me fez, desde as entranhas, ressignificar tais valores. O “convite” surgiu a partir da disciplina do 2º semestre, Narrativas e Histórias de Vida, com as professoras Adair Mendes Nacarato e Milena Moretto. Fui convidado a escrever narrativamente. Creio que as professoras se lembram da minha resistência inicial, não concebendo a possibilidade escrever de forma narrativa uma tese de doutorado. Eis que me foram apresentadas as bases metodológicas e, aos poucos, fui me permitindo uma escrita que soasse a famigerada 1ª pessoa, um eu que aparecesse no texto, que fizesse parte da pesquisa, não mais se distanciando, ou mesmo percebendo o “objeto” com um outro possível de ter voz, de ressoar e de modificar o próprio processo de se fazer pesquisa.

Contextualizar o campo de pesquisa com a narrativa me possibilitou uma aproximação comigo mesmo. Não há nada mais frutífero que tal investida, tal como disse (supostamente, pois não encontrei a fonte) Jung, “quem olha para dentro desperta”. Consegui a possibilidade ímpar de me inserir na pesquisa e, mais que isso, analisar a história de vida de professores que são meus colegas de trabalho. Ao ouvir cada entrevista, que começou com o Ademar, depois Louise, Alexandre e Rosana, pude ouvir a mim mesmo. E acredito, sinceramente, que ao trabalhar com as narrativas de histórias de vida, sendo construindo a pesquisa, ou lendo-a,

participamos também de uma viagem em direção a nós mesmos. Ao ouvir cada detalhe de vida, lembrava-me da minha. Ao perceber a expressão de cada um, também ressoava em mim. As lágrimas, que vi brotarem, cingiram também em mim. Por isso, os temas desta pesquisa se fizeram presentes, pois é na alteridade constitutiva que nos construímos. E, neste caso, nos formamos sujeitos-professores. Aquele que ensina e é ensinado, aquele que transforma e é transformado. De forma mais livre, sem a compulsória necessidade de firmar os objetivos canônicos, estamos lidando com vida, com sentidos para a vida, com um toque singelo no porquê existimos e o que nos faz ser quem somos. E o resultado esperado é a beleza que há no mistério.

2.1 - Quando o paradigma precisa se escasquear

Ao pensar em “paradigma”, o que lhe vem à mente? É possível definir tal palavra utilizando a sua base etimológica, como forma de começar uma análise-discussão. Ei-la: “Etimologicamente, este termo tem origem no grego *paradeigma* que significa modelo ou padrão, correspondendo a algo que vai servir de modelo ou exemplo a ser seguido em determinada situação”¹⁵. Podemos ler a sua origem significativa sem maiores transtornos, porém, continuando a leitura sobre o significado da palavra, surge algo que me incomoda deveras. Leiam: “São as normas orientadoras de um grupo que estabelecem limites e que *determinam como um indivíduo deve agir dentro desses limites*” – grifos meus. Ora, espero que o mesmo incômodo que me aturdiu, venha a contagiá-los, uma vez que algo ali que deixei em itálico provoca uma síncope que resulta em uma extensa discussão – embate constante em nosso existir.

Se não causou nenhum reproche, posso então sugerir as margens de minha inquirição: digo isso, pois pretendo iniciar uma discussão profícua para a nossa pesquisa. De início, o título da tese seria a seguinte: “Dialogia e responsividade na constituição do sujeito-professor: diálogos entre Bakhtin e Paulo Freire na educação de um mundo em mutação”. Não sei precisar, nesse momento, se continuarei a usar as mesmas palavras. É verídico que os títulos, bem como as pesquisas, possuem vida própria e podem, oxalá, mudarem-se sem pedir licença. Deixo em aberto, mas não dispense algo incólume ao título-cambiante: “Mundo em mutação”.

¹⁵ Retirado do site “Significados”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/paradigma/>. Acesso em: 18 nov. 2018.

Por isso, iniciei o presente capítulo indagando sobre o termo “paradigma”, o que foi banalizado. Penso estarmos em um momento crucial de nossa história científica, haja vista que começam a se configurar novos modelos e, conseqüentemente, novos paradigmas. Eu, habitante da terra cartesiana, como todos nós, formados e formadores que têm e tinham em mente habilidades forjadas em verdades universais e em categorizações estanques, absolutas, estamos à mercê de um pensamento moderno cuja crise nos foi anunciada há muito tempo e que hoje podemos reassumir novas possibilidades.

Mas seria possível abandonar o contorno geométrico, que na revelação perfeita de sua linha reta, demonstra o ideal do método cartesiano em buscar no conhecimento um simulacro para a verdade, se apoderando do objeto como quem busca sancionar sua alma. Estou, na verdade, tentando apresentar uma nova opção em detrimento do paradigma qualitativo tradicional, bem como de seus critérios irrepreensíveis de legitimidade e credibilidade: faces de uma fiabilidade irresoluta, que nada abala ou discute!

Desta forma, proponho dissertar brevemente sobre novas formas de conceber uma base epistemológica do humano, pensando em um método que privilegie a experiência e a subjetividade. Diante disso, negligenciar a verdade absoluta e o sujeito universal por algo que arrancaria arrepios de nosso Cartesius, leva ao que sugeriu Ferrarotti (2014, p. 70-71 – grifos do autor): “nosso sistema social está por inteiro em nossos atos, em todas as nossas obras, em todos os nossos sonhos, delírios e comportamentos; e a história desse sistema encontra-se por inteiro na história da nossa *vida individual*” – grifos que repito: vida individual! Mas como fazer isso? Seria possível? Convido-vos a uma reflexão sobre novas nuances epistemológicas e sobre uma teoria de pesquisa com narrativas (auto) biográficas. Sigamos, pois...

2.2 - Por uma metáfora qualitativa num mundo em mutação

XLIV - Acordo de Noite

Acordo de noite subitamente,
 E o meu relógio ocupa a noite toda.
 Não sinto a Natureza lá fora.
 O meu quarto é uma cousa escura com paredes vagamente brancas.
 Lá fora há um sossego como se nada existisse.
 Só o relógio prossegue o seu ruído.
 E esta pequena cousa de engrenagens que está em cima da minha mesa
 Abafa toda a existência da terra e do céu...
 Quase que me perco a pensar o que isto significa,
 Mas estaco, e sinto-me sorrir na noite com os cantos da boca,

Porque a única coisa que o meu relógio simboliza ou significa
 Enchendo com a sua pequenez a noite enorme
 É a curiosa sensação de encher a noite enorme
 Com a sua pequenez...
 (Alberto Caeiro¹⁶)

O poema de Alberto Caeiro, reconhecido heterônimo do poeta português Fernando Pessoa, desata suas angústias na observação de um pequeno instrumento medidor de tempo, o relógio. Assim como disse Borges¹⁷, que toda invenção humana serve como uma extensão de seu corpo, qual seria, então, a propriedade deste invento para o gênero humano? Ou, como disse o poeta, o que simboliza o relógio?

Creio que o relógio, a partir de ampla investigação epistêmica, fruto dos estudos da disciplina que cursei no presente Doutorado, Epistemologia e Educação, nos leva a sua ligação com o “mito da objetividade”. Tal mito, funciona no sentido de prescrever uma época, ou melhor dizendo, uma era, que podemos chamar de modernidade. Assim, podemos interpretar a sociedade como um conjunto de mudanças paradigmáticas, influenciadas pela ciência. Toda mudança derivou-se de um amplo processo histórico, sendo que, à guisa de ilustração, tecerei brevemente tal caminho, até chegar na problemática atual, ou seja, no surgimento de um novo paradigma, aqui entendido como paradigma emergente. Sei que o caminho parece longo (e é!), mas pretendo rebater as leituras e as reflexões como um epítome.

Há pouco, no início da civilização, houve uma necessidade de explicar os fenômenos do mundo a partir de duas nuances: o mundo real e o mundo sobrenatural. Dessa forma, os deuses regiam os acontecimentos do mundo natural e do mundo espiritual, iniciando o primeiro paradigma da ciência, ou seja, uma tentativa de explicar e organizar a natureza, seguindo padrões mitológicos, ou seja, sobrenaturais.

Na Grécia Antiga, que podemos delimitar nos séculos VIII a VI a.C., uma nova forma de organização da natureza nos foi apresentada, que buscava na observação e na comprovação, suas causas e efeitos, sendo que tudo poderia ser explicado através da razão. O *logos* então reconhece que a razão serviria como instrumento para compreensão do mundo, logo, da natureza. Temos, portanto, o início da Era da Teoria do Conhecimento Clássico.

¹⁶ CAEIRO, A. **O guardador de rebanhos.** Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>> Acesso 18 nov. 2018

¹⁷ “Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso, sem dúvida, é o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões de sua vista; o telefone é extensão da voz; depois temos o arado e a espada, extensões de seu braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação. “O livro”, em Borges Oral & Sete Noites, de Jorge Luis Borges.

Na Idade Média, cujo recorte temporal remete do século I ao XIII, temos a compreensão de que o pensamento, ou seja, a racionalidade, é fruto da graça divina. Tal uso da racionalidade está subjugada aos ditames da fé, sendo esta última, inviolável, pois demonstrava que a verdade se resignava a figura de Deus. Temos, portanto, a Teoria do Conhecimento revelada através das Escrituras Sagradas.

Advém, posteriormente à fase teocêntrica, o que conhecemos por Renascimento, que compreende os séculos XIII ao XV. Nesse período, encontramos um rompante com a doutrina de que Deus estaria no centro de tudo, adotando a visão Antropocêntrica, ou seja, atribuindo ao ser humano a centralidade diante do universo, sendo dominador da natureza.

Com o desenvolvimento das teorias de Copérnico (1473-1543), inicia-se um confronto com as teorias dogmáticas da Igreja e, além disso, retira do homem seu primeiro princípio de vaidade, pois o cientista define que o homem e o planeta Terra não fazem parte do centro do Universo, pois demonstrou que o planeta é quem gira em torno do Sol, não o contrário.

Outro cientista importante do período, Galileu (1564-1642), estabelece aspectos que perduram até os dias de hoje, que é a abordagem empírica da ciência e a matematização da natureza. Com isso, buscava-se uma tentativa restrita de controlar a natureza, através da medição e da quantificação. Privilegiava-se, então, as verdades científicas, ou seja, tudo aquilo que poderia ser experienciado e comprovado, renegando outras abordagens.

Assim, na Idade Moderna, inicia-se a premissa de que a partir da objetividade, chega-se à verdade, sendo esta inquestionável, por estar firmada na medição, na análise e na experimentação. Como forma de síntese do período, valho-me das inscrições da pesquisadora argentina Najmanovich: “Medievalismo à modernidade: 1) perspectiva do século XV; 2) matematização – medição e análise da modelização experimental; 3) revolução cartesiana – separação entre espírito e natureza, sujeito e objeto, corpo e mente”. (NAJMANOVICH, 2001, p.12)

Ora, começamos então, como civilização, a acreditar nas certezas definitivas, no conhecimento absoluto e no progresso permanente. Para firmar tal propositura centrada na racionalidade, temos na filosofia de René Descartes (1596 – 1650), a concepção linear mecanicista do Universo. Concebe-se o método analítico, enfatizando a legitimidade dos fatos, ou seja, todo conhecimento pode ser adquirido dividindo-o e analisando a menor parte, partindo posteriormente para a investigação das outras partes, até chegar ao entendimento do todo. Tal percurso centra-se nas ciências da matemática e da lógica.

O método desenvolvido por Descartes permitiu que se reduzisse os seres vivos (e todo o universo material), em pequenas partes, tal qual uma máquina em que as engrenagens formam

o movimento preciso e perfeito. Tais partes dessa engrenagem, legitimadas também pelas teorias de Isaac Newton (1643 – 1727), que podemos chamar de paradigma newtoniano-cartesiano, reduziram o universo a um dualismo fragmentado, distinguindo as partes, tais como: sujeito-objeto; matéria-espírito; corpo-mente; filosofia-ciência; ciência-fé; objetivo-subjetivo.

Certifica-se, então, como notório o mito da modernidade, cuja base se fortifica na racionalidade. Volto, neste momento catártico, à pesquisadora Najmanovich, que prega que, com esse pensamento crivado no racional, toda a subjetividade do sujeito foi eliminado, ou seja, suas emoções, as paixões e a imaginação deviam ser dominadas como a natureza, como um método organizado matematicamente. Por isso vale a metáfora que nasceu com o poema da epígrafe: o sujeito universo-relógio é ele próprio um autômato capaz de objetivar, um posto de trabalho na linha de produção. Tornamo-nos, sem medo de dizer, em padrões universais facilmente controláveis. Creio que a importância de se levantar tais questões começa a se tornar mais séria.

Voltemos, doravante, à nossa metáfora primeira: o relógio. Com a tentativa de dominação da natureza de forma racionalista, o relógio com suas inúmeras engrenagens, serve de apoio a teoria de Descartes, que tinha como premissa a dominação da natureza, colocando o sujeito como senhor absoluto do mundo. Promove-se, então, uma visão reducionista de mundo, uma vez que o método matematizado de caráter quantitativo, torna-se o único modelo válido, de forma universal, ignorando a subjetividade do sujeito, ou seja, o universo interior.

Desta forma, o mundo maquínico proposto pela revolução cartesiana, torna o corpo e a vida uma proposta, um método, um procedimento sistemático, regular, regrado, fixo e previsível (NAJMANOVICH, 2001). Para reforçar tal ideia, deixo a citação:

A objetividade supõe a capacidade de alguns sujeitos para abstrair-se, ou seja, para supor que nem a sua corporalidade que inclui tanto sua peculiaridade perceptiva como emocional e sua forma de ação no mundo nem a sua subjetividade, nem os vínculos que estabelece influem no conhecimento do mundo. A partir, dessa perspectiva conceitual, o corpo é aquilo que pode ser medido, assim como o corpo da perspectiva era aquele que podia ser representado. (NAJMANOVICH, 2001, p.19)

Assim, após problematizar o paradigma da modernidade, cabe fazer uma breve investigação sobre as origens do conhecimento, apoiados na obra de Johannes Hessen, filósofo do século XX, que discutiu sobre as teorias do conhecimento. Por ora, farei um pequeno resumo de suas ideias.

- Racionalismo: como o próprio nome sugere, temos a razão como principal fonte do conhecimento humano. Somente o que tem validade universal é considerado como pensamento, negando, portanto, o mundo da experiência, que estaria em constante modificação, logo, não poderia ser validado a partir da lógica.
- Empirismo: mostra-se oposto ao racionalismo, uma vez que prevê que toda a fonte de conhecimento provém da experiência, de onde retira seus conteúdos, partindo de fatos concretos.
- Intelectualismo: uma proposta de mediação entre o racionalismo e o empirismo, considerando que ambas fazem parte do conhecimento. Portanto, coexistem os conceitos e as representações intuitivas sensíveis, expressando o pensamento e a experiência como fundamentos do conhecimento humano.
- Apriorismo: também considera o pensamento e a experiência como fontes do conhecimento, porém, diferente do intelectualismo, o conhecimento apresenta elementos *a priori*, ou seja, independentes da experiência, sendo de natureza formal, não se constituindo por conteúdos, mas formas de conhecimento.

Diante deste amálgama de procedimentos racionalistas e quantificadores, cabe ainda citar a influência de Auguste Comte (1789 – 1857), ligado à corrente do Positivismo, que tinha por objetivo reorganizar o conhecimento humano. Para tal, centrou o conhecimento no objeto e não no sujeito, sendo assim, todas as proposições aceitas pela lógica, devem ser objetivas e impessoais. Para isso, analisam-se dados, que são obtidos mediante a observação.

Ademais, Boaventura de Souza Santos listou que “o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX” (SANTOS, 2008, p.14). Ora, temos um modelo de universo tal como observou Najmanovich: “os objetos passam a ser “massas pontuais”, os impactos ficam elásticos, o espaço e o tempo se tornam absolutos. Objetos inodoros, incolores, insípidos: enfim, “objetos abstratos” (NAJMANOVICH, 2001, p.18). Assim, a noção de corpo e, logo, de sujeito, é estereotipado como um eixo de coordenadas, similar aos mecanismos de um relógio.

Mas será que estamos condenados a uma visão mecanicista do Universo e dos seres? Será que estamos assujeitados a um mecanicismo do corpo, das relações e da natureza? Podemos perceber, através dos estudos de Lakoff e Johnson, presentes também nos estudos de Najmanovich (2001), que a maneira como pensamos e os conceitos com os quais atuamos, são um modelo epistemológico que pode ser definido como de natureza metafórica.

Para reforçar a ideia de que a metáfora não é apenas uma palavra servida principalmente pela poética, citamos os autores:

Nós chegamos à conclusão de que a metáfora, ao contrário, impregna a vida cotidiana, não somente a linguagem, mas também o pensamento e a ação. Nosso sistema conceitual ordinário, em termos dos quais pensamos e atuamos, é fundamentalmente de natureza metafórica¹⁸. (LAKOFF; JOHNSON, 2017, p.39 – tradução minha)

Diante de tal exposto, reiteramos que pensamos através de metáforas, ou seja, elas atuam como um “dispositivo guia de um processo cognitivo-perceptual” (NAJMANOVICH, 2001, p. 88). Ou seja, se retomarmos nossa metáfora inicial, o relógio, e vincularmos sua imagem de um objeto mecânico, repleto de engrenagens que buscam a exatidão, poderemos reforçar a concepção epistemológica da modernidade. Sendo assim, coadunamos que o modelo cartesiano se mostra como uma poderosa metáfora, que foi assumida por nós como forma de controlar metaforicamente o universo como um todo.

Contudo, devemos ressaltar que muitas benesses surgiram desse modelo de pensamento, conforme nos afiança Najmanovich (2001, p. 88): “Munidos desses instrumentos cognitivos os homens da modernidade produziram desenvolvimentos magníficos nos campos da física, da astronomia, da engenharia mecânica e de muitas outras ciências”.

Entretanto, quando investigamos tal determinismo regendo as leis da natureza e dos sujeitos, percebemos que não há muito espaço para a ética e a liberdade. Ora, tal concepção universalista do Universo mostra-se em dissonância quando começamos a verificar as novas concepções de mundo, advindas, por exemplo, com a mecânica quântica ou a teoria da relatividade.

Mostra-se premente, então, uma necessidade de apreender novas metáforas sobre este mundo em mutação. Por isso, já que carecemos de metáforas, creio que a “rede” então nos serve como precioso símbolo, pois outorga a ideia de que vivemos em rede, ou seja, que não estamos isolados. Somos, aliás, parte de múltiplas redes de interações: familiares, de amizade, laborativas, recreativas, políticas, culturais, informativas, etc. Reforço a ideia de rede como ligação a partir do conhecido trecho:

Nenhum homem é uma Ilha, um ser inteiro em si mesmo; todo homem é uma partícula do Continente, uma parte da terra. Se um pequeno torrão carregado

¹⁸ Nosotros hemos llegado a la conclusión de que la metáfora, por el contrario, impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica. (LAKOFF; JOHNSON, 2017, p.39)

pelo mar deixa menor a Europa, como se todo um promontório fosse, ou a herdade de um amigo seu, ou até mesmo a sua própria, também a morte de um único homem me diminui, porque eu pertencço à humanidade. Portanto, nunca procures saber por quem os sinos dobram. Eles dobram por ti. (JOHN DONNE in HEMINGWAY¹⁹)

Assim, inaugura-se a presença do sujeito. Por isso, o aparecimento de um sujeito complexo pede que sejam também inferidas ao campo epistemológico, novas formas de compreender o Universo, uma vez que o “mundo em que vivemos é um mundo simbólico, mundo construído em nossa interação com o real, com o que está fora da linguagem, com o mistério que opõe resistência às nossas criações e ao mesmo tempo é a condição de suas possibilidades” (NAJMANOVICH, 2001. p. 94).

Voltemos, pois, à ideia do sujeito complexo, desenvolvido por Najmanovich (2001). A pesquisadora nos propõe a verificação de que o sujeito complexo enxerga a si mesmo unido ao mundo, ou seja, pertencente a ele e com autonomia, sendo ao mesmo tempo construído e construtor. Tal visão desestimula pensar num sujeito no modelo cartesiano, que se configura num mundo estável e eterno, regido por forças matemáticas universais. E tal mundo divide o sujeito e retira sua subjetividade, limitando-o a um mundo onde se divide o corpo da alma.

O sujeito complexo, ao contrário, se sabe partífcice e co-artífcice do mundo em que vive, um mundo em interação, de redes fluidas em evolução, num mundo em que são possíveis tanto o determinismo como o acaso, o vidro e a fumaça, acontecimento e linearidade, surpresa e conhecimento. Um mundo onde o sujeito não é mera subjetividade, nem o mundo pura objetividade. Enfim, um universo vincular em evolução. (NAJMANOVICH, 2001, p. 95)

Um sujeito complexo carece de uma nova metáfora qualitativa, ou como se convencionaria dizer, de um novo paradigma. E para tal, devemos assumir que todo conhecimento científico é socialmente construído, coadunando dessa forma com os preceitos de Boaventura de Souza Santos, que nos ditará os prenúncios do que, para ele, é chamado de “paradigma emergente”, em detrimento do paradigma dominante.

Estamos, como bem argumenta o pesquisador português, perplexos diante da desconfiança epistemológica no século XXI, pois necessitamos de novas formas de compreensão de nossa vida individual e coletiva.

Diante de tal impasse, devemos relembrar as questões a que Rousseau foi submetido, em seu célebre *Discours sur les Sciences et les Arts* (1750), onde o filósofo suíço formula várias

¹⁹ Citação retirada do livro digital de Ernst Hemingway, “Por quem os sinos dobram”. Disponível em: <https://rl.art.br/arquivos/6105489.pdf>. Acesso em 18 nov. 2018.

respostas sobre questões que lhe foram outorgados pela Academia de Dijon. Vejamos como se configuraram:

Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (SANTOS, 2008, p. 16)

Rousseau erigiu uma resposta bastante simples, porém, suntuosa: não! Visto que as perguntas e a resposta foram formuladas no século XVIII, ainda hoje nos encontramos ligados nestes ditames. Se nos fosse perguntado tais questões, e a partir de toda a conjuntura apresentada, a que resposta aludiríamos? Creio que, sob o viés de quem escreve, seguiríamos com o “não” rousseauiano. Um não repleto de valorização.

Dessa forma, percebemos que o surgimento de um novo paradigma revela um mundo de contradições, paradoxos, incertezas e desafios que leva a uma complexidade, tal qual anunciamos quando falamos sobre o sujeito complexo e integral.

Com toda a exposição, chegamos a uma metáfora qualitativa num mundo em mutação. Sabemos que o dualismo cartesiano-newtoniano não possui mais sentido, haja vista a participação do sujeito complexo em uma sociedade também complexa. Para tanto, temos uma epistemologia que busca a totalidade do humano, em suas esferas física, cognitiva, afetiva e espiritual. Desta forma, criaremos um “novo espaço cognitivo, em que corpo-mente, sujeito-objeto e matéria-energia são pares correlacionados e não oposição de termos independentes”. (NAJMANOVICH, 2001, p. 8)

Em forma de síntese, deixo abaixo os quatro vieses expostos pela pesquisadora argentina Najmanovich (2001), sobre a condição humana neste novo horizonte epistemológico, conforme organizamos a seguir:

1. O sujeito encarnado participa de uma dinâmica criativa de si mesmo e do mundo;
2. Corporalidade implica que todo conhecimento só pode conhecer em um contexto especificado;
3. Não podemos conhecer os objetos independentes – sem relação alguma – de nós. Conhecimento implica interação, relação, transformação mútua, co-dependência e co-evolução;

4. Incompletude – só podemos conhecer o que somos capazes de perceber e processar com nosso corpo.

A retomada do humano em ligação profícua com a natureza, talvez seja o mais importante em todo esse processo de reorientação epistêmica, pois com o modelo tradicional de pensamento científico, promovido em grande medida pelas exigências de um capitalismo destrutivo, tendemos a danificar não apenas o humano, mas o planeta que é nossa morada. Um pensamento que esteja coadunado com modelos de sustentabilidade, erige uma nova fé, pois necessitamos urgentemente de uma nova organização, buscando um modelo ecológico do conhecimento, permeado pelas redes multidimensionais.

Portanto, acredito que a síntese ora exposta, trouxe novas perspectivas sobre a condição epistemológica dos nossos tempos, promovendo uma reflexão que corrobore para novas apreensões sobre a prática científica, tendo sempre em mente o pensamento de Santos (2008), quando este nos diz que a condição da ciência repercute na condição existencial, ou seja, prevemos que, se o conhecimento é autoconhecimento, o desconhecimento é autodesconhecimento. Por isso, necessitamos de novas metáforas para este complexo mundo em mutação.

2.3 - O rigor flexível do imponderável: por um novo paradigma indiciário

Qualquer Tempo

Qualquer tempo é tempo.
A hora mesma da morte
é hora de nascer.

Nenhum tempo é tempo
bastante para a ciência
de ver, rever.

Tempo, contratempo
anulam-se, mas o sonho
resta, de viver.

(Carlos Drummond de Andrade²⁰)

²⁰ ANDRADE, C. D. A falta que ama. **Nova reunião**: 23 livros de poesia. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

O tempo, ao que alude o poeta itabirano, se mostra como algo relativo, bem ao propósito do pronome “qualquer”; contudo, este mesmo tempo nos sentenciar e nos apresenta a realidade. Nos versos, cita a ciência, conjeturando sobre o fato de não haver tempo suficiente para se fazer, produzir, pensar ciência. Ora, a ciência, tal como nos foi apresentada, veio registrada com data e hora ao longo da história, como dizem algumas correntes de interpretação da realidade? Ou se mostra atemporal, similar ao poema (como gênero do devir) acima descrito? Há como presumir quando um paradigma se inicia ou quando está próximo o anúncio do seu desfalecimento?

Ouso retomar as reflexões sobre o paradigma. Friso que a importância se deve ao fato de preparar a mim e aos leitores, para que cheguemos à pesquisa narrativa com foco na (auto) biografia, ou seja, com o foco no sujeito em contato direto com sua singularidade, tendo como base a tépida submersão à interioridade, ao conhecimento de si.

Por isso, minha breve reflexão pautar-se-á por um longo caminho, percebendo que a construção da ciência ao longo das eras, mostrou-se com indicativos de diferentes propostas, que ora soterradas pelo tempo, emergem buscando revogar seus sentidos máximos, fazendo jus a interpolação de tantos pensadores contemporâneos, que justificam e intensificam a urgência em transpor os antigos paradigmas, aqui citados meramente como racionalistas, para uma visão mais indiciária, ou seja, que privilegia a peculiaridade, a singularidade.

Temos como fortes heranças, as raízes do empiricismo e do positivismo, bem como o “reducionismo estruturalista que abandona o plano discursivo”, como bem frisou Frigotto (1995, p. 28). Por isso, vê-se como emergente o fato de romper com concepções metafísicas da realidade social, além da concepção de forças históricas atreladas ao desejo de forças divinais. O plano do real, como determinam os idealistas e os racionalistas, não coadunam com uma concepção de realidade social no plano histórico, como bem postulou Marx em seus estudos sobre economia política.

O positivismo rege que a neutralidade, bem como a objetividade e a imparcialidade, é que constituem a metodologia científica, porém, como bem formulou Frigotto (1995, p. 30), essa “objetividade (sempre relativa, porque histórica) somente se atinge pelo intercâmbio crítico intersubjetivo dos sujeitos”. Com isso, percebemos através do próprio Frigotto (1995, p. 31), que “o processo de conhecimento social vem então marcado pelos interesses, concepções e condições de classe do investigador e que o conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra”.

Diante deste cenário epistemológico regido pelo positivismo e ciência racionalistas, que sentenciam o arbitrário como forma de compreensão da realidade, percebemos que eclode, ao

final do século XIX, um novo modelo epistemológico oriundo das ciências humanas, que se nos apresenta como um novo-velho paradigma. O uso do paradoxo faz-se necessário, pois a presença deste citado paradigma, advém de tempos imemoriais, conforme buscaremos descrever a seguir, a partir dos estudos de Carlo Ginzburg (2003).

O historiador italiano, para explicar suas proposituras, nos apresenta como forma de representação uma metáfora muito bem desenvolvida, comparando a pesquisa histórica que desenvolve aos fios de um tapete cuja tessitura se entrelaça num emaranhado de acepções, que podemos chamar de paradigma indiciário, venatório, divinatório ou semiótico.

Diferentes ações realizadas pelo homem, desde as suas primeiras tentativas de civilização, inauguram uma forma de abordagem, que repercute na modernidade como forma de contrapor, como já afirmei, as verdades indissolúveis do modelo cartesiano. Saliento que ao longo da história humana, em uma busca fremente de desvendar os mistérios da existência, firmado aqui como “o lado oculto dos fatos naturais, inertes ou animados, do movimento das aves e dos astros e dos vários objetos de adivinhação, até a observação das marcas do corpo, das pistas deixadas pelo homem” (PINO, 2005, p. 181), diferentes procedimentos de investigação, tais como a “semiologia médica, arte divinatória e atividade de caça em períodos longínquos” (GÓES, 2000, p. 18), foram desenvolvidos.

Há milênios, o homem exerceu sua atividade como caçador, sendo assim, necessitava aprender maneiras para identificar e reconstruir as formas da natureza, aqui compreendidas como suas presas ou mesmo seus predadores, reconstruindo seus movimentos a partir da identificação de signos, tais como “pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados” (GINZBURG, 2003, p. 151), ou seja, o homem aprendeu a “farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais [...], aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (GINZBURG, 2003, p. 151).

Ora, tal processo investigativo, de identificação de pistas, de sinais, de signos, foram transmitidos através de gerações, e sempre aprimoradas, enriquecendo o patrimônio cognoscitivo. Por tal motivo, nos introitos de nossa reflexão, fiz alusão a seu caráter atemporal, aqui compreendido como condicionado a etapas muito arcaicas do desenvolvimento humano. Tal ação, tanto da caça quanto do registro de tais observações, mostra que

[...] não é o *agir que decorre do ser*, mas é o *modo de ser que decorre do agir*. É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz” (SEVERINO, 1995, p. 161 – grifos do autor)

Assim, percebemos que “o objeto do conhecimento é a própria práxis humana” (FRIGOTTO, 1995, p. 32). Por isso, a identificação de tal paradigma por Ginzburg, remete a suas investigações sobre as formas de pensar o saber científico por diferentes pesquisadores, tais como Giovanni Morelli (1811-1891), Arthur Conan Doyle (1859-1930) e Sigmund Freud (1856-1939). Tal tríade, mostra-se como uma forma de aplicar o paradigma indiciário da semiótica.

Para Ginzburg, analisar os pormenores mais negligenciáveis, revelavam os indícios imperceptíveis para a maioria. Por isso as formas investigativas da tríade, começando por Morelli, “orientadas para os signos (na arte)”, Doyle nos “indícios (na investigação do detetive)” e em Freud, com os “sintomas (na psicanálise)” (GÓES, 2000, p. 19).

Tal decifração de pistas, de signos de vários tipos, sempre foi cerceada pelas figuras retóricas, pelos processos narrativos, ou seja, percebe-se que o ato de decifrar ou mesmo de ler, envolve descobrir eventos que são diretamente experimentáveis pelo observador. Neste ínterim que surgiu, por exemplo, a historiografia e a filologia (e, mais tarde, a crítica textual), aqui representadas como disciplinas que carregam uma rara autonomia social e epistemológica, uma vez que reservavam a si uma “investigação sem preconceitos, que por princípio excluía a intervenção divina” (GINZBURG, 2003, p. 155).

Atividades como a dos médicos, historiadores, políticos, oleiros, carpinteiros, marinheiros, caçadores, são algumas entre muitas categorias que, para os gregos, representavam o saber conjectural. Sobrepujado por Platão, o método da “adivinhação”, ou seja, da conjectura, foi suplantado pelas premissas da física galileana, que privilegiava o paradigma científico sob as vistas do rigor e do método experimental.

O emprego da matemática e o método experimental, de fato, implicavam respectivamente a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, enquanto a perspectiva individualizante excluía por definição a segunda, e admitia a primeira apenas em funções auxiliares. Tudo isso explica por que a história nunca conseguiu se tornar uma ciência galileana. (GINZBURG, 2003, p. 156)

Mostra-se, diante de tal conúbio, a importante reflexão sobre a quebra da singularidade. O conhecimento científico, visto como rigoroso, retirava de si toda a possibilidade de trabalhar com a individualidade, pois para aplicar os método físico-matemáticos, seria necessário a universalização de conceitos, tais como o conhecimento geométrico. Entretanto, chegava-se ao ponto de “sacrificar o conhecimento do elemento individual à generalização, [...] ou procurar elaborar, talvez às apalpadelas, um paradigma diferente, fundado no conhecimento científico do individual” (GINZBURG, 2003, p. 163). Primeiramente, ainda sob o viés do historiador

italiano, foi percorrida pela primeira vez pelas ciências naturais e, posteriormente, pelas ciências humanas.

Tal hegemonia do pensamento científico quantitativo e universal, pode ser representado pelas ideias de Frigotto: “As ideias das classes dominantes são, em todas as épocas, as ideias dominantes, isto é, a classe que é força material governante da sociedade é ao mesmo tempo sua força governante intelectual. (FRIGOTTO, 1995, p. 36). Sendo assim, percebemos que há uma tendência para a negação da individualidade, como forma de controle social.

Sabemos que as formas históricas que as relações de classe assumem são diversas nos diferentes modos de produção – tribal, antigo, medieval, feudal e capitalista. Todos eles, todavia, limitam o livre desenvolvimento humano de todos os homens mediante formas de dominação e exclusão em todos os planos da vida. Não só o dominado é limitado sob estas condições, mas os próprios dominadores. (FRIGOTTO, 1995, p. 34)

Os conhecimentos oriundos das diferentes práticas sociais, que privilegiam o cotidiano, ou seja, as práticas mutáveis referentes aos saberes locais, bem como a experiência, foram admoestadas. Assim, faz-se necessária a reformulação dos saberes indiciários que, por sua vez, são qualitativos. Por isso, vale-nos a síntese das críticas apresentadas por Góes:

Em relação ao modelo da ciência moderna, Ginzburg critica o desprezo pelo individual, já que esse modelo toma a investigação de eventos singulares como empecilho para um conhecimento científico rigoroso. A crítica estende-se também a outros pressupostos dessa forma de racionalidade, na busca de leis universais: a crença na transparência da realidade; a separação entre sujeito e objeto; o modo exclusivo de conhecimento sistemático e com regras formais, orientado apenas para as regularidades da natureza. Ginzburg contrapõe a essas visões a riqueza da conjecturalidade do conhecimento humano e a valorização do singular. (GÓES, 2000, p. 19)

Por isso a necessidade de se criar um modelo que atenda a um paradigma para a ciência, ou seja, que privilegie a construção de conhecimentos que permitam a inserção do individual, do singular, “convencendo-se que as singularidades não podem ser sacrificadas, sem mais nem menos, às leis gerais e à estatística dos grandes números” (PINO, 2005, p. 185). Eis, mais que oportuno, a fala de Severino: “O ser é uno e múltiplo ao mesmo tempo” (SEVERINO, 1995, p. 160).

A busca por tal singularidade, que seria uma das marcas mais notórias do paradigma indiciário, não se baseia apenas na busca pela autenticidade de objetivos, como interpretou Morelli, nem na busca por pistas com o intuito de decifrar crimes, como organizado por Conan Doyle, nem mesmo a busca pela natureza do sintoma, como em Freud. Contudo, apesar de

parecer à princípio improcedente, trata-se de buscar, de maneira específica, pistas, marcas, sintomas, porém, como “fenômenos singulares e únicos: [...] não se repetem da mesma maneira em todos os casos que a perícia humana é capaz de desvendar” (PINO, 2005, p. 188).

Tais marcas propiciam elaborar o paradigma indiciário, como um procedimento centrado no detalhe, nos dados que geralmente são ignorados, ou seja, busca-se nas pistas, detalhes, sinais, sintomas e vestígios, as marcas que revelam o singular, o individual, ambas ressignificando as construções narrativas históricas e sociológicas, como forma de elaborar uma nova formulação sobre a condição humana.

Por isso a necessidade de livrar da esfera marginal o pensamento conjectural, pois este se agrega às atividades ditas cotidianas, cerceadas por marcas de pessoalidade, oriundas das mais diferentes origens e formas de representação do social. Cria-se, então, uma aproximação com a ciência, porém, sem a rigidez que a constitui nos parâmetros positivistas, mas vista com um rigor flexível, como forma de decifração que privilegia o singular, ou seja, as marcas do imponderável que brinda o humano.

E diante dessas prerrogativas, creio que o que mais se evidencia, neste momento de efervescência, seja um pedido autônomo e que soa como um brado: que se radicalize o gênero científico, atribuindo a ele o que sempre lhe foi vilipendiado: a voz do outro, tanto do seu “objeto” de pesquisa como de seu pesquisador. Buscar a plurivocalidade que existe tanto em quem pesquisa quanto no investigado, eis uma forma de inaugurar o novo, fortalecendo a mudança deste paradigma que tanto nos desatamos a falar. Por isso elegemos a Entrevista Narrativa como método singular.

Desta forma, o paradigma indiciário sugere a atenção às pistas e indícios que, em nosso caso, estão dispostos no discurso dos professores entrevistados, sendo tais “pistas” capazes de, segundo Ginzburg (1991), iluminar o fenômeno em questão, que é nossa tentativa de descobrir, através da narrativa, como estes sujeitos se tornaram professores.

Uma metáfora interessante, utilizada por Ginzburg (1991), é comparar as análises a fios de um tapete que, à medida que são tecidos, vão aumentando a sua densidade. Desta forma, os fios tecidos vão se homogeneizando, sendo tal densidade ligada à complexidade exigida por esse tipo de pesquisa. Perscrutar histórias de vida, em um nível cotidiano, pessoal, formativo, emocional, exige um apuro na percepção dos detalhes, emaranhados nas malhas do discurso. Ademais, como sinais ou indícios não são percebidos de forma imediata, a análise da voz dos professores permitirá, fortemente ancorada na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e do Círculo e na filosofia pedagógica de Paulo Freire, acionar novas hipóteses e possibilidades a respeito dessa reflexão sobre o sujeito em seu processo formativo.

2.4 - Histórias de vida: o método (auto) biográfico como revelador do universal singular

*As biografias são apenas as roupas e os botões da pessoa.
A vida da própria pessoa não pode ser escrita.*
[Mark Twain]

Seremos nós uma roupagem eficazmente neutra? Ou a cor que a tingem e o tipo dos fios que a tece ou mesmo o comprimento que a prolonga ou encurta, serão todos reveladores de nossa interioridade? Somos nossas escolhas, que revelam nossa liberdade, ou as escolhas que nos selecionam, demonstrando nosso aprisionamento? Belchior já cantava e aqui nos serve de eco: “No presente, a mente, o corpo é diferente / E o passado é uma roupa que não nos serve mais²¹”. E deveria servir para qual propósito? Em meio a tanta correria, a tanto labor desenfreado (e sem afeto?), muitas vezes deixando que nossa própria jornada, que nossa própria história, que nossa própria peregrinação, desapareça em meio a um passado que se esvai como uma sombra que, tímida, se esconde do sol. Ora, o passado pode não nos servir como roupagem, porém, nos serve como um cobertor de retalhos, para nos proteger do futuro deveras frio ou mesmo do presente aniquilador. Compreender-se no agora é sempre uma retomada do ontem que nos esperava, como um amanhã tardio. Oxímoro importante para o assunto que nos espera. (Aliás, como *post scriptum*, deixo essa cá entre nós: essa colcha de retalhos sempre deixa uma parte descoberta; se cobre o pé, descobre o peito; se cobre o peito, descobre o pé... talvez o segredo seja descobrir qual parte do corpo dói menos no frio... talvez).

O autor estadunidense que nos serve de epígrafe, comenta sobre a precariedade em se elucidar sobre a essência da vida de um sujeito, a partir da sua escrita. Creio que, no entremeio de tantas revoluções pelas quais passou o escritor, haja vista que viveu no final do século XIX, vindo a falecer ainda nos anos 10 do século passado; desta forma não pôde acompanhar a evolução nos estudos que visam a representar os percursos de vida contemporâneos, ladeados pela imensa quantidade de experiências educativas, sociais e profissionais. Ademais, representar a vida como um todo, penso que não caiba em uma biografia, ou mesmo em centenas delas... A biografia ou a autobiografia tende a revelar parte da existência da pessoa, longe de ser um extrato sumário sobre a sua vida em geral. Por isso, deve-se fazer um recorte de toda a pretensão exaurida pela (auto) biografia, pois ela tende a se constituir como um instrumento de pesquisa que propicia a reflexão sobre elementos fundantes da vida da pessoa.

²¹ BELCHIOR, A. C. G. Alucinação. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1976. 1 LP.

Na pretensa pesquisa, farei um recorte metodológico, cujo foco dará atenção aos elementos da vida profissional docente, a partir das biografias educativas dos entrevistados. Reforço aqui a minha preocupação em denotar às entrevistas seu caráter dialógico, pois são constituídas por uma investigação dos processos educativos na história de vida de tais agentes, sem resgatar o todo mas a parte e, diante disso, buscar a significação dos processos de vida e da profissão, ambos situados numa perspectiva intercultural. Por isso, empreender análise sobre histórias de vida, “permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (JOSSO, 2007, p. 415).

Segundo os estudos de Bueno (2002), a ênfase na pessoa do professor começou a ser registrada apenas a partir da década de 1980, na área das ciências da educação, fato que evidencia a recente atribuição das investigações sobre a subjetividade do professor. Mostrando-se de grande importância para a área da educação, explorar a experiência docente se apresenta, segundo Larrosa (2011), como uma forma de significar o saber da experiência como sendo, ao mesmo tempo, subjetivo e social. Diante disso, inferimos que é subjetivo pelo fato dessa experiência ser “para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (LARROSA, 2011, p. 7).

O autor espanhol (LARROSA, 2011) ainda reforça que a experiência, por ser particular, não se constitui como mera atividade cognitiva, mas que se revela dentro de cada perspectiva do sujeito, ou seja, se duas pessoas passarem por uma situação em comum, ambos terão impressões diferentes do mesmo acontecimento, ou seja, terão diferentes experiências. Nesse ínterim, o saber da experiência, advindo desse aspecto de vivência, colabora para o seu caráter único e genuíno, sendo assim, uma biografia individual apresenta características globais da situação histórica “datada e vivida”, como assegura Ferrarotti (2010, p. 33).

Coadunamos com Connelly e Clandinin (1995, p. 50-51, tradução minha), quando os pesquisadores enfatizam que “aprendemos que nós também necessitamos contar nossas histórias²²”, contudo, com o método (auto) biográfico, teremos tais relatos como dados. Assim, os relatos dos professores, que muitas vezes surgem nas salas dos professores ou em diálogos informais, tendo como destino o vácuo provocado por um silenciamento contumaz, desta vez será ressignificado como forma de torná-lo um documento criado a partir da vida dos participantes. Assim, “a narrativa e os relatos, tal como acreditamos que funcionem na

²² “Aprendimos que también nosotros necesitamos contar nuestras historias”. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 50-51).

investigação educacional, geram novos temas sobre as relações entre a teoria e a prática”. (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 50, tradução minha²³).

Diante de tais assertivas, penso que o método (auto) biográfico se mostra como uma forma de impactar, ou seja, romper com o rigor científico, que busca no paradigma cartesiano uma forma de representar a objetividade científica. Por isso construí brevemente uma crítica ao modelo epistemológico sugerido pelo método positivista, para que saibamos diferenciá-las e, além disso, ressignificar o método (auto) biográfico, tendo como foco, repito, os profissionais da educação.

Por isso as minhas críticas iniciais coadunam com o pensamento de Ferrarotti (2010), pois este destaca a necessidade de uma renovação metodológica, provocada por uma crise dos instrumentos de análise da sociologia clássica. Assim, o pesquisador italiano nos apresenta a questão da objetividade, ou seja, na maneira como os positivistas consideravam os sujeitos como meros portadores de histórias e informações descontextualizadas, buscando no distanciamento um princípio. Ademais, uma das crises no axioma da objetividade, seria reintegrar o observador no campo de pesquisa, ou seja, levar em conta o observador, o subjetivo e o particular. Portanto, mostra-se irascível a crítica à objetividade e à nomotetia, que inaugura um novo campo: o método biográfico.

Diante disso, a sociologia clássica não se mostra em condições de abarcar a necessidade de “uma hermenêutica social do campo psicológico individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 35). Assim, a biografia torna-se um instrumento sociológico, assegurando um intercâmbio entre a história individual e a social. “A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social”.

Por isso, trago novamente Ferrarotti (2010, p. 36): “Crise do método, exigência de uma hermenêutica social dos atos individuais concretos: o método biográfico situa-se numa encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem”. Diante disso, o método biográfico se mostra como uma valorização da subjetividade, enquanto método que visa propor reflexões sobre a experiência, situando-se além das metodologias meramente quantitativas ou experimentais, reforçando o domínio do qualitativo.

Destarte a especificidade do método biográfico, posso reforçar que seu traço essencial, ou seja, a sua unicidade, é a historicidade profunda. Dessa maneira, recorro a Ferrarotti (2010) para argumentar sobre as especificidades epistemológicas, metodológicas e técnicas do método biográfico.

²³ “La narrativa y los relatos, tal como creemos que funcionan en la investigación educacional, generan nuevos temas sobre las relaciones entre la teoría y la práctica”. (CONELLY; CLANDININ, 1995, p. 50).

Os materiais utilizados no método biográfico dividem-se em dois grupos: materiais biográficos primários, ou seja, as narrativas autobiográficas recolhidas pelo pesquisador em um método de interação primária e os materiais biográficos secundários, que seriam os documentos biográficos que não foram utilizados no *face to face*: correspondências, recortes de jornal, fotografias, etc.

Assim, Ferrarotti nos assegura que devemos “abandonar o privilégio concedido aos materiais biográficos secundários”, reforçando o uso dos “materiais primários e a sua subjetividade explosiva” (FERRAROTTI, 2010, p. 43). Desta forma, trabalhar-se-ia num processo de reciprocidade entre o narrador e o observador. Para tanto, o narrador deixa de ser apenas um informante, para se constituir em seu papel de pesquisador de sua própria ação, como um movimento para fora de si mesmo. “E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc. (LARROSA, 2011, p. 7). Portanto, a reflexão através do método biográfico, transcende a mera experiência conjectural, pois enquanto o narrador transmite a sua experiência, acaba por ressignificá-la.

Por isso um dos maiores desafios que antevio nesta narrativa, é o fato de colocar-me como um “investigado”, haja vista que minha história de vida, tanto pessoal quanto profissional, também servirá como narrativa para traçar a voz do social mesclada à minha voz pessoal. Que os deuses me ajudem.

Todavia, nem tudo são flores. Vamos, novamente, ao pensador italiano: Segundo Ferrarotti (2010), a história social e a história individual não se mostram de forma linear, haja vista que não se constitui como um determinismo mecânico. O sujeito é ativo em seu processo de apropriação do mundo social, a partir de práticas subjetivas que traduzem sua interação, sendo assim “a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTTI, 2010, p. 44).

O indivíduo não é epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, coloca-se como um polo ativo, impõe-se como uma práxis sintética. Mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade. (FERRAROTTI, 2010, p. 44)

Temos no método (auto) biográfico a possibilidade de unir o individual e o universal, pois tal método considera o sujeito como a “síntese individualizada e ativa de uma sociedade, eliminada a distinção do geral e do particular num indivíduo” (FERRAROTTI, 2010, p. 45). Ademais, percebemos que tal modelo não se mostra apenas como uma narrativa de experiências

vividas, mas de uma microrrelação social, ou seja, pressupõe a interação social, uma vez que até mesmo em um monólogo interior existe um interlocutor possível, daí podemos asseverar que toda entrevista biográfica se mostra como uma interação social completa.

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205 – grifos do autor).

Por isso, tal busca, pelo método (auto) biográfico, vincula-se a um percurso heurístico, que busca relacionar o universal por meio do singular, o objetivo por meio do subjetivo, visando desdobrar o geral a partir do particular. Destarte a isso, saliento que o homem, em nossa perspectiva teórica, não se mostra como um mero objeto passivo, sendo que “o campo de todo ato ou comportamento humano vê a copresença ativa dos condicionamentos exteriores e da práxis humana que os filtra e os interioriza, totalizando-os” (FERRAROTTI, 2010, p. 49).

Mediante isso, percebo que os “pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes” (FLICK, 2009, p. 24), ou seja, mostra-se relevante diante de minha pretensão por uma investigação do discurso do outro: analisar como se processa esta interação que podemos chamar de universal singular.

Ademais, acredito que a entrevista narrativa com profissionais na área da educação, a partir da dinâmica dos relatos de vida e do percurso educativo, configuraria um método dialógico que revelaria diferentes vozes sociais, permitindo a adoção de uma prática qualitativa como forma de reinterpretar o fazer docente e o agir de forma ética.

Portanto, a narrativa biográfica visa a uma investigação da história pessoal dos participantes, além do percurso profissional e observações da prática pedagógica. Ademais, o uso das narrativas, sendo de natureza aberta, tende a resgatar a partir das experiências, características imprescindíveis para quem adota uma perspectiva firmada nas relações dialógicas, uma vez que permite a livre manifestação do entrevistado, frente a interposições sutilmente elaboradas, com o intuito de promover a prática dialogal, tal qual um confronto revelador, num “movimento de emancipação por meio do qual o adulto dá progressivamente forma à sua existência” (DOMINICÉ, 2010, p. 87). Assim,

Os dados biográficos resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência. Esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico põe em evidência uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe

atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos. (DOMINICÉ, 2010, p. 88)

O método (auto) biográfico, pois, revela-se como uma forma de desenvolver um método de pesquisa narrativa, que identifique traços para a compreensão da experiência de professores, buscando uma compreensão sobre si, sobre os outros e sobre a prática docente, sendo tais atributos reveladores da singularidade, reforçando que o essencial da formação reside no processo, ou seja, na jornada, ou ainda em uma “[...] relação singular com eventos irrepetíveis, histórico-individualizados, polissêmicos e transgredientes, exotópicos... entre indivíduos singulares, sejam eles os narradores e os investigadores que tomam a narrativa para construir suas pesquisas” (PRADO et al., 2015, p. 66). Logo,

[...] esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular. (JOSSO, 2007, p. 414)

Portanto, segundo Benjamin (1993), a narrativa se mostra como o melhor método para representar a realidade, uma vez que procura dar sentido às ações, emoções e pensamentos dos personagens, ora interlocutores das narrativas. Desta forma, os relatos orais acabam por se mostrar como as melhores narrativas, assegurando a difusão de experiências formativas, intercambiando entre o individual e o social.

Com isso, creio que a colcha de retalhos que somos, que tanto nos deixa alarmados (por nunca cobrir todo o corpo devido a sua própria fragmentação), possa tecer novas partes, novos pedacinhos de ser, aquecendo nossas reminiscências e ajudando a clarear (pois calor pressupõe luz) o caminho rumo ao devir, ou como disse Bakhtin (2011), rumo a um evento único do ser.

2.5 - Nos clamores da narrativa: tentativas de interpretar o singular

QUEM SOU...

Após tantos anos
Cá estou eu
Com meu estilo
Quase certo do certo

Em face do desconhecido

Teimo em querer ser
Aquilo que digo que sou
Sem saber que o que bendigo
Nega aquilo que estou

Sou o que calo
(André Plez²⁴)

Narrar é revelar o outro que nos habita. É translucidar no escuro, tal como acender uma vela e tentar atravessar uma casa desconhecida; vai-se confabulando com o silêncio e a escuridão, formas plásticas de evitar o calafrio, eis a difícil tarefa de abrir as portas de si, de explorar as arestas da subjetividade, de dialogar com o espelho. Quem teria a coragem de escrever um poema honesto? Sem dúvida, culpar-se-ia o eu-lírico pela extensa profusão. Lembrei-me de Álvaro de Campos e nos versos de seu “Poema em linha reta²⁵”, forte como um vício desenfreado. A vileza e a sutileza do espírito andam de mãos dadas, cabe a nós, corajosos, expor aquilo que se reconhece como sutileza, embora a vileza, em alguma cultura, possa ser oferecida como o melhor sacrifício a algum deus profano. Minúcias da astúcia: aquilo que revelamos de nós para o outro, para esse outro que também somos nós. Difícil tarefa, por isso comecei com um poema de minha autoria, forjado num livro em 2008, mas escrito sabe-se lá quando! Nos devaneios da alma, muita palavra se pinta sozinha; deve-se demorar anos, ou segundos, para que projete em verso. Caneta à mão, dedos no teclado: há muitas formas de criação, porém, e sem dúvida, revelar-se ao outro, seja mesmo esse outro a famigerada página em branco, é uma atitude deveras corajosa! Ora, abramos as páginas de nós: aqui começarei a falar sobre a pesquisa narrativa, na qual me incluirei, pois trabalharei com biografia de professores e, como também estou no pleito, de mim. “O que escrevo de mim nunca é a última palavra: quanto mais sou sincero, mais sou interpretável” (BARTHES, 2003, p. 137). Se este é o belo preço a se pagar, a fidelidade à verdade, tornar-me-ei interpretável, pois aqui revelo-me.

Penso que cada indivíduo é singular e síntese de uma prática social. Assim, podemos pensar que o individual e o social se mostram como interdependentes. Por isso, cito novamente Volóchinov (2018, p. 205) quando salienta que “na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade”. Com isso, logo de início, já posso colocar uma provocação: ao se ler uma biografia, seria uma forma legítima de ler uma sociedade? Para responder, chamo um pesquisador italiano: “Cada ato individual é uma

²⁴ PLEZ Silva, André. **A coisa em si**. São Paulo: Casa do novo autor editora, 2008.

²⁵ Poema disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-em-linha-reta-de-alvaro-de-campos/>. Acesso em 18 nov. 2018.

totalização de um sistema social”, e mais que isso: “cada narração de um ato ou de uma vida é por sua vez um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social” (FERRAROTTI, 2014, p. 73).

Portanto, a partir da citação acima, entro no tocante de que a narrativa biográfica, ou antes (o que me toca), a narrativa (auto) biográfica, tem como premissa orientar uma investigação sobre o sujeito, buscando em suas experiências ao longo da vida, formas de contextualizar e ressignificar suas histórias, tanto pessoais quanto coletivas, criando uma nova forma de abordagem científica, a qualitativa. Porém, ao abordar as narrativas a partir de entrevistas, não ficaremos reduzidos aos métodos padronizados, com perguntas em forma de questionário que tangenciam a livre expressão dos entrevistados. Por isso o termo entrevistas narrativas, que privilegia as trajetórias biográficas singulares. Além disso, narrar é um atributo humano.

Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91)

Tal abordagem biográfico-narrativa, sob o viés de Flick (2009), revela que houve uma intensificação pela pesquisa de cunho qualitativo, pois tais métodos se mostram como referência para a pesquisa empírica, uma vez que verifica a adequação de ideias e de questões a serem aplicadas. Além disso, “pesquisadores qualitativos estudam o conhecimento e as práticas dos participantes” (FLICK, 2009 p. 24), ou seja, tal investigação se mostra relevante diante de minha pretensão por uma investigação do discurso do outro, no caso, de professores. Agindo também como professor, pretendo criar formas de análise através de narrativas de vida, privilegiando o singular, fato que me enche de entusiasmo, pois livrar-se das regras e fórmulas dos sistemas positivas, libertando de um determinismo calculista as formas de abordagem legítimas e científicas, leva-me a encarar como um desafio vingueiro tal abordagem epistemológica. Por isso, “a narrativa possibilita para seus narradores a emergência dos inúmeros papéis sociais inscritos em cada uma das singularidades que constituem o ato responsável entre professores e alunos” (PRADO et al., 2015, p. 65).

Desta forma, ainda em Flick, “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos a elas relacionados” (FLICK, 2009, p.24-25). Ou seja, como trabalharei a partir da entrevista narrativa, percebi de forma suspeita que a comunicação neste cerne é parte explícita da

produção de conhecimento. Assim, a subjetividade do pesquisador (minha) e, logicamente, dos entrevistados, tornam-se parte do processo de pesquisa. Diante disso, é importante considerar que

as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, construindo parte de interpretação e são, portanto, documentados em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, 2009, p.25)

Diante disso, as narrativas serão meu objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que o método será o (auto)biográfico, utilizando as narrativas como dispositivos metodológicos. A prática de pesquisa, portanto, não se baseia apenas nos aparatos teóricos apresentados, como um conjunto metodológico estanque. Ao contrário, buscarei nas diversas abordagens teóricas, o método dialógico que revela diferentes vozes sociais, o que permite a prática qualitativa como forma de reinterpretar o fazer docente e o agir de forma ética, haja vista que a “experiência acontece narrativamente” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 49). Desta forma, permite

[...] compreender o fenômeno da narrativa docente tornando-a significativa com nossa interpretação, baseados na relação vivida, na experiência individual corporal, sensível, afetiva da convivência com outros por quem não somos indiferentes, nos tornamos responsáveis/responsivos na expressão narrativa. (PRADO et al., 2015, p. 66)

Portanto, a pesquisa se dará a partir da investigação do discurso pedagógico de Paulo Freire, bem como da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, servindo como base para a investigação das entrevistas narrativas, feitas com professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, das disciplinas da área de Linguagens, mais especificamente das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação e de Inglês. A partir deste cenário, tentarei compreender, a partir das experiências de vida e das conjunturas profissionais dos entrevistados, como se constituem os sujeitos docentes e como estes concebem a importância da linguagem como princípio vital para a constituição do sujeito. Além disso, buscarei compreender no percurso de cada professor entrevistado, como se dá o agir de forma ética, firmando assim o conceito de responsividade como articulador da ação, ou seja, como revelador da dinâmica da vida organizada pelas relações dialógicas.

O mais desafiador, neste contexto amplo e repleto de subjetividade, será inserir-me no estudo, a partir da minha peregrinação como professor, haja vista que faço parte do quadro de

servidores do IFSP-SBV, ou seja, vivenciamos paisagens parecidas em nosso atual estágio profissional. Com isso, “as histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.100).

2.6 - A entrevista como base metodológica: a narrativa como atributo humano

Já que narrar é rememorar a memória que de nós foge, como um sonho perdido em meio ao amanhecer, buscarei reconstruir parte da trama de vida de meus entrevistados e de mim mesmo, com o intuito de encontrar no individual marcas do coletivo, traçando perfis culturais, históricos, ideológicos, ou seja, marcas que constituem uma identidade única, logo, reveladora. Mesmo sendo retomada do imaginário, a narrativa de si acaba por constituir-se como um momento de exposição. Existiria uma confiabilidade total naquilo que será narrado? Se fosse pautar a pesquisa em uma estratificação absoluta de verdade, estaria incorrendo novamente no método positivista, que determina o comportamento dos sujeitos-objetos a um parâmetro a ser seguido e provado. Ora, “contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 91).

Os modelos de análise que surgirão com as entrevistas, que podem ser variadas, por isso, terão como primazia a concepção de que as narrativas expressam a condição humana, logo, são particulares e reveladoras da experiência dinâmica dos sujeitos entrevistados. Neste sentido, as histórias de vida ao serem narradas, oportunizarão ao pesquisador e aos entrevistados, dar sentido às experiências relatadas. Experiências estas que refletem a própria vida. Por isso, “a narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos [...] que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (BENJAMIN, 1993, p. 220-221).

Por buscar analisar a trajetória de formação de professores colegas do IFSP-SBV, e conseqüentemente a minha, creio que as Entrevistas Narrativas (aqui condicionadas à sigla: EN), emergem como uma via legítima de produção de dados para a pesquisa, pois terei a oportunidade de investigar como o sujeito se constituiu (e se constitui) como professor, a partir de sua história de vida, suas marcas de expressão, seu tom valorativo; além disso, sob o princípio dialógico, tecer a percepção das vozes dos outros, ou seja, reveladoras do social, do contexto histórico específico, do cultural, além das marcas de gênero, classe social, etnia, enfim,

expressões fidedignas da variedade que é a existência humana. Além disso, tal técnica permite romper com a delimitação proposta pelas entrevistas estruturadas.

A entrevista narrativa (pensando bem, renego o uso da sigla!), segundo a visão de Jovchelovitch e Bauer (2002), se mostra como uma entrevista diferente das estruturadas, ou seja, com um questionário prévio a ser respondido de forma fria e condicionada; pois utiliza perguntas abertas e formas de encorajamento, que levam os entrevistados a relatar de forma mais livre (narrativamente falando) suas reminiscências, pensamentos, apreensões do real, opiniões. Portanto, tal técnica de eliciar informações, consiste em provocar narrações nos informantes, a partir um esquema autogerador.

Além disso, o entrevistador deve se manter distante, como forma de garantir que não haverá interferência direta na construção das narrativas por parte dos entrevistados. Um dos grandes cuidados é não formular perguntas diretas, pois estas carregam previsões de respostas, o que poderia comprometer a singularidade das respostas. Entretanto, como nem todos os entrevistados podem estar propensos a revelar-se diante de um entrevistador, mesmo que este lhe seja conhecido, e que os propósitos da EN sejam elucidados previamente, caberá ao pesquisador elaborar questões sugestivas que possam retomar o curso da narrativa, como forma de encorajar o depoente, seja através de verbalizações sutis, seja através de gestos aprovativos.

Como forma autorreflexiva, os professores entrevistados tenderão a reconstruir sua trajetória pessoal e profissional, buscando nos caracteres singulares de sua vivência, aquilo que oportunizará o recolhimento de dados.

2.7 - Os objetivos não objetificados de pesquisa

Tendo as narrativas como dados de pesquisa, tentarei compreender como os contextos de vida, as trajetórias/peregrinações dos sujeitos, se constituem como ações responsiva-ativas, uma vez que denotam um percurso de muito esforço e superação. No singular buscaremos identificar as marcas do social. Segundo Freire (1996), é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a sua fala seja a sua prática. Assim, através das narrativas, ou seja, da fala viva e profícua do entrevistado, analisarei nas vozes de professores da área de Linguagens do Instituto Federal de São Paulo, como estes compreendem a própria ação pedagógica como um ato ético, uma vez que o professor é um sujeito que desencadeia um amálgama de saberes e atitudes responsivos. Assim, creio que Freire (2003, p. 177) desata parte do nó que se apresenta, através do pensamento: “O educador

ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador”.

A partir disso, tenho como objetivos específicos, que soam como um desafio suntuoso:

- 1) Perceber como esses professores foram se constituindo como docentes, focando em suas narrativas sobre trajetórias escolares e seus contextos de formação;
- 2) Analisar as marcas dialógicas de como esses sujeitos se tornaram professores, a partir de suas trajetórias de vida, tanto pessoal quanto profissional, considerando a importância do outro nesse processo de constituição alteritária;
- 3) Analisar quais as relações que se estabelecem entre a trajetória pessoal e profissional, a partir da ressignificação do conhecimento sobre si e suas implicações no campo da formação e da atuação docente.

2.8 - Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São João da Boa Vista. Reforço que atuo no campus desde outubro de 2017, quando assumi o cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, de um concurso que fiz em 2015.

Como forma de contextualizar, vou contar um pouco a história do IFSP-SBV: O campus oferece cursos de ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, cursos de Tecnologia, Engenharias, Licenciaturas e Pós-Graduação. Todavia, nosso objetivo é entrevistar professores que atuem no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, nas disciplinas específicas da área de Linguagens: Língua Portuguesa e Redação e Inglês.

Convertido em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em dezembro de 2008, a instituição ampliou enormemente seu escopo de atuação. O aumento na oferta de cursos e vagas, em ensino básico, de graduação e pós-graduação, sublinhou o papel do IFSP no panorama regional de São João da Boa Vista em defesa da cultura, da pesquisa e do ensino científico e tecnológico.

O corpo docente conta, atualmente, com 5 professores da área de Linguagens, ambos contratados em Regime de Dedicção Exclusiva, para ministrar as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, além das línguas estrangeiras modernas Inglês e Espanhol. As divisões das disciplinas dependem da disponibilidade de cada professor e do quadro de horários. Conta com 2 professores doutores, 2 mestres e uma mestranda, ambos especialistas na grande área de linguagens.

Os cursos oferecidos pelo campus de São João da Boa Vista, em nível Técnico Integrado ao Ensino Médio, contemplam as áreas de Informática e Eletrônica. Os cursos Técnicos são ligados às áreas de Administração; Automação Industrial; Informática para Internet; Manutenção e Suporte em Informática e Química. Os graduados nos cursos superiores de tecnologia, ora denominados "tecnólogos", ou seja, profissionais de nível superior, contemplam os cursos de Tecnologia em Eletrônica Industrial; Tecnologia em Processos Gerenciais e Tecnologia em Sistemas para Internet. Contém na área de Engenharias, o curso de Engenharia de Controle e Automação. Na área de Licenciatura, os cursos de Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Química e Licenciatura em Ciências Naturais: habilitação em Física. Na Pós-Graduação Lato Sensu, encontram-se os cursos em Desenvolvimento de Aplicações para Dispositivos Móveis; Informática na Educação e Humanidades: Ciência, Cultura e Sociedade.

Espero que tenham percebido na apresentação dos cursos oferecidos pelo campus do Instituto Federal de São Paulo, campus São João da Boa Vista, que encontramos modelos de currículo ligados a temáticas oriundas das ciências naturais (química e física), bem como das engenharias, da informática e eletrônica, ou seja, cursos e disciplinas que privilegiam um conhecimento matemático, pragmático, seguindo um modelo cartesiano. Por conta disso, a atuação dos docentes da Área de Linguagens, em grande parte, destina-se ao cumprimento das disciplinas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, cujas disciplinas em comum são, respectivamente, Língua Portuguesa e Redação e Inglês.

Uma novidade muito vindoura para o campus aconteceu no ano de 2019, que foi a inauguração do Curso de Pós-graduação *lato sensu* "Especialização em Humanidades: Ciência, Cultura e Sociedade". O curso, em formato presencial e com duração de 4 semestres, visa oferecer qualificação profissional aos graduados em cursos superiores, preferencialmente do campo de formação das Ciências Humanas, sublinhando a importância do exercício permanente de aprendizagem. Dotado de uma grade curricular multidisciplinar, envolvendo domínios diversos da grande área das humanidades, o curso objetiva uma formação abrangente, respaldada pelo debate acadêmico contemporâneo, oferecendo atualização sobre os conhecimentos na área e possibilitando a ampliação do capital cultural dos pós-graduandos.

Como professor da área de Letras que se embrenha nas Ciências Humanas, fui convidado a atuar em duas disciplinas: Literatura e História e Contatos literários na América Latina. O curso foi recebido com muita empolgação, devido ao fato de termos conseguido abrir um curso na área de humanidades, em um momento histórico tão crítico, pois assistimos a disciplinas como Filosofia e Sociologia receberem tantos ataques e mesmo exclusão de grades

curriculares. Creio que seja um grito em meio ao mutismo social que nos cerceia a criatividade. Contudo, ainda não atuei nas disciplinas efetivamente como professor, devido ao meu afastamento para qualificação.

Diante deste cenário, mostra-se salutar a pesquisa, pois pretende recobrar, além de ressignificar, a importância do ensino da língua materna, dentro de uma concepção filosófica que percebe a palavra, ou seja, a língua em ação, como formadora do sujeito, mediado pelas relações dialógicas. Assim como disse Freire (1992, p. 69), “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

No contexto da pesquisa, privilegiei fazer as entrevistas com professores da área de Linguagens que atuam no referido campus, cujo quadro de cursos e de disciplinas prevê uma maior aproximação com a área de exatas e de ciências da natureza. No caso do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, que foi minha prerrogativa de análise da atuação docente, temos os cursos de Informática e Eletrônica que, por privilegiarem a formação técnica (além da Educação Básica), a quantidade de aulas de Língua Portuguesa mostra-se prejudicada por estar em menor número, em comparação com escolas cuja grade privilegia apenas a Educação Básica.

2.9 - Prévia dos sujeitos que atuarão na pesquisa e as etapas de uma entrevista narrativa

Os sujeitos que foram entrevistados sob o viés da Entrevista Narrativa são os docentes que atuam nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e em alguns cursos de nível Tecnológico e Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São João da Boa Vista, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação e Inglês.

A escolha dos sujeitos para a pesquisa se justifica em razão de nossa investigação, que visa perceber nas práxis docentes, a atuação responsiva-ativa frente a um campus cuja premissa é o estudo tecnológico.

Fazendo parte de uma categoria complexa, o ato ético pode ser considerado, grosso modo, como as mudanças pelas quais passaram os sujeitos em suas histórias de vida, pois através destes dados pude analisar os fatores que produziram determinadas transformações, que culminaram em seus respectivos papéis como docentes.

Creio que seja importante salientar que as entrevistas narrativas não utilizaram a consorte o modelo de entrevista estruturada, ou seja, não foram formuladas perguntas prévias,

rígidas como em um questionário, pois isso negligenciaria a própria ideia de produção das narrativas, uma vez que condicionaria as respostas a algo pré-determinado.

Ao utilizar as narrativas de histórias de vida, como forma de obter dados investigativos, precisei compreender que estou lidando com memórias, sendo que muitas delas se apresentam de forma seletiva, ou seja, os entrevistados se lembraram daquilo que consideravam importante em suas experiências, assim, se mostraram como interpretações do mundo, sob um viés exclusivo e singular. Desta forma, “não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação do seu percurso de vida” (DOMINICÉ, 2010, p. 92). Por isso, não caberá a mim qualquer juízo de valor, pois diante de tais histórias deverei considerar que ambas foram geradas em um cronotopo específico, ou seja, remetem a um espaço e a um tempo próprios.

Ao se narrar experiências de vida, pode acontecer algo extremamente significativo, pois ao elucubrar o passado, pode-se muito bem rever as marcas do presente e, por conseguinte, as aspirações futuras. Resignificar o próprio percurso, eis um dos grandes avanços ao se lidar com narrativas, tanto para quem narra, como para quem ouve ou as lê, posteriormente.

Aliás, para que todos possamos compreender melhor os melindres de uma entrevista narrativa, creio que seja importante elucidar cada uma de suas fases, sob a sugestão de Jovchelovitch e Bauer (2005):

Quadro 1: Fases e Regras de uma Pesquisa Narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do Campo Formulação de questões exmanentes
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílio visuais
Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê” Ir de perguntas exmanentes para imanentes

Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista
-----------------	---

Fonte: (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 97)

Sobre as questões exmanentes, queremos deixar claro que se tratam de perguntas que o investigador elabora, com base nos objetivos da investigação. Entretanto, não se trata de elaborar perguntas tal qual em um questionário, pois a natureza da entrevista narrativa busca não direcionar as respostas dos entrevistados. Por isso, apenas a título de demonstração do método, mostrarei algumas perguntas exmanentes que deixei elaboradas, caso fossem necessárias: “Conte pouco sobre a sua formação no ensino superior”; ou ainda: “Conte-me sobre os estudos da pós-graduação”; ou também: “Conte sobre as suas experiências como professor da área de linguagens”; e, no mesmo íterim, uma outra possível pergunta: “Conte-me sobre o que é ser professor atualmente...”. O entrevistador deve ficar atento, pois deve utilizar a própria fala do entrevistado como base para a elaboração de perguntas.

A entrevista narrativa, fugindo de um modelo pergunta-resposta, abre a possibilidade de registrar algo vivo, em sua irrepetibilidade, ou seja, tais exposições narrativas dialogicamente orquestradas, assumem que os agentes participantes da pesquisa “tornam as relações ontológicas *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim* arquitetonicamente unificadas por meio do seu ato responsável, ou o ato ético que só pode ocorrer quando o outro deixa de ser meu objetivo para ser um sujeito, um outro com quem me importo. (PRADO et al., 2015, p. 68). Um outro que ouço preparado para imergir em suas palavras, e tal qual num oceano repleto de vida e semas, buscar nas tramas da subjetividade os extratos sociais que ressignifiquem a prática docente. Se alguém me perguntasse, agora, qual seria o objetivo de todo esse trabalho, diria que é para que outro docente leia tais linhas e se identifique como alguém que tem voz e que merece ser ouvido.

2.10 - Instrumentos de produção de dados

A presente pesquisa realizou com os docentes participantes entrevistas do tipo narrativa. Como não utilizamos questionários pré-elaborados, tal aplicação pretendeu romper com os modelos rigorosos, estruturados e/ou semiestruturados, que negligenciam a prática dialógica.

Mostra-se importante ressaltar que tivemos como parte da investigação a história

peçoal dos participantes, além do percurso profissional e observações da prática pedagógica. Além disso, o uso das narrativas, sendo de natureza aberta, auxiliaram na retomada das memórias, que são construções do presente a partir das reminiscências, lembranças ou rememorações do passado, características imprescindíveis para quem adota uma perspectiva firmada nas relações dialógicas, uma vez que permite a livre manifestação do entrevistado, frente a interposições sutilmente elaboradas, com o intuito de promover a prática dialogal.

O uso das entrevistas narrativas, portanto, é de natureza aberta, ou seja, manifestam a livre expressão do entrevistado, que sutilmente motivado, começa a dialogar. Uma das problemáticas recai nessa questão, quando começamos a investigar que o ambiente educacional, muitas vezes, reproduz modelos estanques, que impedem o pleno desenvolvimento da escuta do outro, ou seja, tornando o espaço de interação em um viço monologizado, isto é, um lugar onde perdura apenas uma voz.

Por isso, a importância de uma concepção de natureza dialógica, que percebe a narrativa como uma ferramenta de investigação do desenvolvimento humano, uma vez que se origina diretamente de depoimentos subjetivos e experiências vividas pelo sujeito, ressaltando as experiências sociais.

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, enquanto uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas [...]. Essa variedade de abordagens é uma consequência das diferentes linhas de desenvolvimento na história da pesquisa qualitativa, cujas evoluções aconteceram, em parte, de forma paralela e, em parte, de forma sequencial. (FLICK, 2009. p.25)

Portanto, diante disso, percebemos que as entrevistas narrativas possibilitam aos entrevistados uma forma natural de expor suas histórias de vida, buscando durante o relato das experiências pessoais e profissionais, as formas intersubjetivas de constituição de uma própria identidade como docente e como sujeito histórico. Captamos, então, nos interstícios do discurso, as marcas reveladoras do caráter social e subjetivo dos entrevistados, buscando ressignificar a prática pedagógica, sugerida pelo aporte teórico.

Outrossim, retomamos as prerrogativas de análise nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2003), que propõem uma técnica a ser desenvolvida em quatro fases. Dessa forma, na primeira fase, ou fase de iniciação, procurei explicar aos entrevistados o caráter da investigação, aclarando de forma sucinta nosso arcabouço de perscrutação. Doravante, pedi a permissão para

a gravação da entrevista, estabelecendo o consenso de que a narração deve ser feita sem interrupções. Escolhi como instrumento de gravação um aplicativo de celular, bem como um *software* presente no *notebook*, ou seja, havia duas ferramentas para o registro das entrevistas. Diante disso, iniciamos a entrevista formulando uma questão inicial, dando mote a novas sugestões e/ou formulações, que foi a seguinte: Conte-me sobre a sua trajetória escolar, desde os anos iniciais.

Na segunda fase, da narração central, tive a profunda intenção de não interromper o entrevistado, uma vez que este deve se sentir livre para elaborar sua narração. Coube a mim, neste momento, fazer apenas sinais verbais de escuta atenta, bem como, através de marcas de expressão, encorajar para que o entrevistado continuasse a sua história, esperando os sinais de finalização para prosseguir com os questionamentos, caso fosse necessário e não interferisse na narrativa espontânea.

Na terceira fase, a de questionamento, me mantive atento para a conclusão da narrativa por parte do entrevistado. Assim, caso fosse necessário, buscava preencher as lacunas percebidas na narrativa, a partir de perguntas sutis, cuja prerrogativa não é de questionar, mas de criar uma versão cronologicamente adequada.

Na quarta e última fase, a conclusiva, encerrei a gravação. Assim, o entrevistado, mediante a sua vontade, poderia tecer novos comentários que ajudariam, caso fossem deflagrados, a (re)compôr a interpretação da narrativa em si, ressaltando seus contextos e servindo como forma de revisão dos dados captados. Como forma de anotação das observações finais, usei uma folha avulsa na qual registrei alguns apontamentos rápidos, que repassei para o software de edição de texto do notebook, tal qual um diário de campo.

2.11 - Os procedimentos de análise narrativa

Como forma de iniciar a análise das entrevistas narrativas, fiz, primeiramente, a transcrição das quatro entrevistas gravadas. Doravante, busquei uma forma de organizá-las, procurando identificar nas transcrições, dados que são convergentes e divergentes, estabelecendo assim algumas unidades temáticas, que não foram estabelecidas a priori, uma vez que, por serem depoimentos subjetivos a partir de experiências vividas por diferentes sujeitos, cujas experiências sociais são diversas e múltiplas, exigiu a categorização a posteriori, com base na interpretação das narrativas e do escopo teórico.

Ressalto que, durante a interpretação das unidades temáticas, busquei identificar a questão da singularidade de cada narrativa, buscando o fio articulador com que cada professor as produziu. Ou seja, parti das relações dialógicas presentes nos discursos dos entrevistados, identificando assim as marcas do sujeito, ou seja, as múltiplas vozes que revelam a coletividade, constituindo tais discursos como um reflexo da apropriação das vozes do outro, num jogo discursivo que busca revelar uma diversidade de vozes sociais, que emergem plurilinguisticamente, mostrando as divergências e convergências de tais relações.

Como forma de perpassar os limites do gênero científico, reforçando a mudança de paradigma assumida na segunda parte desta pesquisa, fiz, além da transcrição fiel das entrevistas, uma tentativa de textualização, transformando a história de vida narrada em um conto. Todavia, não se trata de um conto literário, isto é, não houve a pretensão de recriar o pensamento dos entrevistados, muito menos valorar as exposições com o uso de adjetivos ou advérbios. Desta forma, assumi o encargo de ornar tais histórias em forma de narrativa, com o objetivo de organizar cronologicamente os relatos. Neste processo, pedi ao entrevistado que escolhesse um escritor, pensador ou poeta, e que optasse por uma citação ou verso que melhor lhe representasse. Além disso, compus um poema para cada entrevistado, deixando-o como epígrafe, para que personifique suas marcas, valendo do texto poético como tentativa de singularizar não apenas as histórias de vida, mas a marca de escrita do presente trabalho. Afinal, como disse Octavio Paz:

O poema é mediação: graças a ele, o tempo original, pai dos tempos, encarna-se num momento. A sucessão se converte em presente puro, manancial que se alimenta a si próprio e transmuta o homem. A leitura do poema mostra grande semelhança com a criação poética. O poeta cria imagens, poemas; o poema faz do leitor imagem, poesia (PAZ, 1982, p. 6)

2.12 - As vozes no nascedouro: quem são os participantes da pesquisa

Como procurei identificar anteriormente, participaram quatro sujeitos das entrevistas narrativas, que são professores do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus de São João da Boa Vista, atuantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação e língua estrangeira moderna, Inglês. Por ora, apresentarei no quadro resumo abaixo, os nomes dos professores, uma vez que concordaram em mostrá-los. Poderiam ter optado pelo uso de pseudônimos.

Quadro 2: Participantes da pesquisa e detalhes sobre as Entrevistas Narrativas.

Professor	Formação	Data da EN	Tempo de duração da EN
Ademar Bernardes Pereira Júnior.	Doutor em Educação, Mestre em Políticas Sociais, Especialista em Língua Portuguesa e em Direito Público. Graduado em Letras e Bacharel em Direito.	20/02/2019	1h 02min 02s
Louise Maria Marson	Mestre em Linguística Aplicada - Fonética e Fonologia, Especialista em Língua Inglesa. Graduada em Letras, Português e Inglês.	27/03/2019	52m28s
Alexandre Bueno Santa Maria	Mestre em Linguística e Língua Portuguesa, Especialista em Língua Inglesa, MBA em Gestão Empresarial. Graduado em Letras, Português e Inglês.	31/05/2019	2h01m20s
Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues	Pós-Doutora com estágio em Ciências Cognitivas, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Mestre em Linguística, Especialista em Design Instrucional e em Língua Inglesa. Graduada em Letras, Português e Inglês.	25/07/2019	50m23s

A textualização em forma de conto das Entrevistas Narrativas, bem como o poema que lhe servirá de epígrafe, estarão presentes na quarta parte. As análises das entrevistas, utilizando a transcrição fiel da fala dos entrevistados, sob o viés bakhtiniano e freireano, encontram-se na quinta parte.

2.13 - Os dados da pesquisa

Conforme já anunciado, a presente pesquisa busca uma metodologia qualitativa para a

construção dos dados, tendo como base os aparatos teóricos de Bakhtin (alteridade, dialogia, responsividade, memória de futuro, ato ético, exotopia e relações dialógicas) e de Freire (importância do outro, diálogo, responsabilidade, inacabamento, ética e criticidade, não-eu como constituinte do eu e amorosidade). Os dados foram produzidos a partir das Entrevistas Narrativas, buscando recriar a identidade do sujeito desde os anos iniciais de estudo até se constituir como professor do magistério federal. A articulação entre as vozes busca encontrar as vozes sociais presentes nas narrativas, como forma de ressignificar o papel docente, munido aqui da responsividade diante de seus atos como transformação de si e do outro, tendo como consequência a transformação do mundo.

Os encontros foram agendados e as entrevistas gravadas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, mais precisamente no Campus de São João da Boa Vista. A sala escolhida foi o Laboratório de Línguas, por ser um espaço compartilhado entre os professores, o que garantiu mais segurança e confiança na hora de expor suas histórias de vida. Não houve interrupções, ou seja, a entrevista iniciou e terminou sem a interferência de nenhum outro servidor do campus, o que colaborou para garantir a singularidade das narrativas.

As quatro entrevistas iniciaram com uma pergunta ampla, que serviu de mote ao início da construção narrativa. Assim, repetimo-la: “Conte-me sobre a sua trajetória escolar, desde os estudos iniciais”. Em todos os casos, a narrativa assumiu plena autonomia, deslocando-se no cronotopo e desfilando os fios da vida sem maiores perguntas.

Posteriormente, ao final da entrevista, foi perguntado ao professor se havia a identificação com algum poeta, escritor ou personagem literário, para que pudesse funcionar como uma espécie de epígrafe ou “avatar” para o seu perfil, como forma de reafirmar a singularidade da identidade do entrevistado.

Em seguida, as entrevistas foram minuciosamente transcritas, respeitando as marcações linguísticas e entoações, como forma de valorar e ressignificar as palavras, tornando-as autênticas e erigidas numa cadeia enunciativa irrepetível, trazendo legitimidade e segurança como dados de pesquisa qualitativa. As vozes sociais, acobertadas, muitas vezes, pela malha do discurso, serão descobertas para compor um aprofundamento do papel docente, como configuração de identidade e de ação diante da profissão.

As transcrições foram enviadas aos professores, por e-mail, em arquivo digital, para que fossem apreciadas e sugeridas possíveis alterações, que poderiam ser de qualquer ordem: desde apagar algum pronunciamento, até transcrever novas informações. A construção de um conto e de um poema, baseados na história de vida do professor, também foram enviados para apreciação e aceite. Todas as autorizações estão registradas e arquivadas, inclusive o “Termo

de consentimento livre e esclarecido”, devidamente assinado e com suas formalidades cumpridas²⁶.

As textualizações, além do poema, foram realizadas em datas distintas, com o máximo de cuidado na preservação do encadeamento temporal das histórias de vida. Ressalto que ambas as textualizações foram enviadas para os professores, para que, após a leitura, fossem realizadas alterações de qualquer ordem, bem como foi sugerido que autorizassem a sua utilização. Todos os e-mails estão arquivados, com as devidas autorizações. Desta forma, destaco que procurei manter sempre a voz do sujeito da pesquisa durante as perscrutações, inclusive no entrecruzamento das vozes, tomando cuidado para retomar suas falas sempre que preciso, confirmando como as suas palavras se inserem no plano teórico.

²⁶ Número do Processo na Plataforma Brasil: CAAE 90778118.8.0000.5514.

3ª parte: O LUGAR DA ESCUTA, O LUGAR DO OUTRO: AS TEXTUALIZAÇÕES

A presente textualização prima pelo respeito à narração original, ou seja, manter-se-á, sempre que possível, a voz do entrevistado, mesmo que reproduzida aqui de outra maneira. A paráfrase, ou mesmo a reconstrução a partir de construtos artístico-literários, busca uma forma mais dinâmica e mesmo estética de reconstruir a história de vida, aqui compreendida como singular, única e irrepetível.

Dentro de uma perspectiva bakhtiniana, seria impossível não utilizar para a análise a transcrição fiel das palavras do entrevistado, uma vez que o discurso se mostra em sua total especificidade com um determinado contexto sócio histórico, sendo atravessado por outros discursos, ou seja, abrindo-se para as relações dialógicas.

Por isso, a reinterpretação das narrativas, modificando a ordem do discurso, vale como forma de organizar, dentro de um aspecto temporal, a ordem cronológica dos eventos descritos, melhorando a interpretação e a apreciação dos leitores da presente pesquisa.

3.1 - Aquele que tem o mar dentro de si

DA FELICIDADE

Quantas vezes a gente, em busca da ventura,
Procede tal e qual o avozinho infeliz:
Em vão, por toda parte, os óculos procura
Tendo-os na ponta do nariz²⁷!

AQUELE QUE TEM O MAR DENTRO DE SI

Gostaria de contar a história do menino
que trocava o lápis com grafite pelo galho do cafezal
pois não eram só palavras que ele puxava da madeira
mas frutos ora vermelhos, ora amarelos, ora verdes...
uma bandeira colorida que se lhe era apresentada

²⁷ O presente poema, de autoria de Mário Quintana, foi escolhido pelo entrevistado Ademar para servir-lhe como epígrafe. Fonte: QUINTANA, Mario. **Espelho mágico**. Ed. Globo. 2005.

revelando as nuances de sua história que viria
serpenteada como um córrego-rio
Por azar do destino
(ou para fortalecer uma alma antiga num corpo de menino)
ouviu de uma prima professora
(pois os parentes naquela época o cercavam como pés de café)
que era burro.

Internalizou o errado.

Mas de uma maneira bruta muitas vezes nasce o valoroso:
o ouro.

E nasceu ali uma pedra preciosa:
aquele que carrega amar no nome
nos gestos e nas intenções.

Um resistente.

Um pesquisador que tem um nome que soa como ele

Um tal de Boaventura, nos disse em segredo:

“Todos temos o direito à diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Ele pediu e fez a sua diferença:

Dizem que aquele que carrega o mar dentro do nome

Também o carrega dentro de si

(enormidade de água que deságua no princípio do caos)

Que recebe todos os rios-baldos

Na sua imensidão

dá carona aos barcos cheios de pessoas

e os leva para além de si mesmos

num misto de transformação e deslumbramento

Aquele que carrega no nome

Uma conjunção de progressão argumentativa

Só poderia ter realizado tão grandes feitos

Ademais

Aqui encerramos

Nos lembrando do olhar comovido

Daquele lavrador que se tornou doutor

E que enxerga no aprendente um igual a si

Ofício esse do grande Mestre
Mas não aquele do título apenas
Mas do singelo que se tornou grande
Do pequeno córrego que se tornou mar: Ademar

3.2 – A história d’aquele que tem o mar dentro de si

Ademar nasceu na zona rural do pequeno município de Machado, em Minas Gerais. De família de lavradores, dividia o espaço da fazenda com seus parentes, pois seu avô, à título de herança, deixou para cada um dos filhos um pedaço de terra, criando então pequenos sítios, que formaram uma espécie de bairro familiar. O bairro não possuía energia elétrica, ou seja, sem TV. A única distração era um rádio a pilha. Luz somente de lamparina e lampião a gás, que o ajudava a fazer as lições de casa.

No ano de 1987, aos sete anos de idade, inicia seus estudos em uma pequena escola do bairro da Serra Negra, em Machado, ainda na zona rural. A escola de bairro funcionava em uma igreja, e ficavam juntos, no mesmo espaço, as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Estudar com pessoas de séries distintas, levantava curiosidades no menino, que procurava compreender o que os outros estudavam, e o porquê de ele não poder aprender os outros conteúdos. Na fase de alfabetização, lembra que colava o milho em cima da vogal A, além de outras atividades. Uma marca de curiosidade abrilhantou os olhos do menino: compreender o que seria o ponto de exclamação! Nunca vira tal sinal e aquilo o deixava interessado, ou seja, a forma dos signos linguísticos o encantava.

Na 2ª série, tendo a prefeitura construído uma escola em um terreno cedido, mas ainda agrupando várias séries no mesmo espaço, começou uma nova jornada. Eram todos parentes, dividindo aprendizagens, num clima bastante peculiar. Considera, atualmente, um trabalho de verdadeiro heroísmo, o fato de uma única professora trabalhar, de forma concomitante, com quatro séries distintas em um mesmo espaço.

Algo muito ruim aconteceu neste percalço da 2ª série. O pequeno Ademar acabou reprovando de ano. Não se recorda prontamente do motivo, contudo, acredita ser por causa da colheita do café, que o obrigava a faltar muito da escola. Porém, refletindo sobre este período, lembra-se de que a prefeitura não enviou uma professora para a pequena escola, assim, acabou por contratar uma moradora do bairro, filha de fazendeiro, que tinha formação até a 8ª série, e que era uma de suas primas. Ao terminar o ano letivo, a professora comentou com uma das tias

de Ademar que ele era burro. Ele se recorda do quanto ficou triste, bem como a sua mãe. Chegou a acreditar que era mesmo burro, isso porque tinha apenas 8 anos de idade, e sem qualquer contato com o mundo, levando-o a internalizar tal engodo.

No ano de 1989, repetindo a 2ª série, teve contato com uma professora de Machado, que era muito brava e rigorosa. Acabava por gritar com as crianças, despertando traumas. Contudo, no mesmo ano, iniciou uma nova profissional, afetuosa e gentil, porém, rigorosa. Na 3ª série, uma nova docente, dessa vez doce, gentil e amorosa com todos os alunos, acabou por despertar uma verdadeira paixão platônica. Nesse mesmo ano, passou com a segunda maior nota entre as quatro séries da pequena escola: 83,5. Superou-se a partir da ternura, o que levou a um verdadeiro despertar, pois recorda-se de todo o processo de aprendizagem, inclusive no campo da linguagem, com a qual aprendeu, por exemplo, sobre substantivos.

A partir dos anos 1990, sua mãe muda-se para a periferia da cidade de Machado. Sendo costureira, estabelece-se em uma fábrica para complementar a renda familiar. O pequeno Ademar; muda-se para uma escola totalmente diferente daquela de bairro e familiar, pois as salas eram lotadas, com 30, 40 alunos. Além disso, eram duas professoras, das quais ele gostava muito.

O grande dilema desta mudança não foi apenas no campo da aprendizagem, mas na questão relacional. Os meninos do 4º ano começaram a praticar bullying, agredindo-o física e moralmente. Provocava-o com insinuações de que era gordo, inclusive sobre uma suposta homossexualidade. Os ataques não paravam, pois ele se sentia inexperiente para controlar tal situação, por conta de sua criação junto a parentes e cercado pela calmaria do campo.

Quando estava na 5ª série, os ataques feitos pelos colegas da escola continuavam. Assim, sua mãe foi chamada para conversar com a coordenadora. Após muitas lágrimas e constrangimento, sua mãe decidiu matriculá-lo em uma escola central, com um público completamente diferente da escola da periferia, pois ali estudavam pessoas de maior poder aquisitivo. Fez o último bimestre na nova escola, esforçando-se sobremaneira, principalmente com uma disciplina que nunca teve até então: o inglês. Ficou apaixonado pelo idioma e conseguiu aprender o conteúdo do ano todo em apenas dois meses.

A partir da 6ª série, começou a estudar pela manhã, partia toda tarde junto ao ônibus rural para ajudar na “panha” de café, fazendo companhia ao pai na lavoura. Fez tal percurso, de estudar pela manhã e trabalhar apanhando café, até o 1º ano do Ensino Médio. A partir do 2º ano do Ensino Médio, conseguiu um emprego no período da tarde, pois havia feito um curso de computação, o que melhorou suas oportunidades. No 3º ano do Ensino Médio, começou a

estudar à noite, para poder trabalhar durante todo o dia. Assim, experimentou a rotina desgastante de conciliar trabalho e estudo.

Ainda no 3º ano do Ensino Médio, recorda-se das aulas de língua portuguesa, principalmente do conteúdo de orações coordenadas e subordinadas, enfatizando sua formação gramática-normativa.

O desejo de fazer uma faculdade era grande. Assim, mesmo sem acreditar que poderia passar, prestou o vestibular para o curso de Letras, deixando como segunda opção, Geografia. Sua mãe insistira para que fizesse o curso de Contabilidade, porém, devido à sua paixão pelo inglês, optou mesmo pelos estudos na área de linguagens.

O sacrifício foi imenso para pagar as mensalidades e manter-se no curso. Chegou a chorar, literalmente, para conseguir prazos maiores para pagar a mensalidade que coincidia com a matrícula. Chegou a conversar com o padre da cidade, com quem tinha bom contato por ser católico praticante, na tentativa de intercambiar ajuda. No 3º período quase desistiu do curso, porém, a empresa onde trabalhava (fábrica de macarrão), aceitou pagar 50% da mensalidade, fato que foi crucial para que terminasse os estudos.

No campo religioso, lembrou-se de um conflito no Ensino Médio, com um professor de biologia, quando este explicava sobre o darwinismo. Aceitar tal teoria científica, seria o mesmo que negar o criacionismo, ou seja, a existência de Deus. Contudo, na faculdade, ao ler uma revista sobre a história da igreja católica, passou a se tornar mais cético, ao perceber a sua desastrosa e sangrenta narrativa sagrada. Estava abrindo espaço à razão.

Ao terminar a faculdade, fez um acordo para que fosse mandado embora da empresa de macarrão. Assim, começou a buscar editais para professor substituto. Começou a lecionar no Estado, dando aula em todas as escolas da região, cobrindo afastamentos de professores estaduais. Um ano após se formar, em 2012, começou a sua primeira Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Redação e Leitura. Uma ex-professora de língua portuguesa do colegial, chamou-o para cobrir sua licença, então, começou a ter experiência como docente no ensino particular. Recorda-se do sistema de ensino da Positivo, que muito o ajudou a se formar como professor. Carregava consigo uma dúvida assim que saíra da faculdade: “E aí? O que eu sei? Eu não sei nada”. Assim, a partir da organização didática das apostilas, aprendeu a lidar com os conteúdos, pois trabalhou nesta escola da 5ª até a 8ª série²⁸, e no ano seguinte, com o Ensino Médio, cobrindo a licença de outra professora.

²⁸ Embora a nova legislação reconheça a terminologia “ano”, ou seja, do 6º ao 9º ano; mantivemos a forma como o entrevistado se reportou aos anos do Ensino Fundamental, classificando-os por “séries”.

Em 2004, deixou a sala de aula, pois passou em um concurso para Agente de administração da prefeitura. O salário, mesmo sendo para o nível médio, era o dobro do que ganhava como professor, algo desestimulante para a carreira docente. Trabalhando na secretaria de educação, tinha contato com muitos professores, inclusive com um de seus ex-professores da faculdade, que era diretor em uma das faculdades da cidade. Ofereceu uma bolsa de 50% para que fizesse outra graduação, optando assim por cursar Direito.

Terminar a faculdade de Direito foi também marcado por problemas financeiros, porém, conseguiu finalizar o curso em 2010. Era sempre um dos primeiros alunos da sala, pois afirmava gostar muito da área do Direito. E, 2011, começou a fazer a Especialização em Direito Público.

Porém, mais uma reviravolta. Ainda em 2010, passou no concurso para o Instituto Federal Sul de Minas, para assistente de administração. Saiu da prefeitura e mudou-se para Pouso Alegre. Na mesma semana em que entrou no novo emprego, saiu um processo seletivo para o Mestrado, para os servidores do IF. Tratava-se de um Mestrado Interinstitucional, em parceria com a Universidade Federal Fluminense. Apesar de contar com pouco tempo, conseguiu elaborar o projeto de pesquisa e ficou em 2º lugar.

Ao elaborar o projeto de pesquisa para o Mestrado, em 2010, percebeu que não tinha conhecimento sobre o currículo Lattes, mesmo tendo passado por duas graduações e duas especializações. Traço de faculdades que não trabalham com pesquisa, privando isso dos alunos.

Logo em 2012, antes mesmo de defender o Mestrado, passou em um concurso na Universidade Federal do ABC, para Secretário Executivo. Mudou-se para São Paulo. Ao terminar o Mestrado, começou em 2013 os processos para o Doutorado, tendo conseguido o aceite na Uninove, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Terminou o Doutorado em fevereiro de 2017, após ter trocado de orientador por conta da linha de pesquisa. Porém, apesar de todo o sofrimento que envolve a prática, conseguiu defender sua pesquisa em Pedagogia das competências e Pedagogia do trabalho como princípio educativo.

Contudo, em 2014, prestou concurso para a área de Direito no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, para o Campus São Paulo. Ficou em 2º lugar e, tendo apenas uma vaga para a capital, articulou com o Diretor do Campus de São João da Boa Vista, a possibilidade de enviar um código de vaga e nomeá-lo como professor, pois além da área de Direito, poderia atuar como professor de Língua Portuguesa.

Sua primeira experiência no Campus de São João da Boa Vista deu-se em 2015, quando trabalhou com três turmas do 1º ano do Ensino Médio Integrado. Apaixonou-se pelas turmas, pois identificou-se muito com a proposta de ensino, que poderia trazer mudanças na vida

daqueles jovens. Vindo de escolas estaduais, percebeu o déficit que tinham em muitas frentes, doando todo o seu tempo e didática na tentativa de ajudá-los a buscar através do estudo uma mudança significativa em suas histórias de vida. Procurou criar uma rede de motivação, mostrando a todos a importância e a raridade de se estudar em uma escola Federal a nível médio. Tal proeza os levaria, certamente, a inúmeras possibilidades de soerguerem-se socialmente.

A compreensão da importância da educação como forma de mudar o destino de quem nasceu pobre, mostra-se forte nesse momento. Uma viva impressão de que, se não fosse pelo esforço ininterrupto em busca de formação acadêmica, poucas chances teriam de usufruir seu tempo em um trabalho digno e que trouxesse significado. Aprender com o aluno, eis o progresso de todo professor. Inclusive, vale o destaque às práticas de pesquisa do campus, que inserem os alunos em um clima de universidade, antes mesmo de terem completado o Ensino Médio, fato que traz muito mais chances de crescimento pessoal e profissional.

Trabalhava com os primeiros anos em uma perspectiva diferente: usava o livro didático como ponto de apoio, servindo para leituras extraclasse, como lição de casa. Buscava outros tipos de materiais, que pudessem ajudar a turma com suas dificuldades, fazendo, inclusive, esquemas na lousa que ajudavam o aluno a compreender a macro e depois a microestrutura das estruturas gramaticais, por exemplo. Fazia-se sempre um questionamento, percebendo como ele, enquanto aluno, teria aprendido melhor tal conteúdo, ao buscar ajustar-se à realidade dos educandos.

Durante o período com o 1º ano, refletiu sobre a importância do professor exigente, que cobra do aluno responsabilidade diante do seu processo de aprendizagem. Lembrava-se sempre dos professores mais exigentes, por isso uma tentativa insistente de avançar os conteúdos. Uma das problemáticas que percebeu na época, que poderia dificultar o ingresso dos alunos, principalmente no ENEM, eram as suas letras. Cobrou que as lições de casa fossem sempre entregues em cadernos de caligrafia, o que causou certos comentários no próprio Instituto Federal. Contudo, pesquisando artigos e outras fontes acadêmicas, percebeu que era salutar utilizar tal método, como forma de ajudar aos alunos a reelaborar a caligrafia. Surgiu até mesmo uma vontade de fazer um projeto de pesquisa que validasse a aplicação dos cadernos de caligrafia na melhora das letras e, por consequência, na nota das redações do ENEM.

Após este primeiro contato, conseguiu o Afastamento Remunerado para Qualificação, que permitiu que terminasse o Doutorado em fevereiro de 2017, retornando em junho ao Campus de São João da Boa Vista. Durante o afastamento, muitos alunos destas primeiras turmas enviavam mensagens saudosistas, pedindo para que voltasse. Mesmo afastado, sentia que os alunos tinham problemas por conta das contratações temporárias, como se os professores

que tinham uma data certa para deixar o campus, pouco se comprometessem, por sentirem, talvez, que não faziam parte da equipe.

Ao retomar o ensino de Língua Portuguesa, com o 3º ano do Ensino Médio Integrado, percebeu que não tinham estudado de forma sequencial alguns conteúdos, tendo que rever assuntos tais como as orações coordenadas e subordinadas.

Alguns alunos, desse mesmo 1º ano do Ensino Médio de 2015, reencontraram-no em 2019, já ingressos no Ensino Superior, no curso de Ciência da Computação do Instituto Federal, campus de São João da Boa Vista. Um dos alunos lembrou o episódio do caderno de caligrafia, contudo, foi advertido que, no Ensino Superior, havia outra base metodológica, ou seja, naquele momento não seria aplicável.

Nas aulas de informática aplicada, no curso de Pós-Graduação em Dispositivos para Internet, buscava oferecer aos alunos a oportunidade de compreender como se elaborar um Projeto de Pesquisa *stricto sensu*, ou seja, buscava oferecer a base metodológica voltada à pesquisa, pois nos cursos superiores de onde os alunos vinham, não fora oferecido tal prática e reflexão.

Percebia que os modelos de Pós-Graduação existentes no país não funcionavam para todos os tipos de alunos, pois mais do que interesse, muitos não tinham tempo para uma dedicação exclusiva, ou mesmo para acompanhar disciplinas como aluno especial, para depois tentar um possível orientador. Além disso, o nível de estresse dos pós-graduandos, em grande parte pelo papel de alguns orientadores, que desprezavam seus alunos, levava-os a desenvolverem problemas de saúde física e mental. Lembrava-se de que, quando estava em processo de doutoramento, seu orientador mostrou-se sempre muito atencioso e o tratou muito bem. Tal empatia o levou a aplicar a si em seu papel como professor: não trataria nenhum aluno com desrespeito, pois se ele pretendia mudar vidas, não poderia desrespeitar aquilo que pretendia mudar.

Ao final do relato de todo o seu percurso, refletiu que não tinha um trabalho, mas uma missão. Percebia que a valorização que recebia o levava a assumir uma postura diferente como educador. Perceber os colegas com projetos de pesquisa o levava a buscar superar-se como profissional, tentando equiparar-se à equipe. Passou a entender o que é ser professor e a recolher, nos corredores entre as salas de aula, o carinho e a atenção dos alunos, o que era imensamente recompensador.

3.3 – Nesse meio tempo

NESSE MEIO TEMPO

“Nesse meio tempo”

Envolta em meio ao refúgio
 Dos livros e das letras
 Eis que surge a companhia faceira
 Numa recíproca verdadeira
 Daqueles que viriam a ser
 A vida no ato de conceber
 Três meninos de ouro
 Que guiaram a mãe no caminho vindouro
 Que a consolo de tão resiliente destino
 Deu gana e força a quem resiste
 Insiste no caminho do bem-viver

“Nesse meio-tempo”

Na educação que transfere como quem ama
 Modifica a vida daqueles que a cercam
 Ouvindo na sua voz a terna chama
 Dos que no alvorecer despertam
 Como mãe-educadora-mulher-que-faz
 Deu uma tácita resposta à vida
 Pois nesse percurso de uma única ida
 Não há tempo para o desfazer
 E na aula replica com o coração
 O ditoso e venturoso conselho:
 Meu legado é a tua formação!

“E nesse meio tempo”

Na memória mais bonita
 Eis que surge o italiano
 Que na ópera se perdia

Para depois voltar rimando
Proferindo seus ditames
Como quem conquista o mundo
A figura hoje atíça
A mais terna calma
De quem olha para o lado
E, a despeito de todo o medo da morte,
Sorriria contente por não ter estado dormente
Pois tem nas mãos e braços e olhos
O doce toque da família
Como dádiva de um destino
Que transborda na vigília...

“Nesse meio tempo...”

3.4 - Nesse meio tempo, todo um pleno existir

Louise nasceu em uma família humilde e laboriosa, sendo moradora na cidade de Amparo, interior de São Paulo. Seu pai era serralheiro, e sua mãe, cabeleireira. Aos 12 anos, começou a dar aulas particulares de todas as matérias, por conta da dificuldade financeira de sua família. O dinheiro que ganhava com as aulas, ajudava a pagar um curso de Língua Inglesa que ela queria muito fazer, que ficava na cidade de Campinas. Acabou por realizar o curso de inglês concomitante ao Ensino Médio, sempre nessas viagens de pouco mais de 60 quilômetros, mas que sempre demoravam mais que o natural, pelo fato de o ônibus parar em todo lugar. Quando não estava em Campinas, pelas tardes, dedicava-se ao estudo e às aulas particulares. Nesse percurso, a jovem Louise pagava os custos da viagem e do material didático e seu pai, com muito esforço, pagava as mensalidades do curso de inglês.

O curso de Inglês na cidade de Campinas, no colégio Christmi, teve um importante papel em sua formação e em seu percurso, pois inspirando na professora Helga, ao vê-la dando aula, quis para si tal experiência. Sempre se mostrou como uma aluna “caxias”, ou seja, alguém que gostava muito de estudar e que era reconhecida por sua excelência.

Iniciou seus estudos em nível superior na cidade de Amparo, fazendo o primeiro ano do Curso de Letras em uma faculdade nova, com professores memoráveis, tais como Ms. Foubét,

sendo uma excelente professora de Inglês, além do Mr. Jansen, ambos professores da PUC. Na área de Língua Portuguesa, marcou-a a professora Linei, também na faculdade de Amparo.

Nesse tempo, por volta de 1974, aos 19 anos, casou-se, percebendo desde o início que não seria um casamento fácil, devido à personalidade de seu marido, que acreditava que a mulher deveria ficar em casa. Assim, mudou-se para a cidade de São João da Boa Vista, concluindo o curso de Letras na UniFeob. Ao terminar a graduação, permaneceu 8 anos em casa, pois a família vivia em condições financeiras estáveis, o que permitia que se dedicasse exclusivamente aos dois filhos, que nasceram nesse período.

Com receio de esquecer tudo o que havia aprendido na faculdade de Letras, começou a dar aulas de Inglês no CCAA, a primeira escola de idiomas da cidade. Trabalhava duas vezes por semana, para turmas de adultos. Tal esforço valia pelo imenso gosto em dar aulas.

Em meados dos anos 80, a situação financeira de seu marido se agravou, tendo que entrar em concordata, pois sua empresa faliu. Devido às dificuldades financeiras que advieram no período, começou a trabalhar como professora substituta, participando de uma seleção de professores do Estado. Trabalhou na cidade de Campestrinho, lecionando língua inglesa para o Ensino Fundamental. Nesse mesmo período, nasceu seu terceiro filho. Por volta de 1982, conseguiu prestar um concurso público e ingressou como efetiva na Escola Estadual Antonio Caio, em Itapira.

Todavia, apesar de estar em processo de separação, resolveu acompanhar o marido a uma repentina mudança: viver no Estado de Tocantins, pois o marido vendera uma fazenda em Aguaí, comprando outras duas fazendas na cidade de Paraíso. Na época, a cidade ainda figurava como Goiás, pois a divisão de Estado fez-se um pouco mais à frente. Assim, mediante a esperança de resgatar a relação e de oferecer uma qualidade de vida melhor aos filhos, aceitou tal empreitada, mudando-se para um novo Estado.

Por estar recém-contratada no Estado, não pôde pedir afastamento, então, começou a recorrer a licenças, porém, acabou por pedir exoneração do cargo. Em Tocantins, que viveu de 1986 a 1989, morava em uma cidade que não oferecia muita infraestrutura, pois as ruas eram de terra e muito mal preservadas. Acabou por prestar um concurso público estadual, para o cargo de professora de inglês, o qual passou em primeiro lugar. Ao assumir as aulas, optou por ser adida no Estado de Tocantins, pois efetuou-se a divisão dos Estados (Goiás e Tocantins). A maioria das aulas era no período noturno, dessa forma tinha que levar seu filho ainda pequeno e que, por ter pouca idade, acabava dormindo sobre a mesa, acompanhando a mãe em suas aulas à noite. Preferia tal horário, pois sendo muito quente a cidade, à noite conseguia se sentir mais à vontade. Ao mesmo tempo dava aulas de inglês para turmas de crianças, pois era a única

professora habilitada em inglês em toda a cidade. Administrava os cursos pela manhã e à tarde, comprando os materiais didáticos de editoras de São Paulo.

Por volta de 1989, resolveu voltar para São Paulo, mais precisamente para a cidade de São João da Boa Vista, onde morou com a sogra em um sítio, juntamente com seus três filhos. O marido permaneceu em Tocantins com o objetivo de vender as duas fazendas, pois os negócios que empreendera não deram certo, tendo perdido todo o investimento, o que levou a tempos muito difíceis. Nesse sítio, um de seus filhos perdeu a ponta de um dos dedos, acometendo mais desajustes, pois não queria mais viver naquele lugar.

Nesse mesmo ano de 1989, assim que chegou de volta à São João, levou seu currículo na UniFeob, sendo aceita de imediato. Começou a dar aulas para o curso de Letras, no terceiro ano, de língua inglesa. Permaneceu na faculdade por mais 24 anos, dando aulas para a turma de graduação. Também trabalhou com inglês para turmas da terceira idade, como uma espécie de voluntariado.

Além disso, atuou por mais de 20 anos no Colégio Anglo e também no Colégio Integral, onde atuava na área de Gramática da Língua Portuguesa. Trabalhava no Sistema Integral em São João da Boa Vista e em Poços de Caldas. Tinha dias que dava aula no Anglo, de manhã, e em outros ia para Poços de Caldas, dando aula no Integral de lá ou no Integral de São João. À noite trabalhava com a graduação na UniFeob. À tarde, se dedicava à preparação de aulas e demais esforços da carreira docente.

Depois de décadas dedicadas à formação de professores no curso de Letras da UniFeob, começou a perceber que o curso estava cada vez menos concorrido, o que levou a triste probabilidade de que o curso acabaria. Nisso, resolveu iniciar uma busca por concursos públicos, com o intuito de promover sua estabilidade. Prestou concurso para o SESI de São João da Boa Vista, obtendo o primeiro lugar. Ao tomar posse, percebeu que teria que assumir todas as aulas de inglês do Ensino Fundamental II, o que seriam muitas aulas, com turmas que não gostaria de trabalhar, como 6º e 7º anos. Nesse mesmo período teve que operar o joelho, estando em processo de recuperação. Pediu exoneração e prestou concurso para a Prefeitura Municipal de São João, tendo passado e assumido as aulas na EJA, cuja experiência foi fantástica, pois dava aulas à noite.

Nesse meio tempo, entrou como professora substituta no Instituto Federal, campus de São João. Gostou tanto da experiência na escola federal, que objetou para si que gostaria muito de terminar sua carreira docente em uma escola pública de qualidade, pois percebia que poderia ser bem remunerada, e com um trabalho digno, pois era uma escola preocupada com a formação dos alunos. Diante de tal dilema, estudou muito para o concurso federal que surgiu, conseguindo

ingressar como efetiva. Por ser um cargo com dedicação exclusiva, acabou por se afastar de vez da UniFeob e do Colégio Anglo e Integral.

O êxito de seus filhos sempre esteve ligado à sua trajetória, pois ambos estudaram como bolsista no Colégio Anglo, obtendo grandes resultados em vestibulares. O primogênito fez Educação Física na Unicamp e está fazendo, atualmente, o Doutorado nessa mesma instituição, além de trabalhar como coordenador de curso na UniFeob. O filho do meio fez Engenharia da Computação na PUC, trabalhando, atualmente, em uma empresa onde está sócio. O mais novo, tendo sempre se destacado nos estudos, passou em diversas faculdades e cursos, porém, optou pela Engenharia Química na Unicamp. Contudo, depois de dois anos estudando, disse que queria mudar de curso, iniciando Direito na PUC. Após se formar pediu ajuda para continuar estudando, pois queria estudar para concursos. Com o apoio da família, o mais novo, após três anos ininterruptos de dedicação aos estudos, consegue efetivar-se como Promotor de Justiça, hoje atuando na cidade de Mococa, interior de São Paulo.

Embora tenha permanecido casada por 22 anos, acabou por se separar definitivamente em 1996. Com a ajuda de sua família, que já desfrutava de uma condição de vida melhor, conseguiu apoio para formar os três filhos.

Seus pais, que passaram por muitas agruras por problemas financeiros, aos poucos foram se soerguendo socialmente, graças ao empenho de sua mãe, que ajudava nas cobranças dos serviços de serralheiro de seu marido (pai de Louise), que não conseguia cobrar seus clientes. Além disso, o pai sofria com o problema do alcoolismo, que assolou a família durante anos, porém, sempre foi um espelho como leitor e como divulgador de informação, haja vista que adorava ler enciclopédias, jornais, além de ser um apaixonado por ópera. Imigrante italiano, conservava as leituras no idioma, interessando-se por política, sendo, inclusive, pioneiro na luta pela preservação ambiental em sua cidade. Com os irmãos já crescidos e ajudando na oficina do pai, a família conseguiu construir uma das mais importantes indústrias, além de uma loja que é uma potência em Amparo.

Assim, em seu percurso formativo, tendo feito 6 disciplinas como aluna especial no programa de pós-graduação da Unicamp, somente depois de ingressar no Instituto Federal, que conseguiu efetivamente iniciar os estudos a nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, com o Mestrado em Linguística Aplicada - Fonética e Fonologia na Unicamp, pois conseguiu o afastamento remunerado para qualificação. Neste íterim, casou-se novamente e mora em Águas da Prata, interior de São Paulo. Além disso, realizou diversos cursos de formação, tais como cursos de língua inglesa na Inglaterra e no Canadá, além de ter viajado por vários países, a título de turista.

Compromete-se com o seu papel de docente, buscando sempre preparar aulas de excelência, embora já conheça os conteúdos. Tal preocupação se dá pela percepção de que a educação se mostra como a única solução para que alguém consiga se soerguer socialmente, por isso o seu empenho, pois mesmo depois de ter se aposentado pelo INSS, e de desfrutar de uma condição econômica estável, mantém-se ativa no quadro de professores, justamente para oferecer algo de bom para os alunos, ajudando-os assim como ajudou a si e a seus filhos, tendo sempre como base o estudo sério e aplicado. Percebe que a condição de vulnerabilidade de grande parte dos alunos do IF, corrobora para que sempre vá ministrar suas aulas com alegria, pois percebe que o único legado que pode deixar para eles é a possibilidade de uma formação. Tudo isso se insere em sua paixão por lecionar, pois desde criança a afeição pelo ambiente escolar se manifestou, pois dava aula para as suas bonecas, além das aulas particulares quando adolescente.

Hoje, encontra-se feliz e cercada por uma bela família, formada por seu marido, seus três filhos, quatro netos e uma neta.

3.5 – No jardim que é o caminhar

NO JARDIM QUE É O CAMINHAR

De olhos ávidos

Busca em si a resposta:

O que fazer com o futuro?

Seguir uma nova via

- ou -

trilhar o caminho que já trouxe flor...

Na flor do idioma de muitas vozes

Encontrou a si

sob o prisma anglo-saxão

Que espalhou por seu caminhar

Livre de toda e qualquer pressão

Com o violão em punho

Se divertia ao ensinar
Marca forte em seu feitio
Pronto a significar

Quando assumiu a si
A sina de ser professor
Amadureceu seu jardim
Florindo por toda paragem
No orgulho que brota na margem
Do rio que sempre segue
E que se ergue no mergulho
Daquele que é

3.6 - As letras no horizonte

Por volta dos cinco anos de idade, Alexandre teve o seu primeiro contato com a escola. Foi um período bastante difícil, pois diagnosticaram a sua mãe com um tumor. Devido às dificuldades com o tratamento, resolveram matriculá-lo, junto com seu irmão mais novo, em uma escola infantil na cidade de Ribeirão Preto. Outro agravante era que a mãe de Alexandre estava grávida, fato que retardou tanto o tratamento quanto a sua recuperação. Embora vivesse momentos difíceis, a escola surgiu para amenizar tal situação, pois durante as atividades, brincadeiras e aprendizagem, conseguia esquecer que sua família passava por uma situação muito delicada. O pai, por sua vez, mantinha-se sempre atarefado com o trabalho, pois precisava de recursos para cuidar não só da família, mas do tratamento de saúde da esposa. Embora tantos infortúnios, a gravidez seguiu seu curso e nasceu uma menina, que foi recebida com muito carinho. A mãe, que tinha feito uma cirurgia no pescoço e se recuperava, não perdia a descontração ao brincar com os filhos como a “mamãe múmia”, demonstrando que, por mais nebulosa que tenha sido aquela tormenta, tudo ia acabar bem.

Ao ter o primeiro contato com as letras na escola de educação infantil, Alexandre mostrou grande interesse pelo ambiente escolar, pois gostou do convívio com os colegas e desfrutou dos saberes, tanto que, ao chegar em casa, queria logo fazer as tarefas. Ao chegar no Fundamental I, matriculado em uma escola da Prefeitura, conseguiu efetivamente se alfabetizar. O fascínio pela competência leitora o levou a se destacar como leitor de forma precoce, ainda

no 1º ano, quando a professora o levou até a diretora, como forma de demonstrar o resultado do seu trabalho, pois o menino estava lendo de forma que impressionava a todos. Acabou por ganhar um prêmio por causa de sua facilidade com a leitura, fato que o encorajou a persistir cada vez mais no percurso escolar satisfatório.

Ao ingressar no Ensino Fundamental II, na antiga 5ª série, matriculou-se na escola SESI, manteve-se fascinado, dessa vez pela quantidade de disciplinas e de diferentes professores que compunham o currículo. Uma professora mereceu destaque, a Dona Olga, que dava aulas de inglês. Por ser uma professora afetiva, logo percebeu a facilidade de Alexandre pela língua estrangeira, encorajando-o a melhorar com atividades extras e palavras de afeto. A professora ajudou-o também a se aproximar mais da figura do professor, pois Alexandre levava consigo a ideia de que respeito representava distância. Esse fato levou-o a se comunicar melhor com os docentes. Algumas disciplinas no SESI que eram ligadas à profissionalização também chamaram a sua atenção, tais como trabalho com eletricidade predial, cerâmica e hidráulica, ou seja, conhecimentos práticos para o dia-a-dia. Aos 13 anos, iniciou um curso de inglês, na escola CCAA, o que foi determinante em sua trajetória.

Iniciou os estudos no Ensino Médio de forma diferente do habitual, pois algumas mudanças na carreira profissional do seu pai acabaram por levá-lo a se mudar de cidade. Começou, assim, o 1º ano em Araraquara, em uma escola do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. Conseguiu manter-se bem na nova etapa, através da experiência com o esporte e uma relação positiva com os professores. Contudo, ao iniciar o 2º ano, teve que se mudar novamente com a família, dessa vez para a cidade de Passos, em Minas Gerais, na qual foi matriculado em uma Escola Estadual. A realidade díspar em relação às suas experiências anteriores levou-o a constatar a falta de estrutura e preparo dos professores, bem como o fraco envolvimento dos alunos, algo que o deixou bastante contrariado, pois pretendia estudar com seriedade. A falta de disciplina, os ataques dos colegas por conta de sua vida mais estabilizada (já trabalhava como professor de inglês em uma escola de idiomas), levou-o a buscar um subterfúgio: pretendia passar em uma prova para estudar no Colégio Militar da cidade. E assim o fez: estudou sozinho todas as matérias base para a prova, concorrendo a uma vaga. Conseguiu passar e pôde iniciar o 3º ano do Ensino Médio em uma escola em que havia sério compromisso com a educação. Contudo, por mais vontade que tivesse, o formato do colégio militar era diferente, pois faziam uma grande revisão de conteúdos no 3º ano, o que mostrou o quanto estava defasado, pois não conseguia acompanhar com plena qualidade, principalmente nas disciplinas de matemática, física e química. Mesmo assim, com muito esforço e empenho, conseguiu passar nas provas finais e formou-se junto a seus colegas, mas

com uma diferença: enquanto a maioria comemorava o êxito nos vestibulares, Alexandre comemorava o feito de ter passado de ano.

Com o Ensino Médio concluído, uma nova mudança aconteceu. O pai, por conta do trabalho, mudou-se novamente com a família, dessa vez para a cidade de São Sebastião do Paraíso. Alexandre, que continuava atuando como professor de inglês em escolas de idiomas, começou a fazer cursinho no horário noturno e pôde dedicar-se a todas as matérias de forma mais integrada, sem a cobrança das avaliações e o peso das notas. Durante essa fase, começou a se questionar sobre qual curso escolher no momento do vestibular. Em um primeiro pensamento, gostaria de fazer Publicidade, porém, por não conhecer de forma efetiva a atuação de um publicitário, resolveu investir em uma carreira que já conhecia: professor de inglês. Decidiu que ia cursar Letras, contudo, estranhou a reação de muitos professores do cursinho, que perguntavam se ele sabia que “teria que dar aulas”. Tal menosprezo não tirou seu objetivo, pois queria, enfim, melhorar algo que já fazia.

Ao final do ano, prestou o vestibular e conseguiu passar no curso de Letras da Unesp, campus de Araraquara. Porém, ao considerar os argumentos de seu pai, resolveram que seria mais oportuno, financeiramente, estudar na Unifran, em Franca. Além do transporte cedido pela prefeitura, não teria que alugar casa em Araraquara, o que deixaria o orçamento da família balanceado. Por não conhecer a diferença entre Universidade Pública e Privada, ignorar oportunidades de bolsas e considerar a realidade financeira da família, acabou por matricular-se no curso de Letras da Unifran.

Logo no primeiro dia de aula, descobriu que a grade do curso havia mudado, alterando o período de duração do curso de 4 para 3 anos. Tal fato encheu-o de reproche, pois gostaria de fazer um curso mais completo, porém acabou por acatar. Na aula de inglês, destacou-se dos demais por conta de seu conhecimento, pois tinha a certificação internacional (TOEFL), que o levou a ser dispensado das disciplinas, além disso, atuou como aluno monitor.

Quando estava no último ano da faculdade, seu pai anunciou que se mudariam novamente, dessa vez para São João da Boa Vista. Contudo, Alexandre declarou que se mudaria para Franca, com o intuito de terminar o curso onde começara. A família apoiou-o, porém, passou por dificuldades, tanto de adaptação quanto financeira. Sentiu dificuldades em encontrar trabalho como professor, por isso atuou como vendedor de motos. Nesse percurso, anunciaram que não havia obrigatoriedade de se fazer o TCC. Tal notícia contrariou Alexandre, que procurou a coordenação do curso e solicitou que tivesse tal envolvimento científico, afinal de contas, estava em uma Universidade e queria ter experiência de vida acadêmica. Foi aconselhado a fazer um artigo, envolvendo-se na pesquisa de forma autônoma (embora tivesse

uma orientadora), ao estudar sobre metodologia de pesquisa, concepção de ciência. Buscava o espaço da biblioteca, acompanhado algumas vezes por um amigo que também se dispôs a escrever um artigo.

Após se formar, mudou-se para São João da Boa Vista ao acompanhar sua família. Ao chegar a nova cidade, tinha um diferencial: dessa vez estava habilitado para lecionar com o diploma de Letras. Assim, logo conseguiu trabalho em uma escola particular, o que era o seu sonho. Na época, tinha como concepção de bom professor aquele que dava aula em escola particular e que seguia um material de excelência, pois, ao repetir os preceitos de uma apostila de qualidade, tornar-se-ia um grande professor. Além disso, ao repercutir a ideia de “aula show”, levava o violão para a sala, procurava ser divertido, cativar os alunos, tudo como premissa para se manter na rede privada.

Contudo, após alguns anos como professor da rede particular, percebeu que a quantidade de aulas por semestre poderia variar, pois não havia como assegurar o que aconteceria. Assim, já casado, teve a experiência de perder cerca de 70% das aulas, o que o levou a adotar uma postura: estudar para concurso público, com o objetivo de alcançar a estabilidade.

Conseguiu, em 2010, passar no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus de São João da Boa Vista, porém, demorou quase 3 anos para ser chamado. Assim que foi nomeado, devidamente ajustado a um cargo que traz a segurança da estabilidade, pôde rever todo o seu posicionamento como professor, uma vez que tinha que administrar uma carreira diferente da proposta pelo ambiente da escola particular, pois no IF não havia material didático. Embora fizessem escolha pelos livros que usariam, muitas vezes o material vinha de forma diferente, mas tal arroubo possibilitou que pensasse por si só e com mais liberdade a forma de gerir suas aulas. Além disso, teve contato com o ensino público de qualidade, com destaque para a questão do Ensino ligado à Pesquisa e Extensão. Percebeu como funcionavam as Universidades Públicas, tendo a possibilidade, a partir do entrosamento com a equipe de professores, de projetar uma especialização no Mestrado, que acabou por fazer na Unesp de Araraquara, no mesmo campus para o qual havia sido aprovado no vestibular anos antes.

Assim, ao atuar no Instituto Federal, precisou ressignificar seu conceito de professor, além do conceito de educação. O fato de seguir as apostilas já não condizia com suas expectativas como professor, por isso acolheu tão bem a liberdade em confeccionar o material didático, ou mesmo buscar outras formas de interação com o saber e com os alunos. Por ser um campus Federal, a conscientização política também se fez presente, pois começou a refletir com

mais cuidado sobre os rumos da política, uma vez que uma decisão feita pelo governo poderia modificar a realidade do campus, ou seja, a sua própria carreira como docente.

Com a experiência positiva que teve com seu orientador do Mestrado, passou a perceber que afetividade e comprometimento, aliados à prática docente, leva o aluno a um compromisso maior com o estudo. Reconhece-se, dentro desse processo, como professor, capaz de observar uma ementa de disciplina e desenvolver um plano de curso, planificar as aulas com atividades, metodologias de avaliação, visando respeitar as individualidades do aluno. Para o Doutorado, já possui preocupações que considera mais profundas, e que possam, efetivamente, contribuir para a rede de conhecimento que já existe, ao preencher uma lacuna com algo que possa servir para a sociedade, pois percebe que, como agente público, deve se responsabilizar por devolver à sociedade parte do investimento que recebe.

3.7 - No espelho de si

NO ESPELHO DE SI

Quando assim desde pequena
 Pôs seus olhos em espelho
 Mirou-se em mãe que professa
 E, assim como quem confessa,
 Fluiu em plena vida

Tornou-se (também) professora
 Nesse também que está além
 De um mero representar
 Tornou-se seu próprio espelho
 Refletindo a si que professa

Na fé de quem ensina
 Não transmite só o saber
 Pois insiste em crer no ser
 Que desabrocha ao seu toque
 de sol que chama a semente

a se tornar também agente

E, assim,

Tal como sol sem poente

Que sem sombra reluz

Volta novamente e colhe

O melhor de cada um

3.8 – Com a ciência e o coração

A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo, a ostra diz para si mesma: “Preciso envolver essa areia pontuda que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire as pontas...” Ostras felizes não fazem pérolas... Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador, seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor doída... Por vezes a dor aparece como aquela coceira que tem o nome de curiosidade.

Rubem Alves em Ostra feliz não faz pérola. 2014.

Nascida em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, Arceburgo, Rosana iniciou seus estudos aos 6 anos de idade, na pré-escola em um colégio público. Sendo a filha da professora, não conseguia participar de todos os eventos que desejava, embora fosse muito comunicativa. Apesar da alegria em ter a mãe como professora, algumas vezes tal situação a bloqueava. Contudo, já no 2º ano do Ensino Fundamental, ao encontrar novamente a mãe como professora, teve uma nova relação, pois ela já estava acostumada a essas barreiras, que a impediam de ser ela mesma.

A partir da 5ª série, no antigo ginásio, Rosana mudou-se para outra escola pública, ainda na cidade de Arceburgo. Ao terminar a 8ª série, tomou a decisão de fazer o curso de Magistério, que era um curso integrado ao Ensino Médio, com duração de 4 anos, na cidade de Mococa, cidade vizinha. Foi muito feliz durante todo o curso, pois viu-se professora, tendo a certeza redobrada pelo fato de ter trabalhado com seu pai, na área da contabilidade. Quando estava no 4º ano, recebeu um convite para lecionar Educação Física, em uma escola infantil na cidade de Arceburgo, onde trabalhou com propostas lúdicas. Portanto, esta foi a sua primeira experiência como docente, o que reafirmou seu chamado como professora.

Sua família sempre teve o costume de receber intercambistas, sendo assim, desde o 1º ano de Magistério, recebeu em sua casa alunos da Alemanha, Tailândia, somando cerca de 14 estudantes estrangeiros, fato que a levou a ter um contato maior com a língua inglesa. Assim, quando precisou escolher uma faculdade, mesmo diante da vontade de cursar psicologia, acabou por optar pelo curso de Letras, com Licenciatura em Português/Inglês. A faculdade de Letras, localizada na cidade de Guaxupé, foi a sua segunda opção, porém, acabou decidindo por ela pelo fato de ser mais próxima de sua cidade e por ter os custos menores, uma vez que, prestar psicologia, em uma cidade maior, se mostrava muito difícil na época, por questões financeiras e de mobilidade.

Assim que entrou no curso de Letras, começou a se envolver com projetos de literatura infantil, pois começou a trabalhar, ainda na escola infantil em Arceburgo, com Jardim II. Chegou a convidar o escritor Elias José, seu professor de Literatura, para falar com as crianças sobre seus livros. Quando estava completando o 2º ano da faculdade, surgiu a oportunidade de realizar um intercâmbio na Inglaterra, em Brighton. Passados 11 meses, retornou ao Brasil e à faculdade, e ainda como concluinte, abriu, junto com sua cunhada (que também fazia Letras), uma escola de inglês em Arceburgo.

Sendo a única escola de inglês da cidade, rapidamente conseguiram atender, além dos alunos, empresas da cidade. Ofereceram também, devido aos intercambistas que eram recebidos na cidade, os cursos de Espanhol, Italiano e Português para estrangeiros. Por conta da gestão da escola, que exigia muito a sua atenção, Rosana deixou a sala de aula, o que a desgastou bastante. Durante esse período, abriu uma segunda escola de inglês na cidade, e a concorrência acabou por exigir muito mais tempo, levando-a a investir em propaganda e eventos diversos. Devido a isso, acabou por ficar três períodos na escola, para cobrir funcionários, além de ter que gerir a escola, fato que não a deixava feliz, pois gostaria de estar somente em sala de aula. Por conta das despesas da escola, começou a procurar emprego fora de Arceburgo, iniciando um contrato temporário na Fatec de Mococa, além dos colégios Bruno Giorgi, onde lecionava inglês para o Ensino Médio; e aulas na UNIP.

Nesse período, além de todo o arrojo profissional, também se casou, e dessa união, nasceram dois filhos. O acúmulo de funções levou-a a ficar longe da família e seus filhos começavam a demonstrar sinais de que necessitavam mais da sua presença. Além disso, o salário das outras escolas tinha que manter a escola de inglês, que passava por dificuldades devido à concorrência. Nesse rompante, alguns sintomas apareceram, como pressão alta, choro; e os exames médicos não indicavam nada. Em diálogo com seu marido, chegaram à conclusão

de que ela deveria voltar a estudar, para encontrar algo que melhorasse a sua situação, pois terminara a graduação há 10 anos.

Iniciou uma especialização em língua inglesa na Unifran, local em que conheceu a professora Maria Flávia. Naquela época, embora tenha feito faculdade, desconhecia como produzir um resumo científico, pois em sua graduação não tiveram que fazer TCC, ou seja, não havia experiência com metodologia científica. Diante disso, Rosana começou a chorar, pois sentiu-se pressionada pelo fato de não dominar o gênero científico. A professora notou sua sede de conhecimento, a chamou para conversar. Assim, diante de muito esforço, conseguiu cumprir a especialização. Recebeu o convite para iniciar o Mestrado em Linguística na mesma instituição, pois, segundo a professora, seria uma forma de ter mais qualidade de vida, pois trabalharia menos e ganharia um salário mais digno, o que possibilitaria que ficasse mais tempo com sua família.

Ao iniciar a leitura da bibliografia requerida pelo Programa de Pós-Graduação, teve contato com a semiótica e a linguística. Foi uma época de muito sacrifício, pois precisou trabalhar em várias escolas, além de corrigir redações do ENEM, uma vez que, nessa época, o marido estava desempregado e o filho mais novo com problema de saúde. Diante disso, precisou mostrar-se cada vez mais forte e empenhada em busca de um ideal: voltar a estudar e ter uma qualidade de vida melhor e isso seria possível se voltasse para a sala de aula para exercer a docência com qualidade, com condições dignas.

Com todo esse ímpeto, concluiu o Mestrado. Trabalhou com argumentação e retórica, com a qual analisou os elementos prosódicos corroboravam as técnicas argumentativas dentro do discurso de autoajuda para empresários. Lecionando na Fatec, teve a sua primeira experiência como professora-pesquisadora, pois mantinha seus projetos de Língua, desenvolvendo assim sua base metodológica ao trabalhar com palestras motivacionais. Na Faculdade de Tecnologia, foi a primeira vez que assumiu aulas de Língua Portuguesa, que trouxe uma experiência excepcional, pois gostou muito de dar aulas em sua língua materna, fato que há tempos não exercia, pois sempre se dedicou mais ao Inglês.

Ao lecionar na Fatec, e gostando muito das turmas e do desenvolvimento de seus projetos, acabou por colocar como meta passar em um concurso e estabelecer-se como efetiva na instituição. Porém, percebeu a malgrado seu, que o diretor da instituição ocultou a data do concurso para colocar, de forma aviltante, um outro professor de sua confiança na vaga.

Nesse ínterim, no dia de sua defesa do Mestrado, participou de sua banca o professor Antônio Suárez Abreu (Tom), da Unesp, que a convidou para continuar seus estudos no nível

de doutorado. Contudo, por estar trabalhando na Fatec e no Colégio Bruno Giorgi, pretendia mudar-se para Mococa, saindo de Arceburgo, pois seu marido também já trabalhava na cidade.

Dessa forma, acabou por tornar-se concurseira, prestando provas para diversas instituições. Nesse tempo, iniciou as aulas como aluna especial no doutorado, na disciplina do professor Tom, até ingressar como aluna regular, na Unesp de Araraquara. Com seu orientador, que se mostrava muito gentil, aprendeu a se tornar mais humana e acessível, tratando a todos com mais igualdade, além de estar sempre disponível. Quando queria agradecer ao professor por sua generosidade, este a advertia para “pagar para frente”, ou seja, devolver ao mundo aquilo que havia ganhado, como forma de gratidão.

Quando estava no 2º ano do Doutorado, surgiu um concurso no antigo CEFET, atual Instituto Federal de São Paulo, para o câmpus de São João da Boa Vista. Porém, relutou, por considerar ser muito longe, assim, pretendia não o realizar, além do mais, aguardava surgir um novo concurso para a Fatec de Mococa, fato que aconteceu na mesma época. Assim, Rosana inscreveu-se para o concurso da Fatec, ignorando o concurso para o IFSP. Todavia, seu marido acabou por inscrevê-la para a prova Federal.

Ao fazer os dois concursos, acabou por passar nas duas primeiras fases. Aguardou aguardando somente a análise do memorial circunstanciado. Na Fatec, mesmo entregando o mesmo memorial para o Instituto Federal, não pontuou acima de 7 e, até o presente momento, o resultado oficial do concurso não foi publicado em Diário Oficial. O Instituto Federal foi o 13º concurso que prestou ao longo do período, no qual obteve a nota 9,5. Iniciou seu percurso no magistério federal ao tomar posse no Instituto Federal após três meses da realização do concurso.

Assim que ministrou a sua primeira aula no Instituto Federal, para uma turma de 1º ano de Integrado em Informática, notou que os alunos a agradeceram muito, mesmo tendo sido uma aula simples. Tal situação a encheu de alegria, pois reconheceu que, naquela escola, poderia realizar um excelente trabalho.

Após seis meses mudou-se, junto com sua família, para São João da Boa Vista. Nesse tempo terminou o Doutorado, firmando sempre parceria com os professores da área de informática, que se envolveram nas discussões linguísticas. Além disso, começou seus projetos de iniciação científica. A partir deles, os alunos coletavam dados e juntos trabalhavam na construção de alguns produtos tecnológicos de apoio ao ensino de escrita e de leitura, tema que estava em consonância com sua pesquisa no Doutorado, já que trabalhava com semântica na leitura para Ensino Médio. Dessa forma, construiu uma ferramenta tecnológica que fez parte da proposta didática advinda de sua tese de Doutorado.

Ao terminar o Doutorado, começou a participar de congressos para divulgar os resultados de seu estudo. Nisso, dois anos depois, recebeu um telefonema de uma professora da UFRN, de Natal, falando que o professor Mark Turner, que é o autor do livro da teoria de integração conceptual, do *Blending* que ela tinha utilizado em sua tese de Doutorado, viria ao Brasil pela primeira vez, para lançar um novo livro chamado “A origem das ideias”, no qual ele trabalhava com análise conceptual atrás da análise textual para a criatividade e a inovação na produção linguística oral e escrita. A professora de Natal havia feito uma busca parametrizada na base de dados do CNPQ, e tinha descoberto no Brasil, nos últimos dois anos, 12 trabalhos de Mestrado e Doutorado, que tinham usado essas teorias, por isso ela estava convidando essas pessoas para fazer um colóquio com o Professor Mark Turner.

Dessa forma, Rosana foi para Natal, apresentando o resultado do seu trabalho, recebendo um convite de Turner para realizar seu Pós-Doc com ele, em seu laboratório, o *Red Hen*. O laboratório tinha como princípio a colaboração para comunicação multimodal, ou seja, buscava coletar dados linguísticos multimodais, para desenvolver uma investigação dos dêiticos na comunicação humana, com interesse em compilar dados para fazer um corpus multimodal da língua portuguesa do Brasil.

Entretanto, apesar de Rosana realizar pesquisa com alunos do curso de TSI, administração e química, com o objetivo de buscar o efeito retórico do uso de estrangeirismos em reuniões de negócios, ou ainda, desenvolver produtos tecnológicos como glossários, dicionários online, Mark Turner não tinha interesse. Por isso, ao voltar do congresso, propôs no Instituto Federal algo que tivesse compatibilidade com a proposta do laboratório *Red Hen*. Contudo, havia um ponto que ligava a sua pesquisa de Doutorado ao laboratório dele, que era o estudo da figuratividade: das metáforas, das metonímias, da analogia, como processos de integração conceptual. Começou, então, a trabalhar tais conceitos na escrita, deixando a língua como fonte central, e a tecnologia viesse assessorar a língua.

Como forma de integrar todos os cursos, a solução foi trabalhar com a escrita científica. Na época, a professora tinha um grupo de pesquisa, que era de web semântica, que produzia produtos tecnológicos na web inteligente. Com isso, começaram a desenvolver ferramentas tecnológicas que necessitavam de semântica: lexical e formal; assim, começaram a criar um catálogo bibliotecário virtual inteligente, que não buscasse só por título de autor ou título de obras, mas, por exemplo, buscasse formas de como assegurar uma busca a partir de um conceito manifestado na língua. Diante disso, firmou parceria com outros professores, para aprender a linguagem Protégé, como forma de orientar seus alunos, unindo a linguística e a informática. Foi proposto, então, como troca, que criassem um escritório de redação científica, surgindo

assim o Projeto de Extensão LALETEC²⁹, que é o Laboratório de Letramento Técnico-Científico.

Depois de 3 anos de efetivo trabalho no LALETEC, tendo adquirido uma base sólida para apresentar ao professor Mark Turner, enviou uma carta de intenções para a *Case Western University*, em Cleveland. Diante disso, recebeu a seguinte proposta: abrir uma *pipeline*, que é um ambiente tecnológico virtual online, e alimentar tal base de dados de texto científico, e pegar as ferramentas do laboratório *Red Hen* e adaptá-las para analisar essa natureza de dado de língua natural, que é texto em prosa. Além disso, precisaria ter orientandos do IF que trabalhassem para fazer isso. Diante de tal cenário, Rosana conversou com dois alunos do IF, que já tinham trabalhado com línguas e programação, e ambos aceitaram. Assim, buscou uma bolsa da FAPESP para capacitação, conseguindo, após um ano, iniciar seus estudos de pós-doutorado em Cleveland.

Nesse percurso, conseguiu, junto com seus orientandos, compilar um corpus de 1000 abstracts científicos, tratando o corpus tecnologicamente. Após um ano, conseguiram entregar a *pipeline*, significando os dados. Dessa forma, conseguiram resultados para reverter em um modelo pedagógico de ensino de redação científica no LALETEC, baseada em evidências. Então, atualmente, é possível demonstrar um mapeamento dos padrões narrativos e figurativos do texto científico, por meio da semântica de frames que fornecem as cenas comunicativas que, posteriormente, são organizadas.

Com isso, depois da coleta de dados da *Web of Science*, de diversos abstracts de acesso livre, nos quais buscou as publicações de maior impacto, conseguiu criar um modelo pedagógico, cujo objetivo era orientar os alunos a escrever no gênero científico, pois demonstrava de forma comprovada, quais tipos de expressão deveriam ser utilizados, exemplos de construção linguística e de como organizar a pesquisa. Tais evidências, retiradas de publicações de alto impacto, demonstravam o porquê, linguisticamente, elas foram bem-sucedidas. Tal ferramenta anota automaticamente os frames e anotam as construções, estando mapeado para o uso de dados.

Portanto, pôde viver por um ano no papel de pesquisadora, aprofundando suas leituras e reflexões, criando uma network produtiva com pesquisadores de outros países e do Brasil, em que ambos desenvolvem pesquisa com comunicação científica. Além disso, por ter levado seus filhos, desempenhou o papel de pesquisadora consoante à maternidade, acompanhando a formação de ambos. Com isso, sentiu-se feliz e privilegiada, por estar em um lugar onde

²⁹ Para conhecer mais sobre o laboratório de letramento técnico-científico (LALETEC), visitar o site disponível em: <https://laletec.sbv.ifsp.edu.br/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

respeitam o seu trabalho, por ter colegas que colaboram, por causa dos alunos que demonstram, através de um vivo interesse, que têm amor pela pesquisa e pelos estudos. Reconhece também que, no Instituto Federal, ser professor tem função social, pois muitos alunos passam por dificuldades.

Três alunos marcaram profundamente a sua história como professora no Instituto Federal, tanto que, quando alguém diz algo sobre a rede federal, logo conta tais histórias, como forma de demonstrar que a educação pode transformar a vida das pessoas.

O primeiro deles, um aluno da graduação, sempre demonstrou problemas em sua dicção, devido a ter lábio leporino e, além disso, ter sofrido violência doméstica, tendo a sua língua cortada. Apesar disso, mostrava-se um excelente aluno em programação, contudo, não tinha autoconfiança. Ao ministrar as aulas de Português e Inglês no curso de TSI, Rosana percebeu o interesse do aluno pela pesquisa que ela desenvolvia, que consistia em trabalhar com tradução automática. Com isso, acabou por se tornar seu aluno de iniciação científica por dois anos, sendo que no último ano do curso, defendeu seu TCC sobre construções polissêmicas utilizando a ferramenta exploratória do Google Tradutor. Como forma de ajudar o aluno, Rosana procurou as assistentes sociais do IF, que conseguiram para ele uma fonoaudióloga, pois quando ele ia a congressos, mostrava-se constrangido, por conta de sua dificuldade em ser compreendido. Assim, Rosana aproximou-se mais ainda da vida do aluno, na companhia de seu marido, que o ensinava a como se comportar, pois o jovem não sabia comer com talher. Além disso, descobriu que morava com a avó superprotetora, em uma casa humilde, com chão de terra batida. Mesmo com tantas dificuldades, começou a frequentar congressos, pegar ônibus sozinho, ou seja, demonstrava muita vontade de mudar, tanto que, atualmente, trabalha na Prefeitura de São João da Boa Vista, como concursado, na área de tecnologia da informação. Após visitá-lo novamente, percebeu que tinha reformado a casa da avó, mostrando-se muito mais autônomo, demonstrando que aproveitou todas as oportunidades ofertadas pelo Instituto Federal.

O segundo caso que surpreendeu a professora Rosana, foi de uma aluna que se mostrou excelente na disciplina de inglês, porém, já tinha começado vários cursos e nunca os terminava, não conseguia ter completude em nada. Ao viajar com a aluna para realizar a prova do TOEFL, em São Paulo, pôde compreender o porquê de tal comportamento. Vivia de forma desregrada, com padrasto viciado em drogas, tendo sofrido ataques que quase a levaram a óbito, assim como sua mãe. Enfim, a escola funcionava como um refúgio dos problemas, por isso tal inconstância. Contudo, hoje é concursada, construiu família e é feliz, graças às oportunidades que conquistou com os estudos.

O terceiro e último caso a ser relatado é de um aluno do Ensino Médio, que vivia uma situação de marginalização, inclusive no Instituto Federal, onde sofria um bullying velado por parte dos alunos e de alguns professores. A professora Rosana percebia a sua insistência em ir às aulas de redação, mesmo quando o plantão não era da sua turma, fato que a levou se aproximar do aluno. Com isso, ela descobriu que o seu excesso de faltas e de sono durante as aulas, era reflexo de uma vida de exploração em casa, de problemas financeiros, problemas com droga, tentativa de suicídio. Ele utilizava os plantões para conversar, ou seja, procurar alento diante de uma realidade tão conturbada. O aluno, então, admirado pela história de vida da professora, mudou a história da sua vida. Atualmente, estuda fisioterapia e participa de um projeto social que ensina jiu-jitsu para crianças.

Tais lições de vida demonstram que a escola, a educação, modifica a realidade dos jovens, ofertando a chance de mudança, da busca pela realização dos sonhos. Portanto, na rede federal, ela enxerga a educação transformando vidas, inclusive a sua.

4ª parte: O DIALOGISMO ALTERITÁRIO, O ATO RESPONSIVO E O LUGAR DO OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DA VIDA: DIÁLOGOS ENTRE BAKHTIN E FREIRE

“Da mó du ôto”
[Maria Gabriela dos Reis Plez³⁰]

Quem diria que a minha avó materna (a vó Bibi) se tornaria uma epígrafe. Logo ela, nada letrada, que cursou até a segunda série, embora diga, com os olhos miúdos cravados nas fissuras dos córregos secos da pele, que fechou o ano como uma das melhores alunas. “Eu era muito inteligente”. O verbo, que emociona por ter sido deflagrado no passado, retoma uma triste concretude: o abandono que muitos tiveram, nos entremeios das fazendas e das periferias, de cursar o Ensino Básico, alvo de uma universalização sempre irreal e pouco democrática. Em meio a essa catástrofe, que seria o abandono da escola pelas crianças na zona rural, por causa do árduo trabalho nas roças, que desde cedo levava-lhes o tempo necessário para a aprendizagem.

Muitos devem estranhar as palavras aqui transcritas, numa tentativa crassa de resgatar as palavras tal como foram ditas. Não usarei símbolos fonéticos, pois deixarei tal como ela se anuncia: como um paradoxo. Digo isso pois sempre fiquei perplexo diante da frase que, em toda e qualquer história (e são muitas histórias, e que bom!), repete tal bordão, tal qual um bordado que sai quando os olhos se afastam do interlocutor, mirando um espaço vazio (em branco), para pintar: “da mó du ôto”. Se alguém já ouviu, já deve ter pensado a respeito... a frase viaja, caminha; até mesmo porque não ouvi apenas de minha avó, mas de outras pessoas igualmente humildes e que buscam na frase paradoxal uma analogia bastante completa: a de que, a partir do outro..., ou ainda, à maneira do outro..., ou até mesmo, como diria fulano... Fico travado aqui, tentando explicar o que sei por experiência, por compreensão no ato vivo da fala, em sua enunciação... mas quando tento explicar por aqui, nestas linhas, fico sem saber se consigo deixar clara tal acepção... Penso que, à maneira do outro, conseguiria explicar melhor, ou melhor, a partir de Bakhtin (à maneira dele), tentarei ressignificar tão humildes e enigmáticas palavras. Talvez, caso um filósofo da linguagem resolvesse revolver o famoso dito do interior paulista “da mó du ôto”, diria: dialogicamente.

³⁰ Mais conhecida como Dona Gabi ou simplesmente “bibi” (para os netos).

Da mó du ôto, ou ainda, a partir das palavras do outro, eu consigo fazer valer as minhas palavras. Preceito já conhecido para quem faz ciência: devo estar respaldado pela palavra do outro, para poder afirmar a minha. Quando compus a minha dissertação de Mestrado, isso ficava ainda mais evidente: não posso afirmar nada de meu, devo me posicionar a partir de minhas leituras, tendo como base forte uma extensa bibliografia, para gerar meu texto, meus argumentos, legitimando-os da mó du ôto. Creio que a “frase caipira” (como alguns delicados diriam), resulta, primeiramente, de uma tática eficaz para o mundo da ciência: a de que um conceito se constrói a partir da voz de um outro. Analisando essa outra voz, posiciono a minha e teço novas paragens, buscando para o conforto do outro, a partir do uso da palavra, um campo mais lúcido, uma tez mais luminosa, uma vaga mais propícia à transformação da noite em luz (luz balão!). Luz como sinônimo do entendimento, não apenas da razão, pois em alguns momentos, compreendemos com aquilo que chamamos de coração. E nesse cardiocentrismo, mesmo impregnados pelos olhos mordazes da ciência, podemos nos compadecer de uma frase dialogicamente ornamentada, na sutileza da sabedoria popular, de que nos construímos a partir do outro, inaugurando o outro como aquele que me constitui. Por isso digo: da mó de Bakhtin, vamos ao dialogismo.

4.1 - O permanente diálogo: tecendo o dialogismo em Bakhtin

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

Como educador, sempre me intrigou as questões que envolvem a relação entre professor e aluno. De que modo ambos se constituem? Socialmente, a escola sempre representou um espaço para a construção não apenas do saber, mas dos atributos éticos, estéticos e valorativos que nos fundamentam como cidadãos. E neste amálgama de relações que permeia toda a

dinâmica de sala de aula (e fora dela!), fica esta questão sobre a constituição do sujeito professor em detrimento de sua relação com os educandos. Outra questão salutar, que sempre me inquiri, é sobre como ajudar a estes alunos, neste desenfreado processo de interrelação, a se tornarem mais críticos, ou seja, a fugir de um modelo pré-estabelecido de ensino, que veicula, muitas vezes, interesses que fogem de uma visão emancipatória, ou seja, mais humanizada.

Tais vicissitudes, que sempre caminham junto com o professor em sua jornada, ladeiam este escrito numa tentativa de erigir, a partir da voz do professor, questões pertinentes que elucidem sobre este percurso nada retilíneo, que nasce às sete da manhã em meio à lousa e giz e trinta ou quarenta pares de olhos “nos fitando”. Uma teia enorme de interações. E se eu acredito, tal como Freire (1987), que minha ação modifica o mundo e o outro, aí a conversa toma outra vereda: a da responsabilidade. O pretense capítulo desta tese pretende discursar sobre assuntos complexos e inevitáveis. Deixamos como aviso que teceremos, não como Átropos, mas como Cloto, conceitos afeitos sobre dialogismo, relações dialógicas, alteridade, ato ético, responsabilidade, responsividade, exotopia. Se quero o melhor de mim para o outro, preciso, antes, descobrir-me. Descortinar-se é tarefa nada fácil. Vamos juntos, então!

Acredito que as histórias de vida de professores, muitas vezes cerceadas e monologizadas, aqui ressignificadas, abrem a possibilidade de estabelecer diálogos com leitores possíveis, e aspiramos que tais palavras, esmiuçando seus devidos significados, possam trazer compreensão de si e do outro neste mundo caótico, tendo como palco a sala de aula física e que permanece em nós (professores). Tempos nefastos, em que educadores são ameaçados com lança-chamas e torturadores ovacionados... Mas como diria Nietzsche (2009, p. 27) em Zaratustra: “é necessário ter um caos em si para poder dar à luz uma estrela bailarina”. Este ímpeto de ser e de estar “dançante” em meio ao caos, ou seja, refletindo e refratando arte como resposta, garante a legitimidade da empreitada. Arte e responsabilidade, claro!

Por isso, as questões sobre a constituição do sujeito professor em sua relação direta com o alunado, a escola crítica e reflexiva, engajada com as problemáticas sociais e humanas, levam a uma urgente meditação, haja vista que estamos em uma transição de fase nesse mundo em mutação; e, por isso, devemos, como aqueles que professam a sua fé no educar, buscar novas formas de ressignificar a prática docente, encontrando neste labor algo único e genuíno, que é a formação humana, eticamente transportada para o campo da responsabilidade de agir sobre o mundo e, doravante, sobre si mesmo e sobre os outros. Estamos falando não apenas de práticas pedagógicas, mas de práticas humanas, de elementos que constituem o movimento do existir. Assim, cria-se a consciência de inacabamento, que gera o devir e o agir de forma ética e responsável.

Diante de Bakhtin, que sempre se valeu da literatura para erigir seus preceitos filosóficos, seja em suas reflexões sobre a linguagem, questões culturais e/ou éticas, o poema em epígrafe, do poeta recifense, João Cabral de Melo Neto, nos ajuda a compreender uma de suas categorias mais fascinantes, que é o dialogismo. Assim, os incessantes “gritos dos galos” revela, quase que por força elucidativa, uma compreensão sobre as relações dialógicas, metaforicamente ornadas pela possibilidade de apanhar e lançar esse “grito” (que podemos reconfigurar como a palavra do outro), tomar essa palavra como nossa e lançá-la novamente, repetindo a orquestra até erguer a manhã, ou a própria rede do existir.

Assim, inicio tal discussão com a tentativa de elucidar sobre o conceito de dialogismo em Bakhtin e seu Círculo. Diria que não se trata de um mero conceito, visto que, além de ser salutar para a compreensão da problemática lançada em suas obras, pois permeia toda a sua concepção de linguagem, podemos ir mais além: trata-se, portanto, de uma compreensão de mundo e da própria vida. Alguns, céticos, podem achar exagero pensar isso de uma visão filosófica centrada na linguagem, contudo, pretendo mostrar justamente esta força que me motiva e que, acredito fielmente, motiva outros bakhtinianos a continuar estudando-o, haja vista que encontraram, como eu encontrei e tu encontrarás, esta faceta de significado, que transcende as meras formalizações, tocando algo muito mais tênue.

Mostra-se importante assumir que o dialogismo não se apresenta meramente como uma categoria científica, pois trata-se de uma filosofia que abrange o próprio ato de existir, sendo uma comprovação de que a vida, segundo Bakhtin (2011), é dialógica por natureza. Mas, o que seria essa categoria em consonância com a vida? Quais os sentidos que advêm dessa interpretação? Diante disso, devemos iniciar pela seguinte proposição: o princípio dialógico figura como uma filosofia do diálogo.

Como tal, temos o diálogo como indício de que o eu não existe individualmente, pois carece de um outro para estabelecer tal diálogo. A palavra, sendo dialógica, estabelece tal relação entre o eu e o tu. Assim, o diálogo figura como a participação do homem com o existir, que se manifesta por meio de respostas direcionadas a esse outro.

Como o princípio dialógico se mostra contumaz na esfera da atividade humana, cabe traçarmos um percurso cuidadoso ao abordá-lo, uma vez que permeia toda a teoria do filósofo russo e de seu Círculo. Para tal, devemos mergulhar no conceito de linguagem, buscando demonstrar

a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são

justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (BAKHTIN, 2013, p. 207)

Doravante, a partir da leitura do trecho, percebemos que, para Volóchinov (2018), a linguagem é fruto de uma ação viva, e não estanque como sugerido por um sistema de formas, ou meramente estável e imutável, abstraído das relações sociais. Temos aqui uma importante aceção: a de que o ato de fala se revela de natureza social. Firmamos, então, que o ato de fala não se percebe como um produto individual do falante; por isso pressupõe a interação entre indivíduos socialmente organizados, sendo que tal palavra sempre é dirigida a outrem. A palavra, desta forma, passa a ser orientada em função deste outro.

O termo “enunciação” é muitas vezes utilizado como “ato de fala” na tradução do *Marxismo e filosofia da linguagem* feita por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Entretanto, na obra traduzida por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova, percebemos uma nova tradução do termo “ato de fala” por “fato discursivo” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 146). Com isso, acreditamos que seja prudente elucidar um pouco sobre os termos enunciado e enunciação, que não tem uma diferenciação precisa nos escritos do Círculo.

A partir disso, como forma de conceber a noção de língua e de compreender a sua realidade fundamental, assim como a sua existência, devemos compreender que a *“realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”* (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219 - grifos do autor).

Assim, sendo a língua uma atividade essencialmente social, firmada na comunicação entre os falantes, podemos compreender o enunciado como um elemento dessa interação comunicativa, com irrestrita associação com a vida. O enunciado se direciona ao ato concreto do uso da linguagem, sendo a enunciação um reflexo da natureza sócio-histórica, estando ligada a enunciados anteriores e posteriores, relacionando-se ao tempo e espaço da realização do discurso, estando ligada ao produto das interações entre os falantes. A enunciação, portanto, refere-se ao momento da interlocução, ou seja, envolve tanto o contexto social ao qual participa, quanto ao conteúdo ideológico. Mesmo sendo um processo individual que repercute a partir do psiquismo do falante, a enunciação é um fenômeno de natureza social.

Segundo Souza (2002), o enunciado é a fala concreta e singular do locutor. Assim, o enunciado se inicia com a fala do sujeito, terminando quando este para de falar. Podemos, desta forma, denominá-lo como enunciado concreto, uma vez que permite analisar atos discursivos

concretizados no mundo da vida, sendo reais em sua dimensão, não apenas como signos abstratos do mundo da cultura. Assim, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p.265).

Além disso, devemos pontuar que a entoação e o contexto possuem uma relevância fundamental na atribuição de sentidos ao enunciado, pois expressa uma determinada e única conotação valorativa. Assim, segundo Bakhtin (2016), cada enunciado representa uma atividade particular e individual, contudo, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Com isso, percebemos que o sujeito, valendo-se de sua fala única e irrepitível, escolhe um gênero discursivo mediante algum campo de atuação humana, utilizando-o para expressar sua vontade pessoal. Contudo, o enunciado também é marcado por tensão, uma vez que, embora seja singular, traz consigo uma certa dependência a partir do gênero discursivo escolhido. Temos como exemplo dois gêneros distintos: um poema e um artigo acadêmico. O primeiro, sem dúvida, dará mais liberdade ao sujeito, diferente do rigor acadêmico presente no desenvolvimento de um artigo. O sujeito tem plena liberdade ao escolher qualquer gênero discursivo e utilizá-los, todavia, carece dominar algo que já foi determinado como um tipo de enunciado já estabilizado, sendo reflexo de algum campo de atuação humana.

O fato de o sujeito ter de escolher por um determinado gênero do discurso ao enunciar, demonstra o quão ele é social, uma vez que representa o campo de comunicação no qual é produzido. Reiteramos que todo ato discursivo possui sua condição de irrepitibilidade, ou seja, é único e singular, contudo, traz consigo elementos que refletem e refratam o campo social no qual foi erigido.

Ademais, existe outro fenômeno essencial na produção de um enunciado concreto, que se caracteriza pela “possibilidade de seu direcionamento a alguém, de seu endereçamento” (BAKHTIN, 2016, p. 62). Isto significa que, assim que o ouvinte compreender o significado do discurso, acaba por ocupar uma posição responsiva-ativa, ou seja, assume uma posição de concordância ou discordância (que pode ser total ou parcial), além de buscar completar os seus sentidos, ou mesmo usá-los. Tal fenômeno, segundo Bakhtin (2016) dá-se a partir da primeira palavra do falante, perdurando por todo o discurso, o que caracteriza o enunciado como um processo ativo, o qual exige a resposta do interlocutor.

Nesse processo de interação através do diálogo, podemos salientar que um enunciado não nasce à deriva, surgindo do nada, ele próprio é uma resposta a enunciados anteriores, diante

dos quais assume um posicionamento pertencentes ao mesmo tema. Com isso, há uma renovação dos sentidos possíveis desses enunciados, promulgando um novo giro de entendimentos, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 26).

A partir disso, retomando uma das críticas feitas por Volóchinov (2018) aos estudos desenvolvidas por Ferdinand de Saussure, classificando-o dentro da vertente do objetivismo abstrato, percebemos que a *langue* foi classificada pelo linguista suíço fora do processo de comunicação e de interação verbal. De forma oposta, Volóchinov (2018) não concebe a palavra como um mero espectro metafísico ou místico, o que a reduziria a museus lexicográficos, mas, ao contrário, percebe a linguagem como fruto das relações entre o eu e o outro. Dessa forma, a relação constitutiva entre o eu e o outro exerce um papel fundamental nesse processo. Assim,

Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

A palavra, metaforizada como ponte, funciona como um elo condutor que permite as relações sociais entre os sujeitos, construindo uma rede de comunicação entre eles. Sob esse prisma, a linguagem para Bakhtin está embasada nas relações dialógicas e sociais desses sujeitos que interagem ininterruptamente, servindo como fundamento teórico para a análise das histórias de vida de professores, percebendo que a linguagem é, essencialmente, fruto de uma interação verbal e responsável pela constituição dos sujeitos.

A partir de outra crítica estabelecida por Volóchinov (2018), o qual classificou como subjetivismo individualista o fato de compreender que a atividade mental estaria fora do âmbito social, reiteremos a importância do social na filosofia da linguagem do Círculo. Desta forma, seria impossível dissociar a atividade mental do social, reafirmando a assertiva de que a interação social seria responsável pela enunciação.

Assim, caberia afirmar que a significação, ou seja, a produção de sentidos, estabelece-se a partir de uma dada situação imediata ou por um contexto mais amplo, salientando que as condições sociais externas ao falante organizam o sentido das palavras.

Destarte, segundo Bakhtin (2013) e Volóchinov (2018), o enunciado se mostra como uma réplica do diálogo social, ou seja, funciona como diálogo exterior ou, ainda, como diálogo interior, numa espécie de diálogo consigo mesmo. Desta forma, sendo a enunciação um

processo social, acaba por se tornar ideológica, pois somente existe dentro de um contexto social.

Portanto, para Bakhtin (2013), existe uma interdependência entre a linguagem e a relação dialógica, pois assim a língua não funcionaria meramente como um sistema.

Lá onde não existe palavra, onde não existe linguagem, também não podem existir relações dialógicas, aquelas que não podem ser estabelecidas entre objetos ou entre categorias lógicas (noções, juízos, etc.). As relações dialógicas pressupõem a presença de uma língua, mas não existem no sistema da língua. Não podem ser estabelecidas entre os elementos da língua. (BAKHTIN, 2013, p. 309)

Por conseguinte, Bakhtin e seu Círculo defende a natureza social da linguagem, recusando uma concepção meramente individual. Sendo assim, a língua estaria vinculada a uma realidade material e os sujeitos que a utilizam estariam ligados a seus contextos sócio-históricos. Portanto, a linguagem não pode ser compreendida como um sistema abstrato, mas como uma criação coletiva.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...], estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação. [...] As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”. (BAKHTIN, 2011, p. 314)

Ademais, para Bakhtin (2011, 2013), viver seria participar de um diálogo que não tem fim, sendo este a base para as relações dialógicas. Em tais relações, estariam valoradas as reações do eu para com o outro, firmando uma viva reação da palavra à palavra do outro, gerando um embate entre os valores sociais de orientação contraditória que se entrecruzam neste diálogo. Segundo Volóchinov (2018, p. 140), “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”.

Percebemos, a partir dos apontamentos, que para Bakhtin e Volóchinov, a língua somente atinge a sua totalidade em seu uso real, ou seja, nas relações dialógicas. Isto é, os enunciados produzidos num processo de comunicação são dialógicos. Assim, a palavra seria sempre repassada pela palavra do outro, formada a partir dessa palavra lançada pelo e para o outro. Portanto, absorver o discurso de outrem em seu próprio enunciado, além de tornar possível o dialogismo, revela o funcionamento real da linguagem. Assim, conforme Bakhtin,

(...) é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2013, p. 209).

Logo, através das relações dialógicas, há a revelação de que

(...) nossas palavras não são ‘nossas’ apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam (TEZZA, 1988, p. 55).

Assim, retomamos a ideia/tema constante no poema de João Cabral de Melo Neto, em que temos metaforicamente ornada a ideia do grito do galo, como a voz lançada a outro galo-sujeito, que o lança a outro e a outro, redefinindo suas fronteiras e liberando suas trincheiras, para uma utilização que permite a troca infalível entre os falantes, num vivo jogo enunciativo, *similis* à fala humilde da nossa heroína Dona Gabi: “Da mó du ôto” seria quase um “a partir da voz do outro, eu me posiciono diante do mundo”.

Portanto, para Bakhtin e os pensadores do Círculo, o dialogismo se personifica como parte constitutiva da linguagem e gera o sentido do discurso, sendo este concretizado a partir da interação verbal que se realiza na enunciação. Assim, auferimos que a língua não pode ser meramente abstrata ou monológica, ou seja, presa a um objetivismo ou isolada a partir de um individualismo.

A partir disso, percebemos que o enunciado reflete a interação social, sendo o seu sentido reverberado a partir da interação dessas vozes, que representam posições ideológica e sociais, refletindo-se na sociedade. O enunciado, portanto, “bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1926, p. 9).

Para a pesquisadora Brait,

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. (BRAIT, 1997, p. 98)

Percebemos, portanto, que existe um processo de tensão entre o eu e o tu, e o dialogismo proposto por Bakhtin não é apenas a orientação da palavra ao outro, mas uma espécie de

confrontamento das vozes ideológicas, que se encontram no enunciado, representando um grupo social, em determinado tempo e lugar, historicamente marcados. Tal descentralização do sujeito pode ser explicado diretamente por Bakhtin:

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 2011, p. 316)

Assim, reafirmamos que a enunciação é um fenômeno social e não individual, o que caracteriza a investigação das relações dialógicas nas entrevistas narrativas como uma cadeia ininterrupta de enunciados, pois, em cada história de vida, em cada voz, nasce também, como que impregnado no cerne do verbo, manifestações culturais e ideológicas que determinam, que possibilitam o reconhecimento do lugar onde o sujeito declara, deflagrando a sua contemporaneidade e sua memória de futuro. Assim me lembro das palavras de Geraldi (2013, p. 23), quando diz que “trabalhamos com conhecimentos reconhecidos pela tradição, e vivemos no mundo simbólico do senso comum, dos saberes e conhecimentos vividos, da experiência”.

No caminho da experiência, portanto, temos a escuta como a grande chave do pensamento de Bakhtin, uma vez que assume escutar o outro, deixar que sua palavra nos encontre em sua ampla possibilidade de sentidos, valorizando o ato ético daquele que proclama e que, por sua vez, acaba por nos transformar. Esta palavra viva, amplamente organizada e demonstrada por Bakhtin, longe de se mostrar como um objeto finalizado, nos acentua o amálgama de possibilidades que lhe advém, pois junto a esta palavra declaramos também nossa atitude valorativa sobre ela.

Como forma de síntese, quase como uma digestão ao nosso problema-base, o dialogismo, Adail Sobral (2013, p. 136) nos oferece com bastante clareza que se trata de uma “uma lógica viva de relações construtivas que envolvem ao menos dois elementos em interação”, além de nos esclarecer sobre a dissonância entre dialogia e dialética hegeliana, que segundo o pesquisador seria uma “lógica formal de relações destrutivas”, finalizando com a comparação de que este se manteria num esquema de tese-antítese-síntese, e em Bakhtin, tese-tese-síntese, supondo uma “permanente atividade de síntese”, generalizando sobre o singular.

A ideia de síntese pronunciada por Sobral, demonstra e reforça que a língua se articula em movimentos ligados ao fenômeno social, com historicidade e ainda ligados à cultura, pois a enunciação, dessa forma, se insere em um contexto muito mais amplo, que resulta da interação verbal do eu e do outro.

Nesse momento, para a compreensão do dialogismo, creio que seja fortuito eleger um caminho para trilhá-lo. Embora já tenha tecido algumas importantes considerações, valer-me-ei da obra de Fiorin (2011) para articular melhor tal conceito que acabou por percorrer três diferentes esferas, pois o filósofo russo examina este princípio e o estuda detidamente em diferentes manifestações.

Assim, a partir dos estudos de Fiorin (2011) sobre as relações dialógicas, temos uma primeira categoria, a qual denomina “dialogismo constitutivo”. Segundo o autor, tal conceito se refere à tensão existente entre as vozes sociais que personificam um enunciado, que funcionaria como uma espécie de relação contratual. Tal tensão reflete que os grupos sociais se dividem no momento em que seus interesses se divergem, demonstrando o que Volóchinov (2018) chamou de palco, no qual acontecem embates. Em tais confrontos, revelam-se as contradições, podendo gerar polêmicas, por isso um enunciado é sempre heterogêneo, pois demonstra duas posições que entram em conflito.

As relações dialógicas, portanto, podem ser “contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto” (FIORIN, 2011, p. 20).

Em meio às polêmicas geradas por estes enunciados, destacamos que Bakhtin não se preocupa apenas com as grandes polêmicas, sendo estas as questões políticas, estéticas, filosóficas, econômicas ou pedagógicas, mas também nos fenômenos da fala cotidiana, tais como

[...] a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignativa, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc., todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem. (FIORIN, 2011, p. 23)

A partir dessa interação entre os sujeitos, podemos compreender que todo enunciado possui um autor e, quanto este enuncia, busca um destinatário. Sendo assim, tal enunciado se dirige a um destinatário imediato, cuja presença é percebida de forma aparentemente concreta e consciente. Contudo, existe também um superdestinatário, que Bakhtin (2011) chama de

terceiro elemento constitutivo do enunciado, “cuja compreensão responsiva, absolutamente exata é pressuposta seja num espaço metafísico, seja num tempo histórico afastado” (BAKHTIN, 2011, p. 357).

Todo autor de um enunciado busca ser compreendido, busca uma compreensão responsiva. Porém, durante o seu ato de enunciar, acaba por pressupor não somente o destinatário imediato, mas o superdestinatário, que também se faz presente. A compreensão responsiva, deste terceiro elemento constitutivo, é sempre vista como correta. Sendo assim, acaba por interferir na compreensão discursiva, tendo sua identidade variável, intercambiando a partir de diferentes grupos sociais, ou de diferentes épocas e lugares. “Ora ele é a Igreja, ora o partido, ora a ciência, ora a ‘correção política’. Na medida em que toda réplica, mesmo de uma conversação cotidiana, dirige-se a um superdestinatário, os enunciados são sociais. (FIORIN, 2011, p. 24).

Assim, percebemos que todo enunciado não se dirige especificamente a um destinatário imediato, mas também a um superdestinatário, que assume a participação responsiva do agente, sendo que toda réplica se dirige a esse terceiro elemento, que reforça o caráter social de cada enunciado. “O fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida, e quer, por sua vez, responder a resposta, e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, 2011, p. 357).

A utopia bakhtiniana é poder resistir a todo processo centrípeto e centralizador. No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual. (FIORIN, 2011, p. 24)

Diante disso, o dialogismo constitutivo revela como os enunciados se constituem, ou seja, a partir de outros enunciados, demonstrando o funcionamento real da linguagem. Segundo Fiorin (2011), em uma dada formação social, opera-se no tempo presente os mais variados tipos de enunciados em circulação sobre todas as temáticas possíveis; além disso, há também o tempo passado, com os enunciados deixados pela tradição, da qual a atualidade é depositária, bem como os enunciados pertencentes ao plano do futuro, refletindo as utopias e os objetivos da contemporaneidade. Desta forma, “não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)” (BAKHTIN, 2017a, p.60).

Em síntese, esta primeira concepção de dialogismo, o constitutivo, demonstra que todos os enunciados se relacionam com outros enunciados já constituídos e que o precedem, isto é, os enunciados, numa cadeia infinita de comunicação, sempre esperam uma resposta, uma compreensão responsiva ativa, ainda que divergente.

O segundo conceito de dialogismo, segundo Fiorin (2011), seria a “concepção estreita de dialogismo”, que funciona como a capacidade de absorver o discurso alheio. Em outras palavras, seria a “incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro(s) no enunciado” (FIORIN, 2011, p. 28).

Assim, segundo Bakhtin (2013), existem duas formas de conceituar como o discurso do outro se insere no enunciado: dividindo-os em discurso objetivado e discurso bivocal. O primeiro, revela-se com o discurso citado e mostrado, predominando as marcas do discurso direto e o discurso indireto; além disso, temos marcas enunciativas como as aspas, a negação. O segundo, mostra-se internamente dialogizado, ou seja, não há marcações ou separações nítidas entre quem cita e quem enuncia, sendo as paródias, a estilização, bem como as polêmicas claras e veladas.

Ademais, o terceiro conceito de dialogismo apontado por Fiorin (2011), demonstra que o sujeito não é assujeitado, isto é, não está plenamente determinado pelo discurso social, já que, a partir do dialogismo, pode assumir o seu inacabamento e, como tal, buscar seu lugar de liberdade, podendo exercer simultaneamente a sua condição como sujeito social e individual. Dessa forma, “o sujeito bakhtiniano não está completamente assujeitado aos discursos sociais. Se assim fosse, negar-se-ia completamente a concepção de heteroglossia e de dialogismo, centrais na obra do filósofo”. (FIORIN, 2011, p. 24). Em suma, o dialogismo é a constituição do indivíduo e o seu princípio de ação.

De acordo com Fiorin (2011, p. 43), a “consciência constrói-se na comunicação social, ou seja, na sociedade, na História”. A partir disso, ressaltamos a importância da linguagem no processo de constituição do sujeito, pois todos os conteúdos que formam a consciência e a fazem se manifestar são semióticos e, assim, impregnados de ideologia. Por isso, a importância dos estudos de Volóchinov sobre a superestrutura, pois indica que “a consciência individual não é a arquiteta da superestrutura ideológica, mas apenas sua inquilina alojada no edifício social dos signos ideológicos” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 98).

As particularidades da palavra enquanto signo ideológico [...] fazem dela o material mais conveniente para a orientação principal de todo o problema. [...] A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos

eventuais cotidianos, das relações políticas, etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106).

Por isso, percebemos um sujeito que desenvolve sua consciência e sua condição como ser histórico, a partir da cadeia comunicativa, puramente social. Tal assertiva nos faz perceber que o dialogismo personifica o sujeito bakhtiniano, uma vez que

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. (FIORIN, 2011, p. 43-44)

Portanto, sendo constitutivamente dialógico, este sujeito nunca encontra o seu mundo plenamente acabado, pois, como tal, é formado através de diferentes vozes sociais, ambas em concordância ou discordância, formando-se através de relações constitutivas que germinam esse elo ideológico e formam a consciência individual, sempre em interação com outras consciências.

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. A própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95)

De acordo com Bakhtin (1993), podem existir diferentes vozes, sendo elas as de autoridade e as persuasivas. O primeiro tipo de voz se instaura como uma força centrípeta, ou seja, mostra-se autoritária, impermeável, dogmática e conservadora; sendo assim, mantém a sua repetibilidade, estando resistentes a impregnar-se de outras vozes. Como exemplo, podemos citar, como expôs Fiorin (2011), a igreja, o partido político, os grupos sociais, etc. Já as vozes persuasivas são centrífugas, isto é, permeáveis à influência de vozes alheias, mostrando-se híbridas e sujeitas a mudanças.

(a) consciência sociosemiótica, ou seja, formada de discursos sociais, [...] é resultante do embate e das inter-relações desses dois tipos de vozes. Quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica, ptolomaica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica, galileana. [...] Bakhtin qualifica de ptolomaica a consciência mais rígida, mais organizada em torno de um centro

fixo, como era o sistema planetário de Ptolomeu, em que a Terra era fixa. Já a galileana é a consciência mais aberta, mais móvel, não organizada em torno de um centro fixo, como é o sistema de Galileu, em que a Terra se move. (FIORIN, 2011, p. 44).

Podemos asseverar, novamente, nossa escolha metodológica pelas entrevistas narrativas, pois, analisando o gênero científico propriamente dito, podemos perceber marcas ptolomaicas em sua construção, haja vista que assume um sistema monologizado, ou seja, busca revelar um frágil conceito de verdade, como já discutimos, subtraindo as diferentes marcas da subjetividade humana. O que buscamos, portanto, como revelador das relações dialógicas, seria justamente o discurso galileano, com as marcas valorativas que o constitui, ou seja, a voz do outro, antes interrompida, mas aqui aberta, como uma foz que se perde em curva rumo ao mar.

Portanto, configurou-se que o dialogismo se apresenta como uma visão de mundo, sendo entendido como o encontro das vozes, o entrecruzamento, o duelo de vozes dos enunciados, das mais variadas atividades humanas, que se complementam, discordam e se questionam mutuamente, levando a reconhecer o interior dos discursos, identificando respostas a outros discursos; sendo o encontro de enunciados que se refletem e se refratam, dialogando com vozes de outros enunciados, formando assim uma cadeia verbal, similar ao poema de João Cabral posta em epígrafe, por meio do qual reiteramos, mais uma vez, seu caráter discursivo e interacional, ou seja, que metaforiza as relações dialógicas.

4.2 - A alteridade como base da identidade: os muitos eus

Sou minha própria paisagem, não sei sentir-me onde estou

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem,
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,

Não sei sentir-me onde estou.
Por isso, alheio, vou lendo

Como páginas, meu ser
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: “Fui eu?”
Deus sabe, porque o escreveu³¹.
(Fernando Pessoa)

A partir da perspectiva bakhtiniana, carecemos dialogar sobre identidade. Porém, antes de tal conúbio, vale registrar o processo de estranhamento que advirá de tais ideias, pois não são todos que assumem a instabilidade do seu próprio ser, da inconstância da geração de sua própria consciência. Somos várias pessoas sempre, e nunca apenas uma. Nossa identidade é gritada por um sem-número de pessoas, que nos olham, atrevidos, numa tentativa de pulverizar nossas digitais e roubar nossas certezas. Ora, somos múltiplos, formados pelo contexto. Repito: em alguns causará estranheza, em outros, deslumbramento. Desta forma, “jamais somos completamente nós mesmos. Estamos habitados por outros, por ausentes, por antepassados (conhecidos ou desconhecidos). A existência é uma inacabável tensão entre presenças e ausências³²” (MÈLICH, 2009, p. 85-86 – tradução minha).

Ou, ainda, “Não sou eu que olho o mundo de *dentro* com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com os olhos alheios; eu sou possuído por um outro” (BAKHTIN, 2019, p. 51, grifo do autor).

Nas relações dialógicas, percebemos que nos constituímos a partir do outro, ou seja, nos refletimos e nos refratamos no outro. Podemos chamar esta categoria de alteridade, que nada mais é que as relações entre os sujeitos, que participam dialogicamente de todas as instâncias da constituição, assumindo que a consciência que consolida e se constrói socialmente. Em outras palavras: nada nasce espontaneamente na consciência, mas a partir da relação com um outro, que se processa através da palavra, aqui compreendida, como disse Volóchinov (2018, p. 98 – grifos do autor), como um “*fenômeno ideológico par excellence*”.

Por isso dizemos que a construção da identidade sob o viés da filosofia da linguagem, vem de uma perspectiva sócio-histórica, que está, intrinsecamente, ligada à concepção dialógica

³¹ PESSOA, Fernando. *Novas Poesias Inéditas*. Lisboa: Ática, 1993, p. 48.

³² “Jamás somos completamente nosotros mismos. Estamos habitados por otros, por ausentes, por antepasados (conocidos o desconocidos). La existencia es una inacabable tensión entre presencias y ausencias”. (MÈLICH, 2009, p. 85-86)

da linguagem, que tratamos no diálogo anterior. Seria como dizer que estamos sempre impregnados pelas palavras do outro, assumindo assim uma identidade formada por um conjunto sem-fim de vozes sociais, que estabelecem relações com opiniões, formulações sobre o estar no mundo, ações valorativas, dizeres. Tornamo-nos o que nos sussurrou Fernando Pessoa: “Torno-me eles e não eu³³”.

Sendo a alteridade um fundamento da arquitetônica bakhtiniana, temos na relação constitutiva entre o eu e o outro uma base para a compreensão das individualidades. Como bem frisou Geraldi (2013, p. 12-13), é “sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária”. Tal princípio da alteridade percorre toda a obra de Bakhtin, situando-se nos seguintes eixos, que utilizaremos como base de análise em nossa pesquisa: a relação constitutiva entre o eu e o outro; o espaço de constituição e reconstituição de individualidades; o espaço de excedente, em que o outro responde ao eu uma completude provisória.

Tais eixos se manifestam, de acordo com os estudos de Geraldi (2013), a partir das seguintes reflexões:

1. Linguagem: na medida em que nos constituímos a partir da linguagem, na internalização de signos que são semanticamente plurivocais e plurissignificativos, ou seja, que carregam formas diferentes de compreensão, pois são acentuados pelas marcas da entonação. Assim, “somos, pois, a alteridade que nos constitui, mas não somos reprodução dessa alteridade porque somos agentivos por nossas contrapalavras” (GERALDI, 2013, p. 13).
2. Estudos culturais: existe um diálogo constitutivo entre a cultura popular e a cultura erudita, sendo responsáveis pelo multiculturalismo que se personifica pela diversidade linguística. Desta forma, “a experiência humana diferente (não a desigualdade) enriquece o processo de humanização” (GERALDI, 2013, p. 14). Se por um acaso fôssemos formados por apenas um tipo de sociedade, ou antes, por um pensamento único, estaríamos fadados a um empobrecimento da humanidade.
3. Estudos da ética: sendo fundante no processo de alteridade, as reflexões sobre a ética legitimam a importância do outro em nossa busca pelo Ser-evento, ato do qual todos participamos. Assim, num processo ininterrupto pela humanização, as relações com o outro desencadeiam um “ato responsivo justamente na responsabilidade para com o outro a que responde e aos outros que responderão ao ato praticado” (GERALDI, 2013, p. 14).

³³ PESSOA, Fernando. *Novas Poesias Inéditas*. Lisboa: Ática, 1993, p. 48.

Temos, portanto, a alteridade como um princípio dialógico da vida, pois percebe “o outro como um ser vivo e falante” (GERALDI, 2013, p. 15). Permeados pelo diálogo, o qual se mostra como uma atividade criativa capaz de aproximar dois sujeitos distintos mediante o uso de suas palavras, intercambiando o contato entre dois mundos, percebemos que todos se modificam nessa interação. O diálogo transforma os sujeitos envolvidos nesse processo alteritário.

Verificamos que Bakhtin e o Círculo preocupam-se com a importância da natureza social da linguagem, por isso privilegiam a fala, a enunciação, revelando sua natureza social, não apenas individual. Sendo a língua heterogênea, ou seja, suscetível a mudanças de ordem históricas, sociais e culturais, o sujeito se constitui discursivamente neste embate, na medida em que interage com os outros. Dialogicamente, portanto, as vozes sociais permitem ao sujeito a definição de si mesmo, sempre permeado pelas palavras do outro, haja vista a metáfora da “ponte” citada por Volóchinov (2018, p. 205).

Assim, a palavra, repleta de conteúdo ideológico de um determinado grupo social, ou seja, amalgamada de significações, intenções e valores, revela que a consciência de si se realiza através da interação verbal, num processo dialógico que assimila as palavras alheias como se fossem suas, ressonando as vozes do eu e do outro.

Desta maneira, para Volóchinov (2018), o indivíduo é constitutivamente social, isto é, “como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente socioideológico” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 129). O enunciado, portanto, não está voltado apenas para o seu objeto, mas também para os discursos dos outros sobre ele. O discurso do outro, sendo pessoal ou impessoal, reflete-se no enunciado, fazendo parte integrante da constituição do sujeito.

Em síntese, nos constituímos como sujeitos a partir da palavra do outro. Assim, o enunciado, sendo um elo de uma cadeia infinita de enunciados, torna-se palco para embates, encontros e divergências sociais. Constituindo o outro, este sujeito não é a origem do seu próprio dizer, por isso a consciência de um está sempre envolta pela consciência do outro.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc., e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 2011, p. 378)

Vale ressaltar o que Volóchinov (2018, p. 205) expõe, quando diz que “a palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor”, pois, com isso, ressalta o movimento da identidade rumo à alteridade. A importância do outro ressurge, uma vez que o sujeito se reconhece a partir do contato com esse outro: reconhecimento de si pelo outro. A palavra, portanto, estabelece-se como uma ligação entre ambos, sendo levados pela linguagem em direção à alteridade.

Para Bakhtin (2011, p. 186), “o indivíduo não existe fora da alteridade”. Sendo assim, é a partir da alteridade que os sujeitos se constituem. Por ser constitutiva do sujeito, a alteridade revela o imbricamento destas vozes. O eu, nesse sentido, não é apenas aquele que se enuncia como eu, mas pode ser o porta-voz de muitas outras vozes.

Por conseguinte, segundo Bakhtin (2011, p. 300), “o enunciado é um elo da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes diretas e ressonâncias dialógicas”. Deste modo, as relações dialógicas, que se inserem na relação eu-outro, mostram um sujeito que é constituído por diferentes vozes sociais, tornando-o histórico e ideológico. Por isso, quando este sujeito elabora enunciados, este não é a fonte primária deles, pois dialoga com outros enunciados já existentes em seus grupos linguísticos (históricos), em uma dada sociedade e cultura.

Metaforicamente, retomamos as palavras de Volóchinov (2018, p. 140), quando apresenta a palavra como um “palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate”, ou seja, tal ideia reforça que a interação nunca é passiva, mas solidária e coletiva.

Tendo a linguagem uma determinação na vida social, esta se encontra em constante evolução, num *continuum*, pois participa ativamente na interação verbal, na vida e na história. Outrossim, como o sujeito participa de uma cadeia dialógica e ininterrupta, constituído a partir da relação com o outro, identificamos neste sentido o caráter responsivo, o qual demonstra que sua ação é sempre resposta a uma compreensão da ação do outro, sendo também responsável por aquilo que desencadeou em sua ação.

Estando firmada no ato ético, a responsabilidade/responsividade, destaca que “para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)” (BAKHTIN, 2011, p. 357). Bakhtin, portanto, “funda sua filosofia moral na responsabilidade de cada um diante de todos, e não só com o presente, mas com os antepassados e com aqueles que nos sucederão” (GERALDI, 2013, p. 21).

Doravante, segue a fala do filósofo Ponzio, que reflete sobre

o eu como singularidade incomparável, insubstituível, como *ser no mundo sem álibis, como responsabilidade sem escapatórias*, é assim diante do outro. A arquitetônica da responsabilidade não pode ser compreendida senão como arquitetônica da alteridade. Tanto porque só assim o eu se revela na sua unicidade, na sua singularidade, ou seja, na sua alteridade como outro, tanto porque esta sua alteridade objetivamente se realiza na relação com o outro. (PONZIO, 2009, p. 79 – grifos meus)

Segundo Sobral (2013, p. 20), as atitudes responsivas, que repercutem uma ação concreta firmada na intencionalidade, podem ser compreendidas como “responsabilidade” e “participatividade”, como forma de unir o indivíduo que congrega responsabilidade, ou seja, o responder pelos próprios atos; e a responsividade, que seria o responder a alguém a alguma coisa.

Tendo forte importância dentro da arquitetônica bakhtiniana, a responsividade demonstra que “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele” (BAKHTIN, 2011, p. 299). Tal atitude respalda a importância do outro no processo de constituição da identidade, marca fundante do princípio de alteridade. Sendo assim,

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294, grifos do autor)

A alteridade, portanto, reforça a importância do outro no processo de constituição, mediante uma relação que é permeada na e pela linguagem. Em resumo, a fala viva envolve o falante e o ouvinte, bem como as vozes que o constituem, sendo ambas sócio-históricas e impregnadas de valor ideológico. A alteridade, portanto, caracteriza-se como um momento de interação entre o eu e o outro, personificando as relações dialógicas.

4.3 – O ato responsável e a unicidade do ser

No compêndio das obras do Círculo de Bakhtin, percebe-se, segundo os apontamentos de Faraco (2009), a existência de dois grandes projetos intelectuais. Sobre os escritos específicos de Bakhtin, no início da construção de sua arquitetura, ele se dedicou à construção de uma *prima filosofia*, quando elaborou uma crítica ao que ele chamou de teoreticismo, ou seja, a objetificação da história vivida, isto é, pensamentos abstratos típicos da razão teórica.

O segundo grande projeto intelectual do Círculo, conforme apresentou-se, principalmente, nos textos de Volóchinov e Medviédev, tinha como pretensão elaborar uma teoria marxista da criação ideológica, ou seja, uma teoria das manifestações da superestrutura. Diante disso, os pensadores russos criticaram o marxismo vulgar, que pretendia de uma forma simplória e dogmática resolver todas as questões das produções ideológicas. Ademais, procuraram formular suas questões filosóficas dando grande atenção à linguagem, o que contribuiu, sobremaneira, a um aporte original.

Contudo, neste momento, focaremos a teoria elaborada por Bakhtin em um texto inacabado que foi escrito provavelmente no início da década de 1920. Trata-se da obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2017b), que veio a público somente em 1986, causando certa perplexidade entre os leitores bakhtinanos, pois a grande metáfora do diálogo não era mencionada.

Conforme Sobral (2008, p. 228), o termo “ato”, escolhido por Bakhtin da palavra russa *postupok*, tem como significado o “ato-feito”, logo, “ato em processo de realização”, ou seja, não se trata de um ato acabado, distante da vida concreta dos sujeitos.

Diante das proposições que virão, mostra-se salutar evidenciar a diferença entre os termos postulados por Bakhtin e reinterpretados por Sobral:

O termo "responsabilidade" une o responder pelos próprios atos, o responder por, e a responsividade, o responder a alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost'*, que designa o aspecto responsivo e o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato. O ato "responsável" envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato. (SOBRAL, 2009, p. 124)

Com tais reflexões, Sobral (2009) nos alerta para o aspecto arquitetônico do ato, que vai além das filosofias da ação, pois não se mostra como um valor absoluto que se impõe ao sujeito, mas como um valor avaliativo que é interpretado pelo sujeito, que lhe confere sentido a partir do “mundo dado”, como uma realidade concreta.

Em suas reflexões iniciais, Bakhtin chama a atenção para a existência de dois mundos: o “mundo da cultura” e o “mundo da vida”. O primeiro refere-se ao mundo em que os atos concretos, por conta de uma tentativa de teorização, acabam por ser objetificados, a partir de vieses científicos, filosóficos, éticos ou estéticos. Já o “mundo da vida” representa a unicidade total do ser, o todo real da existência, da percepção da historicidade comum a todo ser, aos atos únicos e irrepetíveis.

Embora todo ato seja social, o que pressupõe que seja repetível em algum espectro, por outro lado é individual, pois cada ato nunca ocorre da mesma maneira, pois o que parece ser o mesmo ato acaba por ser feito de forma específica em algum ponto. Estamos diante do acontecimento ímpar, em que o sujeito se insere tanto no aspecto social quanto pessoal. Como disse Sobral (2008, p. 232): “*no* sujeito está o mundo, do mesmo modo como o sujeito está *no* mundo: o ato do sujeito altera o mundo em que o sujeito está e esse sujeito também é alterado por esse mundo”.

Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar (BAKHTIN, 2017b, p. 43).

O mundo da cultura, que também podemos chamar de mundo da teoria, por se afastar da singularidade e por produzir caracteres abstratos da existência, não se comunica com o mundo da vida, pois este revela o seu caráter de valorar a historicidade viva, além da unicidade e a eventicidade do ser, sendo assim, não há lugar para teorização, pois trata-se dos atos efetivamente realizados.

A crítica arguta à teorização, conforme Faraco (2009), revela que tal acepção distancia o ser humano da sua realidade concreta, pois este não se encontra nos juízos fornecidos, não existe em tais leis gerais. Os apontamentos do racionalismo também são criticados, pois estes privilegiam o universal em detrimento do singular. Contudo, Bakhtin não se mostra contrário à cognição teórica, ao contrário, “reconhece sua validade; o que ele recusa é sua total desvinculação do mundo da vida” (FARACO, 2009, p. 19).

Segundo Sobral (2008), Bakhtin busca compreender a procedência dos fenômenos, recusando um modelo positivista, ou seja, que entende a priori a natureza de seus objetos de estudo. Dessa forma, nega também o mecanicismo da ciência comunista oficial, primando por

desenvolver sua filosofia em um campo ético, que não buscava neutralidade, mas imparcialidade, dialética e dialógica.

Logo, encontramos uma fórmula para enriquecer nossa atual pesquisa, pois a reconciliação da cognição teórica e do mundo da vida dá-se quando trabalhamos com as entrevistas narrativas, haja vista que esta privilegia o singular, a irrepetibilidade do ser, à vida vivida e experimentada, ao evento. Na teoria que ora apresentamos, percebemos que Bakhtin concebe a vida de cada sujeito como um ato único, formada por atos concretos que só acontecem uma vez. Porém, além de fato de os atos serem irrepetíveis, possuem elementos comuns com outros atos, por isso “fazem parte do *ato* como categoria englobante” (SOBRAL, 2008, p. 225). Assim, “entender um ato é entender o todo do ato, sua dialética produto-processo, seu caráter situado, isto é, de ação humana que ocorre num *hic et nunc*, aqui e agora” (SOBRAL, 2008, p. 226).

Por isso utilizamos o termo *prima filosofia*, pois este remete a uma tentativa de construção filosófica, cujo propósito ou mecanismo não seja a criação de conceitos, leis teóricas universais, mas de buscar um pensamento que relacione o ato a um contexto único e unitário da vida, pois “a singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo” (BAKHTIN, 2017b, p. 58). Portanto, o projeto filosófico de Bakhtin, trata-se de uma

unidade de sentido, unidade configurada na ideia de que o mundo humano é um mundo de sentido, não um mundo material puro e simples, um mundo relacional, não um mundo de indivíduos autárquicos, um mundo de processos que envolvem sujeitos ímpares em interação e, portanto, um mundo que passa por constantes mudanças, mundo a que não se poderiam aplicar as leis da física, que são naturais, não humanas. (SOBRAL, 2008, p. 222)

Tal “filosofia do ato” nos leva à importância da singularidade, no sentido de o sujeito perceber a sua unicidade, de se reconhecer como alguém que ocupa um lugar único, que jamais foi ou será ocupado por ninguém. Fugindo ao teorismo, o sujeito começa a ter percepção de que é único na cadeia de eventos do existir, portanto, é necessário que tenha uma participação não-indiferente. Dessa forma, atribui-se um forte grau de responsabilidade ao ser, que o incita a responder, a se posicionar, pois não há “álibi para a existência”, sendo assim, cada ato se revela como singular e responsável, uma vez que se mostra como um evento irrepetível. De tal modo, “cada um ocupa um lugar único e irrepetível, insubstituível, impenetrável para um outro; cada um encontra-se em um espaço único e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar” (PONZIO, 2010, p. 32).

O lugar da não-indiferença, portanto, reconhece o ato como ato responsável, dessa forma, o sujeito deve agir de acordo com sua unicidade, isto é, de acordo com o seu caráter insubstituível. Tal unicidade o leva a “agir em relação a tudo o que não é *eu*, em relação ao *outro*” (FARACO, 2009, p. 21 – grifos dele). Desse lugar único e irrepitível, o *eu* se mostra como somente *eu*, enquanto todos os outros são *outros*.

O “não-álibi no existir” coloca o eu em relação ao outro, não segundo uma relação indiferente com o outro genérico e enquanto ambos exemplares do homem em geral. Trata-se, ao invés, de um envolvimento concreto, de uma relação de não indiferença, com a vida do outro, com o próprio próximo (tal proximidade não tem anda a ver com a distância espacial), com o próprio contemporâneo (em que a contemporaneidade não tem nada a ver com a atualidade), com o passado e o futuro de pessoas reais. (PONZIO, 2010, p. 35)

A relação eu-outro, fortalece a ideia da inevitabilidade do envolvimento entre esses dois agentes, uma vez que, existir de forma responsável no mundo exige a participação na unicidade do seu próprio lugar e, dessa forma, reconhecer o outro como um outro concreto e não abstrato. “A responsabilidade do ato é sobretudo responsabilidade pelos outros, e a unicidade do eu é a não delegação de tal responsabilidade, o não poder ser substituído” (PONZIO, 2010, p. 36).

Na relação eu-outro, o sujeito se desprende de si em direção ao outro, porém, sempre retorna a si. Como cada um ocupa um lugar único e irrepitível, não pode haver sobreposição a um ou a outro, muito menos diante do coletivo, pois resultaria num regime de autarquia. Reformula-se, portanto, a condição humana.

O eu-para-mim é, naturalmente, o eu enquanto voltado para si mesmo; o “eu-para-o-outro” se refere à iniciativa do sujeito de aproximar-me de outros sujeitos, numa espécie de “saída de si”; e o “outro-para-mim” se refere à iniciativa do outro de aproximar-se do eu, também uma espécie de “saída de si” (SOBRAL, 2008, p. 229 – grifos do autor).

A singularidade do eu recai em seu ato, uma vez que se mostra individualmente responsável. O ato envolve uma responsividade com o seu contexto, contudo, o sujeito pode decidir por escapar dessa responsabilidade absoluta, destacado o que Ponzio (2010) vai chamar de responsabilidade técnica, que se mostra como simples representação de um papel, como mera execução técnica. Sendo assim, acaba por ser uma impostura, uma vez que se torna um agir técnico.

Com isso, inaugura-se, segundo Benjamin (1993a), uma nova forma de miséria, que se sublima através de uma bipolaridade: por um lado a ciência que avança e a guerra que eclode;

por outro, o contraste, o domínio da técnica da natureza e o cárcere do homem diante de suas próprias invenções. Diante disso, com a autonomização da técnica, prevê-se uma ameaça à autonomia do homem.

Todavia, o sujeito não pode abdicar de sua unicidade, pois tem o dever de participar da vida, como evento único do ser. Os seus atos determinam a sua participação na realidade histórica vivida. Sendo assim,

Todos os atos têm em comum alguns elementos: um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age. Isso se aplica tanto aos atos realizados na presença de outros sujeitos como aos atos realizados sem a presença de outros sujeitos, aos atos cognitivos que não tenham expressão linguística etc. (SOBRAL, 2008, p. 224)

Assim, percebe-se que o ato, embora anunciado como individual, sempre se manifesta em relação ao outro. Portanto, é justamente na relação eu-outro que se revela “o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato [que] é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre o eu e o outro” (BAKHTIN, 2017b, p. 142). Dessa forma, “o dever concreto é um dever arquitetônico: o dever de realizar o próprio lugar único no evento único do existir; e ele é determinado antes de tudo como oposição valorativa entre o eu e o outro” (BAKHTIN, 2017b, p. 143).

O mais interessante na filosofia do ato de Bakhtin, é que o filósofo propõe um estudo sobre o agente do processo e não apenas do processo, como é comumente empregado em outras filosofias da ação. Além disso, há também a importância sobre o produto do ato ou o aspecto comum a todos os atos. Portanto, para uma filosofia da vida, que concebe o mundo concreto, a vida prática, o “seu entendimento pela teoria não pode por isso ser *abstrato*, ou seja, tão geral que perca de vista os atos concretos realizados por sujeitos concretos em situações concretas que as teorias não podem abarcar de uma vez por todas” (SOBRAL, 2008, p. 225).

De acordo com Faraco (2009, p. 22), “viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores”. Portanto, vivemos em um amálgama de processos, que continuamente movimentam o mundo da vida, em que nossos atos se mostram como axiologicamente responsivos, prenes de resposta.

Por isso reafirmamos que “ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio” (BAKHTIN, 2011, p. 341). Assim, recaímos na questão da exotopia, em que o encontro com o outro permite que me comunique com meu interior, pois tudo o que chega a mim vem através do olhar e da palavra do outro. Portanto, “a rigor, é sempre o outro enquanto eu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu”

(FREIRE, 1997, p. 65). Ou ainda, “é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*” (FREIRE, 1996, p. 41).

Com isso, percebemos que em Freire (1996) o eu só existe por reconhecer a presença do tu. O sujeito se torna alienado quando não assume a sua responsabilidade. Assim, o sujeito torna-se ético, por assumir a sua responsabilidade diante da vida, no sentido de agir em busca de sua liberdade, praticando o seu poder de decisão, de avaliação ou de extrusão.

Neste sentido, segundo Freire (1976), o sujeito, ao ter consciência de sua temporalidade, ou seja, de sua finitude, passa a se libertar da unidimensionalidade e, com isso, percebe que participa da historicidade. Por isso a importância de se fugir de uma historicidade mecânica, pois esta impede o desenvolvimento de ações concretas. A história deve se mostrar como possibilidade, no sentido de possibilitar mudanças no presente.

Os atos praticados pelos sujeitos ocorrem, segundo Sobral (2008), a partir de uma constante tensão com outros atos, tanto passados quanto futuros, uma vez que todo ato é social. Portanto, como sujeitos históricos, não temos alibis diante do existir. Dessa forma, ser responsável e responsável por seus atos implica em assumir aquilo que se fala e faz. Sendo assim, assumir-se como um sujeito histórico, que corresponde a determinado lugar social, acaba por implicar valores que dependem do papel que assume em sociedade, uma vez que, em um ambiente familiar e profissional, as tensões que incitam à atitude responsiva-ativa acaba por se configurar de formas diferentes, exigindo respostas que podem variar de acordo com as circunstâncias, além das questões sócio-históricas.

Em outros termos, portanto, o sujeito está diante do mundo dado, natural, objetivo e histórico, cujos valores éticos são refletidos e pensados por uma coletividade, contudo, o sujeito respondente, diante de seu caráter singular, acaba por transferir a seus atos éticos os seus próprios conjuntos de valores e, diante deles, tem o dever de assumir a sua responsabilidade. Dessa forma, acaba por deixar a sua marca em seu ato, assim, deve se responsabilizar singularmente diante do coletivo, pois deste faz parte.

4.4 - O diálogo e a educação problematizadora: prática que leva à liberdade

O pernambucano Paulo Freire, que revolucionou as bases pedagógicas do nosso país, sendo reconhecido internacionalmente por suas reflexões acerca de uma escola democrática, além de favorecer novas formas de significar a relação entre educador e educando, nos traz

pensamentos orientados sob uma ética universal, que nos permite refletir sobre democracia, liberdade e justiça.

Assim, Bakhtin e Freire nos apresentam a possibilidade do diálogo como alicerce para uma formação comprometida entre o *eu* e *outro*, em busca de uma educação responsiva como prática da liberdade. Portanto, apresentaremos aspectos das relações dialógicas em ambos os autores, destacando a interação entre os sujeitos do discurso em Bakhtin e a concepção democrática em Freire. Unir os autores no âmbito da educação nos leva a conceber reflexões que nos ajudarão a compreender o processo de constituição do professor, em sua busca por significações, tanto pessoais quanto para as suas práticas em sala de aula, ou seja, tanto no meio educacional quanto na vida. Mergulhar na vida do outro para descobrir a sua, eis uma de nossas tarefas.

Paulo Freire não utilizou, *sui generis*, o termo dialogismo. Valeu-se do termo dialogicidade, que vale como ação-reflexão, ou seja, não se trata apenas de uma categoria linguística, mas uma ideia firmada no acontecimento, sendo uma marca social que visa levar o homem a uma condição de liberdade, a partir de um processo de humanização que se instaura com o diálogo, com o pensamento crítico e responsável diante do agir. Trata-se de um processo de interação complexo que visa à percepção do inacabamento do homem e sua busca irreversível pela construção de suas bases sociais, políticas, culturais e históricas.

Uma ponte lançada entre a teoria bakhtiniana e a escola se dará via Freire. E na escola, como entidade complexa, focaremos na vida de alguns profissionais da educação, por conseguinte, poderemos destacar no singular as marcas infundas do social, a partir da análise da história de vida dos professores que entrevistamos. Descobrir tais interstícios nos permitirá uma aproximação crítica sobre a realidade social de diferentes sujeitos, munidos de voz e de apreciação científica, sendo legitimados na pesquisa sem o falso clamor da objetificação. Aqui, neste *corpus*, há que se instaurar a humanização destes “objetos de pesquisa”, que unidos ao pesquisador, formarão uma cadeia de relações dialógicas que tem como premissa o inacabamento e a busca pelas marcas do singular.

Doravante, mostra-se importante ressaltar a questão do devir, do caráter inacabado das relações humanas, dialogando assim com pressupostos freireanos, de que o homem, a partir do seu inacabamento, encontra-se em uma relação permanente com o mundo, transformando-o. Sendo causa e efeito de suas transformações histórico-culturais, se mostra em perpétua transformação. Por isso, o “inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 50).

Temos, então, a experiência humana como um inacabamento profundo. Contudo, a busca constante pelo refreamento de sua incompletude, leva o homem a buscar através das experiências (embora fugazes) um contato com o histórico-cultural, sendo que tal interação se dá mediada pelo diálogo. Por isso, não se trata de uma mera categorização *sui generis*, pois a experiência humana, diante da dificuldade de sua realização, se mostra como uma tentativa de forjar o espírito e a inteligência.

Diante do exposto, mostra-se salutar trazer a concepção freireana sobre a escola como um espaço de desenvolvimento da percepção humana, ou seja, como um ambiente próprio à aprendizagem. Por isso, vale ressaltar que a relação professor-aluno é (ou deveria ser) permeada pelo diálogo e pela ética, pelo afeto e pela estética. Tais premissas levam a uma prática que visa a libertação, por se tratar de uma educação problematizadora, ou seja, que proporciona a reflexão crítica da realidade.

Tal educação crítica proposta por Freire (1987) tem um de seus principais fundamentos na prerrogativa de levar o indivíduo à autonomia, ou seja, levá-lo ao reconhecimento da realidade e ao questionamento da mesma; além disso, tal prática serviria para que o indivíduo, reconhecendo-se como oprimido, buscasse sua emancipação do processo de desumanização proposto pelos opressores. Tal processo se daria com a constatação da luta de classes, além da consciência de si como sujeito histórico e sua capacidade de transformação da realidade.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16)

A necessidade de libertação, segundo Freire (1987), deveria irromper dos oprimidos, uma vez que estes sentiriam mais que ninguém os efeitos da opressão, haja vista que sofrem com o processo de desumanização, que se processa sob a forma de prescrição, ou seja, como uma imposição da opção de uma consciência a outra. Elaboram-se as “pautas” segundo o viés dos opressores, negligenciando a escolha dos temas a serem compreendidos, ou seja, limita-se a capacidade de escolha, de liberdade.

Para que tal libertação aconteça, Freire (1987) propõe que os homens busquem na comunhão tal prática, uma vez que ninguém se liberta sozinho. Diante disso, mostra-se a importância do diálogo, da troca de experiências, como forma de gerar um método que permita a conscientização do processo de opressão. Todavia, romper com um processo que se solidifica em uma dimensão determinista, ou seja, que produz um falso status de legado, que caminha de geração em geração, se mostra doloroso, tal como um “parto”. Ademais, diante da efervescência de uma luta pela liberdade, há a tácita percepção da característica sádica do opressor, que busca no lucro atitudes que desumanizam os oprimidos, numa cadeia ininterrupta que os leva a um estado de opressão.

Para que compreendamos melhor as ideias de Paulo Freire no que tange a uma prática que leve à liberdade, devemos reforçar alguns parâmetros da Pedagogia do Oprimido, começando pela categoria que o filósofo chama de educação bancária. Tal visão anuncia que os oprimidos não devem ter acesso a um pensar autêntico. Como resultado, geram-se pessoas acríticas, ingênuas, domesticadas; ou seja, propensas à dominação.

Por isso, a educação bancária se concebe como uma prática que anula o diálogo, pois a narração do professor pode ser comparada a um discurso vazio que apenas transmite conteúdos aos alunos, como se estes fossem meros receptáculos. Assim, retomamos as palavras de Fiorin (2001, p. 44): “quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica, ptolomaica. Quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica, galileana”. Nas palavras de Freire,

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1987, p. 66)

Ora, percebemos que tal prática apenas corrobora para que a condição de oprimido seja mantida, uma vez que não há produção de conhecimentos, pois a memorização do conteúdo narrado pelo professor não produz consciência de si ou das contradições históricas, sendo por natureza antidialógica. Além disso, o professor se integra a uma categoria de que o educador é o fim em si mesmo do conhecimento, negando aos educandos qualquer participação no processo de aprendizagem, tornando-os meros objetos. Por isso, reforçamos que a docilização dos educandos, como forma de torná-los meros ouvintes, não condiz com uma prática libertária.

Assim, a educação bancária anula toda forma de comunicação, por isso mesmo se mostra como negadora da dialogicidade, ou seja, da educação problematizadora que conduz à liberdade.

Diante disso, temos o diálogo como fenômeno humano que revela a palavra, que se mostra como a geradora de elementos constitutivos. A palavra, segundo Freire (1987), se constitui a partir de duas dimensões: da ação e da reflexão. Por isso, quando a palavra perde, por exemplo, a sua ação, esta torna-se inautêntica, uma vez que se esgota em verbalismo, ou seja, em um “blablabla” vazio e alienante. A reflexão, neste sentido, perde seu compromisso com a transformação da realidade, ou seja, perde o seu poder de ação.

Em outro caso, quando se centraliza a palavra somente na ação, em detrimento da falta de reflexão, a palavra se converte em ativismo, ou seja, se torna vazia, visto que nada mais é que a ação pela ação.

Por isso, a relação dialógica se mostra contundente tanto para Bakhtin quanto para Freire, pois proporciona o debate, a discussão, ou seja, a prática dialogal; promovendo o contato com a experiência socio-histórica. Assim, a essência do diálogo em uma prática educacional problematizadora leva os sujeitos envolvidos na dialogicidade a compreender a realidade a sua volta, tornando possível a transformação do mundo.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...] Se é dizendo a palavra com que “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso o diálogo é uma exigência existencial. (FREIRE, 1987, p. 78)

Ademais, o diálogo em Freire

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação. (FREIRE, 1976, p. 107)

De antemão, podemos verificar que a reflexão provocada por uma educação crítica busca reorganizar e reconstruir as experiências, ou seja, instaurar as bases para uma comunidade democrática. Por isso, o diálogo em Freire (1987) faz parte do progresso histórico, como forma dos seres se tornarem humanos, mediante o conhecimento da realidade e a percepção existencial que possibilita que sejam sujeitos, tanto o educador quanto o educando. Por isso, a importância para Freire da pronúncia do mundo, pois ao pronunciá-lo, inicia-se o seu processo de transformação.

Neste ínterim, percebemos que para Freire (1976), o diálogo é um ato de criação, e como tal, se converte em um instrumento de amor, humildade e fé. Desta forma, o amor se anuncia como amor ao mundo e às pessoas; assim como a humildade se revela sem arrogância, levando a palavra como a pronúncia do mundo; e a fé como a confiança no sujeito de que ele pode ser mais.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 94)

A fim de assegurar uma prática voltada ao diálogo, o conteúdo programático da educação não deve ser imposto aos alunos, tal qual se realiza na educação bancária, mas deve ser construído como forma de atender às aspirações dos educandos, ou seja, uma maneira de retomar a sua realidade premente, a partir de desafios que não são impostos, mas construídos durante a prática conversacional entre educadores e educandos. Cultivar-se-á, portanto, o que Freire (2001a) chama de curiosidade epistemológica.

Sobre a curiosidade, Freire (2001a, p. 81) destaca que uma “prática educativa reduzida à pura técnica seja uma curiosidade *castrada*, que não ultrapassa uma posição *cientificista* diante do mundo” (grifos do autor). Por isso, o destaque aos conteúdos trabalhados, pois estes devem representar o interesse vivo dos educandos, construídos sem arbitrariedade, mas ao contrário, buscando despertar a consciência da existência histórica como forma de ingressá-los na prática de transformação do mundo, fugindo de sua condição de dominados.

4.5 - O caráter responsivo-ativo como forma de interação com o mundo

Diante de tais ideias, percebemos que, para Freire, a escola se mostra como um ambiente de troca de experiências dialogicamente implementado. Assim, o sujeito, desperto por uma educação que vincule uma relação essencial entre conhecimento humano e experiência social, reitera por uma escola que seja uma forma de oferecer dialogicamente as experiências que somam ao significado do existir e que aumenta a capacidade de conduzir o curso de experiências futuras, levando a uma práxis.

Logo, tendo uma educação que reflete o processo de viver, buscando melhorar a existência a partir de experiências vividas reflexivamente, busca-se não apenas os resultados

externos, mas a retomada da experiência através do diálogo, orientando a prática educacional a uma tentativa de reconstruir e reorganizar as experiências como forma de conduzir a uma percepção crítica e uma remodelação do futuro. Lembrando que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142).

Portanto, na relação professor e aluno, ou seja, na dinamicidade das relações que se constituem na sala de aula (e fora dela), as relações dialógicas transformam tanto o educador quanto o educando, demonstrando a importância da responsividade nas relações que são permeadas sempre pelo excedente de visão. Tal conceito se manifesta não apenas no campo teórico, mas no campo do existir, pois a partir do momento em que se percebe o olhar do outro, retirando tal excedente e aplicando à sua visão, consegue-se enxergar o existir de forma diferente, não coincidente com a visão que se tinha anteriormente, ou seja, acrescentar-se-á uma nova forma de consciência, diferenciando o ponto de vista que tinha a seu respeito, antes de estabelecer contato com o olhar do outro.

Porém, se assumirmos passivamente o olhar do outro como sendo o nosso, colocando-nos no lugar do outro apenas, negaremos o que Bakhtin (2010) nos deixou em sua obra “Para filosofia do ato responsável”, na qual demonstra uma filosofia moral alicerçada em uma arquitetônica concreta do mundo como evento em que cada ser humano é insubstituível na responsabilidade, ou seja, sem alibi do seu existir. Assim, “somos responsáveis diante de nossos alunos, e esperamos que eles sejam responsáveis por seus atos em nossas aulas” (GERALDI, 2013, p. 22).

Ora, se careço do olhar do outro para me reconhecer e participar plenamente do meu desenvolvimento dialógico, devo munir-me desse olhar do outro de forma responsiva, captando tal excedente e colocando em ação o que esse outro disponibilizou sobre mim mesmo, revigorando e refinando meus traços sobre o mundo, atualizando-os a partir da perspectiva do outro.

Tal responsividade nos faz perceber que não ficamos passivos diante do olhar do outro, pois quando esse outro nos vê, nos oferecendo seu excedente de visão, nos fazendo observações sobre o que e como somos, mesmo que refutemos tal visão, nos acercamos dessas impressões fazendo indagações, tentativas de mensuração, ou seja, agimos diante desse excedente, criando considerações acerca de nós mesmos; em suma: mudamos. Focarei de forma mais categorizada o conceito de exotopia em outro capítulo.

Ademais, a partir deste contato com o outro, deste diálogo que surge em forma de embate, que se configura nas vozes alheias, a antipalavra, que surge nesta relação que podemos chamar de alteridade, se mostra como uma forma de compreensão ativa e responsiva, que

permite ouvir e falar como movimentos de uma mesma atividade. Assim, “a compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232), ou ainda, “toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Tal caráter responsivo-ativo leva tanto o professor quanto o aluno a assumirem uma nova posição de valores em cada um dos aspectos da vida, conforme sugere Bakhtin (2011). Assumindo novas responsabilidades, se integram de forma ética no ato de existir, pois como disse o filósofo russo, e aqui repetimos: “não há álibi para a existência”. (BAKHTIN, 2010, p. 58).

Para Bakhtin (2010), vivemos um não-álibi da existência, que nos move a assumir nossa singularidade diante do existir e, se não assumirmos tal posicionamento, não deixaremos um espaço a ser preenchido pelo outro. Deste modo, para o filósofo russo, viver significa assumir-se, tanto sob o viés da redenção quanto do fardo, uma vez que “é apenas o meu não álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real.” (BAKHTIN, 2010, p. 60).

Portanto, como seres pedagógicos por natureza, devemos assumir algumas condições descritas tanto por Bakhtin quanto por Freire, que se mostra na condição dialógica da existência; na percepção do inacabamento como forma de assumir o devir, a memória do futuro; na alteridade como atributo da identidade, que leva à percepção do outro e de seu excedente de visão; na compreensão da responsividade diante do existir e da falta de “desculpas” diante da vida; construindo assim uma identidade como professor que assume as suas responsabilidades de forma ética, cingindo seu percurso diante do outro de forma responsiva, levando-o à libertação, à criticidade. Desta forma, a alteridade é constitutiva do sujeito, pois na fala de um sempre há a fala de outro. O *eu*, nesse sentido, não é apenas aquele que se enuncia como *eu*, mas aquele que pode ser o porta-voz de muitas outras vozes.

Temos, diante das aproximações entre Bakhtin e Freire, uma faceta da reação e da relação entre professor e seu universo pedagógico, ou seja, em interação direta com o alunado, pois ambos, participantes ativos de uma cadeia ininterrupta de diálogos, travam, através do embate, diferentes formas de modificação e de constituição do ser e do campo social, sendo ambos permeados pela palavra e pelo ato ético, que personifica o papel do professor e do educando. Ambos agentes responsivos e responsáveis por suas respostas diante do mundo, diante dos conflitos sociais e diante da criticidade que leva à liberdade.

4.6 - Um olhar no espelho: o ponto de encontro com o outro

Espelho
 Por acaso, surpreendo-me no espelho:
 Quem é esse que me olha e é tão mais velho que eu? [...]
 Parece meu velho pai - que já morreu! [...]
 Nosso olhar duro interroga:
 "O que fizeste de mim?" Eu pai? Tu é que me invadiste.
 Lentamente, ruga a ruga... Que importa!
 Eu sou ainda aquele mesmo menino teimoso de sempre
 E os teus planos enfim lá se foram por terra,
 Mas sei que vi, um dia - a longa, a inútil guerra!
 Vi sorrir nesses cansados olhos um orgulho triste..."
 (Mário Quintana)

Ao meu lado, em meu escritório, livros. Em mim, dialogicamente constituídos, mais livros. Seria eu, porventura, um aglomerado de palavras, uma justaposição de enredos, de a-des-venturas? Constituímo-nos a partir da linguagem [...], doravante, cada livro que se encontra na estante e dentro de mim serve de espelho: reflete algo preso na subjetividade, que veio ao encontro trazendo o encanto dos verbos, da sintaxe, da organização e escolha precisa das mais sutis palavras, ornando ora com arrebatamento, ora com silenciamento, num diálogo mudo e loquaz, desencadeando saberes e possibilidades.

No momento, ao observar o título de Nietzsche (1984), na desorganização organizada da estante de aço pintado de preto, leio a lombada do *Ecce Homo* e relembro do subtítulo, que se encontra escondido na folha de rosto e, neste momento, se integra à expressão tácita que restaura meu rosto: “Como se chega a ser o que se é”. Tal pergunta, introduzida em mim também, devolve ao meu rosto a inquirição original, aquela que deve ter aturrido ao pobre e mitológico Adão, quando, impelido pelo indecifrável mistério, teve que se organizar para desvendar pela primeira vez o mistério não apenas de todo o exuberante paraíso à sua volta, mas ao eterno mistério de si. Enquanto sozinho, creio que na margem de si, deve ter suspirado e buscado em uma memória (feita do que?) a possibilidade de inventar o mundo tal como seu criador, a partir do verbo. E depois, a carne. Sozinho como único ser em um divinal repouso, creio que lhe faltava algo: o outro que deveria constituir-lo, dá-lo como ser no mundo, tirá-lo do status de coisa.

Se foi Lilith ou Eva, as escrituras divergem, e caberia a elas, neste momento, entrarem em um acordo, pois esta tarefa, oxalá, não me compete neste momento. A intenção, por isso, nesta minha breve, porém labiríntica reflexão, não é contestar o inegável patriarcalismo que jorra do Gênesis, mas de trazer o outro como metáfora do si mesmo. E a chegada da mítica

Lilith ou Eva, independente da faceta libertária ou oprimida que as compõe, introduziu no terreno infértil da inverossimilhança, pois um mundo acabado e plenamente sem o caos, não traria nenhum sentido ao humano, pois esta natureza sobrevive e se constrói no inacabamento e na problematização, como diria Freire.

Voltando à chegada da diva no paraíso: esta foi observada por Adão e ela observou-o. Estava, pela primeira vez, deflagrada a constituição do ser. A autocontemplação que fez nascer, paradoxalmente, um no outro. Sem a chegada deste outro ente humano, Adão não teria se tornado sujeito. E Eva, ainda impregnada de costela, enxergou no outro a si mesma, também constituindo-se. Nietzsche, porventura na página quatro, retorna e lança uma nova pergunta, tão ferina quanto a primeira: "Quanta verdade pode um espírito suportar, quanta pode arriscar?" Assim, estava feito ou desfeito o paraíso? Ou antes: estava feito ou desfeito a perda do paraíso? Encontrar o outro pode ajudar o si mesmo que habita nos longínquos do nosso ser a se revelar. E tal revelação pode ser tal como o mito, uma purificação ou um embuste. Talvez seja mérito da inocência se apoderar do mito sem questioná-lo, ou seja, neste princípio de alienação que exista a escolha: seguir pelo caminho fácil, do senso comum, ou mergulhar no arenoso caminho do questionamento. Creio que as estantes impregnadas de livros, que ora corroboram para a minha enxurrada de palavras, me sentenciam a escolha que tive há muitos anos, quando abri, pela primeira vez, um destes objetos retangulares repletos de ideias de outros. Impregnar-se às ideias desse povo é quase uma sentença. Sentença do que? Precisamos juntos descobrir. Quem sabe ao final desta tese!

Diante de nosso mítico casal, podemos nos fazer uma pergunta: O que poderia ter acontecido na autocontemplação deste dois seres-primogênitos? Seria o mesmo que aconteceu conosco ao nascer e encarar, com os olhos fustigados pela luz artificial, num incólume choro movido pela falta do útero-paraíso? Creio que o distanciamento de ambos os paraísos aqui descritos, nos leva, como rastros de humanidade que somos, a trilhar nossas desventuras pelo terreno da dor e do suor. Você pode ter torcido o semblante ao me considerar pessimista, mas tenho minhas fontes. Leia: La mujer es castigada con dolores durante el parto (el llamado trabajo de parto) y al hombre con trabajo ("ganarás el pan con el sudor de tu frente y maldito será el suelo, que producirá espinas y malezas"). Aqui estamos: Génesis 3:17. Deixo em outra língua neolatina para não provocar reboliço.

Voltemos, pois, à primeira pergunta, sobre a autocontemplação. Estamos diante de uma categoria, que não é categoria, pois o filósofo que me teceu grande parte das ideias não se prende a fórmulas conceituais. Acabei de puxar da estante a bela edição do *Estética da criação verbal*, formulado por Bakhtin (2011) e pungido por uma significância quase tão sagrado como

o livro citado acima. Porém, blasfêmias à parte, logo no início do livro, na página 21, encontramos um texto cujo sentido extrapolou os meus sentidos: reitero que o pleonasma aqui apenas serve como forma de enfatizar a ideia. Pois bem, o autor russo inicia o Capítulo II versando sobre o excedente de visão estética. Como o texto é poderoso, se mostra quase como um crime parafraseá-lo. Por isso, lanço como citação para depois dialogarmos melhor. Leiam por si mesmos:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. *Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos.* Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2011, p. 21 – grifos meus)

Creio que, ao ler a citação, nasce uma clara percepção do porquê não ousei fazer a paráfrase. As palavras de Bakhtin, que ousei apresentar com um profundo encantamento, (haja vista que foi o filósofo mais difícil e mais espetacular que encontrei) se mostram como uma provocação. E tal dificuldade surge ao espírito como um desafio profícuo, pois nada mais interessante que desviar-se do caminho do concreto, do tangível, do pré-aceito; para mergulhar, por conta própria (como todo amante do perigo), em um vasto terreno onde a sugestão, desta vez filosófica, surge como um clarificador da visão, como uma maçã genuína e vermelhante, recém-madura no alto de um galho; ora, nem precisa de serpente para tentar: colhemo-la com gosto! Já que vamos todos morrer, que sejamos expulsos do pré-estabelecido! Lembrei de Sêneca: “E por mais que te espantes, aprender a viver não é mais que aprender a morrer” – não tenho a fonte. Memória está falha!

Retomo o livro ao meu lado, na página sem número de página e, relendo a citação que ora digitei, reforço a questão do encontro com o outro. Na metáfora aludida nas linhas acima, quando brinquei com a ideia do casal mítico, pensei na questão da autocontemplação, que pode ocorrer quando nos olhamos no espelho. Claro que aqui poderia translucidar a metáfora de que cada olho humano nos serve como um espelho, pois mirando-nos no olhar do outro, enxergamos o nosso próprio reflexo. Contudo, permanecerei com o espelho de Bakhtin, tal como o fez também Lacan na metáfora do estádio do espelho.

Assim, ao nos olharmos no espelho, enxergamos no reflexo a maneira como os outros nos veem, desta forma percebemos não apenas uma imagem projetada, mas a presença de um outro participante envolvido no ato da autocontemplação. Ora, quem seria este outro que também nos vê? O excedente de visão, conforme Bakhtin (2011), nos demonstra que é impossível perceber-se, ver-se, como um todo a partir do seu exterior. Ademais, ao mirar-nos no espelho, projetamos em nossas pupilas não apenas o nosso próprio brilho, mas o viço de um outro, que passa a julgar a imagem a partir dos critérios estabelecidos por meio da relação com o mundo de quem contempla o reflexo. Portanto, tentando reconfigurar a ideia exposta acima, olhar no espelho é ver-se a si mesmo a partir dos olhos dos outros. O reflexo se revela como algo muito distante do si mesmo (roubando o termo de Paul Ricoeur (2014)), pois reverberamos na imagem refletida, a maneira como os outros nos veem. Por isso, a maneira como apreendemos o mundo, num diálogo com o existir, é que determinará os “outros” que nos observam junto à menina de nossos olhos.

A valoração que fazemos de nós, ao mirar a imagem projetada no espelho, está impregnada da valoração dos outros. Ao fitar o espelho, buscamos estabelecer uma parceria com aqueles que, porventura, iremos encontrar. Acaso saia para uma palestra, no angustiante cenário em que eu seja o palestrante, certamente fixarei em minha imagem a ideia deste palestrante, assim procurarei escolher uma camisa adequada, bem como as demais peças; mentalmente retomarei o tema de minha fala, pensando em um possível auditório; ou seja, desta forma tentarei imaginar como serei recebido a partir da minha imagem externa e, mais que isso, tentarei antever o comportamento do outro, que interferirá em minha imagem, funcionando como um excedente de visão. Diante disso, percebo que nas ideias de Bakhtin, está a máxima de que nunca estamos sozinhos em frente ao espelho, mas junto a esse outro impregnado de valores sociais, participante da atividade de autocontemplação.

A possibilidade de compreensão que tenho de mim, depende desta dinâmica com o outro. Com isso, não temos apenas a visão, mas a palavra do outro que nos constitui. Impregnados por uma determinação espaço-temporal, acabamos por revelar a nossa singularidade, pois estamos marcados por nossa exterioridade, aqui compreendida como o mundo físico e histórico que nos circunda. Não há, portanto, neutralidade nas forças que nos rodeiam, sendo assim, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (FREIRE, 1997, p. 46).

Longe de usar luvas, creio que estou impregnado pelos excedentes que compõem a minha visão. Digo isso pois, neste momento da escrita, creio que se confundem a minha

expectativa como pesquisador, bem como a visão de minha orientadora, uma vez que, buscando atingir através da escrita, uma possibilidade de discurso que “agrade” a ambos, o texto, assim como eu, acabo por me ocupar pelo olhar e pela palavra do outro. Decorre disso que a individualidade que busco atingir na criação do meu texto, acaba por existir somente pela prospecção do outro que me assiste. Mesmo distante, quem eu busco atingir neste primeiro momento com a escrita, acaba por permear esse meu “território interno”, como bem diz Bakhtin: “Ser significa ser para um outro, e, por meio do outro, ser para si. Uma pessoa não tem nenhum território interno soberano, ela está sempre na fronteira; olhando para dentro de si, ela olha nos olhos de um outro ou com os olhos de um outro” (BAKHTIN, 2013, p. 287).

Sem as luvas nas mãos, como sugeriu Freire, mergulho meus sentidos no texto, e toco, ligeiramente, em um dos meus “objetos” de pesquisa, que sou eu mesmo. Perceber-se como agente que produz uma investigação que perscrutará a si mesmo, se mostra como um grande desafio. Por isso a exotopia neste momento se mostra de grande importância. Digo isso, pois tal conceito mostra algo que muitas vezes não queremos aceitar ou mesmo compreender como algo constitutivo de nossa consciência: o fato de que somos limitados, e que somente com o outro podemos preencher nossas lacunas. Estamos, como bem sugere o filósofo, na fronteira de nós mesmos, no perímetro do mundo que vemos... Cabe uma citação:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2011, p. 373-374)

Portanto, diante daquilo que não pode ser visto por mim, no caso, a minha própria exterioridade, o outro me concebe a partir do seu olhar, daí o excedente de visão. Nas interações sociais, a alteridade nos serve como um espelho, revelador daquilo que falta chegar à nossa apreensão. O outro se torna o revelador de mim, gerando uma vital cumplicidade que desata o nó de mim (e em mim), lançando-me como um fio pronto a esculpir um novo caminho rumo ao labirinto; tal qual Ariadne, uma externa que me lança o fio, para que eu não me perca no labirinto das forças ideológicas; e firmando-me na presença daquele que me constrói, posso dar-me a segurança de retornar pelos corredores que confundem, neste Palácio de Cnosos que é a vida, trazendo a mim mesmo dos preâmbulos da adversidade.

Por isso, reforço a ideia: “Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro por encontrar um outro em mim” (BAKHTIN, 1993, p. 297).

Voltando ao nosso mítico casal do início, os famosos Adão e Lilith-Eva, temos como prenúncio do vazio pelo qual passou o primeiro dos homens, quando este pronuncia no Capítulo 2 do livro dos Gênesis, as seguintes palavras: “E disse Adão: Esta é agora osso dos meus ossos e carne da minha carne”³⁴. Assim, a partir da chegada deste outro, ele passou a se constituir nela e com ela. Percebeu o outro em si; ele para o outro e ele para si mesmo. Desta forma, trouxe o princípio bakhtiniano do lugar do outro na constituição da vida, do sujeito.

4.7 – A memória de futuro como resposta ao inacabamento

Quando se pensa em um construto como o nosso, que privilegia a narrativa, ou seja, o narrar a própria existência, buscando, a partir da rememoração toda a base descritiva, abre-se o precedente para a reminiscência, tal como observou Platão³⁵, ou seja, como a recordação de uma verdade observada pela alma no instante em que acontece o desencarne, já tendo contemplado tudo o que existe na Terra e no Hades, por isso, quando retomada à consciência, pode ser o lugar de toda a sua sabedoria, já que não há nada que não conheça.

Destarte às significações descritas no Fédon acerca do pensamento embargado pela memória, não propomos perceber a reminiscência em seu caráter de eminência de todo o conhecimento humano, mas atribuir a essas recordações vagas e peremptórias, o seu lugar junto à memória, porém, dentro de um viés bakhtiniano. O filósofo da linguagem já nos alertava sobre essa questão, quando anunciou que “não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá a sua festa de renovação” (BAKHTIN, 2011, p. 96).

As recordações do passado, ou seja, o que se mantém na memória, terá a sua festa de renovação durante o seu ato narrativo, motivando o falante a recriar seus instantes constitutivos, firmando em radicar na palavra-sua o lugar da palavra-outra, delegando até a quem ouve ou a quem lê, que se torne um outro falante, um outro autor de narrativas. Ao ouvir um relato, acabamos por nos confrontar com o nosso pensamento interior, que reproduz, mediante a aproximação ou distanciamento, a nossa própria história.

³⁴ Texto retirado da bíblia digital. Disponível em: <https://www.wordproject.org/bibles/po/01/2.htm>. Acesso em: 16 nov. 2018.

³⁵ PLATÃO. *Fédon*. São Paulo: Edipro, 2012.

Contudo, assim como declarou Walter Benjamin (1993), as experiências sempre foram transmissíveis graças ao contato com formas de narrativas, tais como os provérbios, fábulas, epopeias e outros gêneros responsáveis por repassar histórias. Contudo, assistimos na modernidade, principalmente a partir da “geração de 1914 a 1918 (que) viveu uma das experiências mais monstruosas da História Universal” (BENJAMIN, 1993, p. 114), um suntuoso processo de silenciamento.

O que aconteceu, a partir da trágica experiência da guerra, foi uma perda da capacidade de elaborar e de transmitir tais narrativas, o que gerou uma impossibilidade de transmitir ensinamentos morais, devido à interrupção no processo de troca de experiências. Assim, com a guerra, surgiram experiências desmoralizadas, que impediam seus agentes de manifestar qualquer tipo de interação formativa, uma vez que a paisagem do pós-guerra, atenuou-se no denso contraste entre o “bonde puxado por cavalos” e os aviões com suas bombas e gases letais. Segundo Benjamin (1993), uma “miséria totalmente nova se abateu sobre o homem com esse desenvolvimento monstruoso da técnica” (p. 115).

Em contrapartida, temos também a dissolução dos valores familiares, pois anteriormente à transmissão de experiências dava-se pelo antigo modelo patriarcal, a partir do qual os mais velhos imprimiam suas experiências aos mais novos, delegando-lhes ditames e valores morais a partir da reflexão mediada pelas narrativas. Porém, com a desorientação e a falta de interesse dos mais jovens por estes processos de interação e de maturação, os sujeitos entram em um processo de reificação, ou seja, delegam às mercadorias produzidas em larga escala, novas formas de relacionamentos interpessoais. Com isso, vê-se praticamente diluída a possibilidade de experiências a partir de narrativas.

Em nossos relatos, tanto dos entrevistados quanto do meu, além da história de vida, há a relação com a escola e com os sujeitos a ela pertencentes. Percebe-se que, ao se resgatar a memória do passado, junto a essas lembranças resguardadas (e algumas vezes esquecidas), surgem também as relações com o outro, através de *insights*, demonstrando a relação fundamental da palavra-minha com a palavra-outra.

As memórias do passado, quando trazidas à tona, revelam que a memória não é instável ou estável, mas que está em uma cadeia relativamente estável, ou seja, se abala com a palavra-outra. Dessa forma, o lugar da memória se mostra como algo que ora se firma, ora se movimenta, demonstrando que a palavra-outra, que joga com a palavra-minha, a modifica, altera o seu lugar na memória, ou seja, ressignifica o que vivenciou. Desta forma, “nunca está el presente completamente libre del pasado o, lo que es lo mismo, en todo *aquí y ahora* late un

allí, un antes, un entonces... y quizá también un *después*. En toda presencia persiste(n) una(s) ausencia(s)³⁶. (MÈLICH, 2009, p. 85 – grifos do autor)

Como os gêneros demonstram o lugar onde a linguagem vai funcionar, no caso das narrativas autobiográficas, proporcionam ao sujeito reconhecer-se como sujeito único, que precisa dizer a sua palavra, a maneira como vê o mundo. E, em seus relatos, percebe-se a força das relações dialógicas.

É claro que, quando reinstalamos em nossa consciência a memória do passado, sabemos que não podemos mudar a sua materialidade, contudo, podemos modificar o sentido daquele evento, ou seja, podemos ressignificar a nossa própria história, trazendo ao presente as marcas constitutivas de nossa trajetória, sempre em embate com o outro.

Tal materialidade ou acontecimento, se mostra cravada em uma instância histórica determinada, revelando as marcas sociais de uma época. Segundo Bakhtin (2011), produzimos a história e somos produzidos por ela, o que revela nosso caráter de sujeitos ativos e inacabados. Assim, através da sondagem de nossa memória do passado, reconhecendo nosso caráter como sujeitos inseridos em contextos socioeconômicos, percebemos que podemos visitar, refazer ou fazer de outra forma o que já está constituído. Assim, segundo as reflexões do GEGE (2013), temos um segundo nascimento além do físico, o nascimento social. Como tal, o mais significativo em Bakhtin é perceber sua instância inovadora, que revela a história como móvel, ou seja, como algo que não está pronto ou acabado, mas que se materializa novamente no uso do signo. Desta forma,

[...] a história é como o veículo de todo signo produzido, funcionando como a transportadora de signos ditos ao encontro de signos ainda não ditos. A cada novo acontecimento, a cada nova produção ideológica a história se recompõe, reescreve-se, atualiza-se. (GEGE, 2013, p. 56)

Assim, ainda sob os estudos do GEGE (2013), identificamos que a memória do passado se define como tudo aquilo que é compartilhado por uma determinada comunidade linguística, ou seja, as suas experiências e enunciados, bem como os valores os constituem. Assim, são as marcas valorativas que nos constituem, sendo estas contemporâneas.

A memória de futuro revela outra instância do pensamento bakhtiniano: a ideia do devir, do porvir, do vir a ser. Trata-se, portanto, de uma capacidade de ressignificar, de dar novo sentido à nossa incompletude. Narrar a própria vida, refazer a cronotopia de nossa história,

³⁶ “Nunca está o presente completamente livre do passado ou, o que seria o mesmo, em todo *aqui e agora* palpita um *ali*, um *antes*, um *então...* e talvez também um *depois*. Em toda presença persiste(m) uma(s) ausência(s)” (MÈLICH, 2009, p. 85 – tradução minha).

buscando através de palavras e posturas libertárias, recontar a nossa história como uma metanarrativa, nos revela a força da palavra, que consiste em seu poder de atravessar o tempo, de reescrever os seus sentidos.

Como a história está em pleno acontecimento, ou seja, está em constante movimento, percebe-se que ambas as memórias, tanto a do passado, quanto a do futuro, estão juntas. Quando enunciemos, resgatamos os valores da memória de passado, ou seja, dos valores que já estão estabelecidos, contudo, tal enunciado afeta tanto o sujeito falante quanto o seu interlocutor. Dessa forma, os sentidos são reinventados, por conta do tom valorativo, das intenções e das expressões que surgem em seu projeto discursivo. Portanto, partindo das significações do GEGE (2013), a memória de futuro é utópica, sendo assim, ainda não encontrou seu lugar ou foi concretizada.

Ora, a memória de futuro, então, é o pensamento projetado que se encontra em mim, e que está por se realizar, logo, em devir. O futuro permite ao sujeito justificar-se diante do passado e do presente, pois o permite recomeçar uma empreitada, revogar suas abnegações, reiterar seus desejos. O futuro revela a condição de inacabamento, assim, podemos reconstruir as nossas esperanças, de modo a nos humanizar, como preconiza Paulo Freire.

Nos ideais freireanos, o gérmen da educação libertadora se encontra na inconclusão. Quando os sujeitos se tornam conscientes da possibilidade do devir, se projetam na tentativa de fazer história, ou seja, de se instaurar como sujeito histórico. Portanto, “onde há vida, há inacabamento, mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996, p. 50).

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1996, p. 57)

Portanto, é na projeção da memória de futuro que posso me assumir como sujeito inacabado e, dessa forma, me reconhecer numa condição moral, no sentido de exigir minha realização, minha ação responsiva-ativa. Reconheço, assim, a minha história em movimento, logo, devo agir de forma ética para ampliar minhas possibilidades, para me elevar, para me perpetuar diante do acontecimento da vida. Assim, Freire (1996, p. 58) nos adverte que “o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

O mundo é o objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejo, no dever e não no dado autossuficiente do objeto, em sua atualidade, em seu presente, em seu ser-aqui já realizado. (BAKHTIN, 2011, p. 112)

Logo, compreendemos a memória de passado como a historicidade estética do sujeito, ou seja, a sua representação acabada. A memória de futuro, por sua vez, mostra-se como devir, como resposta ao inacabamento, que surge como ação responsiva. Ao se fundir ambas as memórias, percebemos ser instaurada a constituição da singularidade.

Para Bakhtin (2011), a questão da singularidade se apresenta a partir do conceito que já desatamos, o da exotopia. Retomamos tal ideia para reforçar que é o outro quem dá acabamento ao eu. “A singularidade do eu é a singularidade da sua palavra em reportar-se à palavra alheia” (PONZIO, 2010, p. 37). A alteridade se mostra como caminho fundante, pois ambos se complementam, na relação eu-outro, logo, ambas as memórias se encontram. A singularidade de quem fala, articulada pelo excedente de visão, revela que é pela memória que se fundamenta o estético e o ético.

No inacabamento, encontramos no outro uma experiência de mim que eu próprio não possuo. O outro enxerga a mim e todo o meu entorno, o que me escapa, portanto, me vejo com os olhos do outro, e sempre que regresso a mim, trago a minha incompletude. Todavia, eu também possuo uma experiência do outro que ele próprio não possui. Tal excedente de visão revela tacitamente a incompletude, reinstaurando o outro como a única possibilidade de uma possível completude. Encontro no outro a oportunidade perdida de me definir, logo, a alteridade se revela como a força motriz que nos impulsiona rumo à busca por completude.

Assim, a esperança da pedagogia freireana, se baseia na questão do inacabamento como forma de garantir à memória de futuro o impedimento de uma acomodação pragmática ou à fuga para idealismos infrutíferos, logo, incapazes de movimentar a história responsivamente. A possibilidade infinda diante dos eventos, faz com que o sujeito inacabado e incompleto busque o outro como princípio constitutivo do ser, tornando possível a educação.

Diante dessa condição de inacabamento, o sujeito busca constantemente o seu aprimoramento, tendo no outro o excedente que lhe falta. Assim, busca na memória de passado e de futuro formas de reconhecer seu percurso e ressignificar suas buscas, num processo constitutivo dialogicamente elaborado.

Ademais, para perpassar o silenciamento demonstrado por Benjamin, que ronda a modernidade e seus homens destituídos de narrativas, temos na educação dialógica proposta

por Freire, uma maneira legítima de solapar a cultura explorada como mercadoria, que se revela como uma maneira de neutralizar a subjetividade e o pensamento crítico. Além disso, reforçamos que a educação se mostra como a única responsável pela emancipação do sujeito, pois busca sua libertação das condições de opressão e de dominação.

A partir de tais ideias, percebemos que, para Freire, a escola se mostra como um ambiente de troca de experiências dialogicamente implementado. Assim, o sujeito, desperto por uma educação que vincule uma relação essencial entre conhecimento humano e experiência social, reitera por uma escola que seja uma forma de oferecer dialeticamente as experiências que somam ao significado da experiência, e que aumenta a capacidade de conduzir o curso de experiências futuras, levando a uma práxis.

Logo, tendo uma educação que reflete o processo de viver, buscando melhorar a existência a partir de experiências vividas reflexivamente, busca-se não apenas os resultados externos, mas a retomada da experiência perdida proposta por Benjamin, orientando a prática educacional a uma tentativa de reconstruir e reorganizar as experiências como forma de conduzir a uma percepção crítica e uma remodelação do futuro. Lembrando que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1996, p. 142).

Portanto, buscando uma prática reflexiva nas experiências de memória de passado e de futuro, que desperte no sujeito social uma consciência crítica de suas ações, poderemos assegurar à experiência humana seu caráter de singularidade e irrepetibilidade, pois se circunscreve em um contexto histórico definido, que dialoga com seu passado, ou seja, que retoma o já vivido para ressignificar seus níveis de formação e se digna a projetar o futuro, reconstruindo e assegurando o devir. Assim, acreditamos ser possível uma prática educacional que busque romper com o mutismo proposto pelas crises da modernidade, privilegiando as experiências como cumulativas em nossa formação, logo, irrepetíveis e intermináveis.

Assim, a meta de narrar se revela como um princípio constitutivo, que nos afasta da pobreza de experiência, chegando também a servir como dádiva ao leitor da narrativa, pois lhe fornece, tanto para quem narra quanto para quem ouve, uma razão para continuar construindo a sua própria memória e, conseqüentemente, em nosso caso, também a da própria escola.

4.8 - A amorosidade como exigência ética na prática docente

Ainda que na memória minha, tantos e quantos conteúdos de disciplinas se perderam, escritos à giz na frágil parede da memória, perdendo o retoque e o aprume por conta do desuso; de lá, no entremeio entre o nada e a coisa alguma, ficam, por direito, a memória impagável, a marca absoluta da dialogicidade, do fragmento de humano que nos escapa como a pele que voa morta mas que ora retorna revivida, num processo mudo e mútuo de gentil atenção, de terna relação com a atemporalidade. Jaz aqui, nesta cabeça que voz fala, a Química, contudo, faz-se viva a Profa. Simone. Aqui, neste que aperta os olhos por conta da ardência esverdeada, não há mais resquíio da Geometria, mas brota como uma semente traiçoeira, a face do Prof. Jorge, que realmente jaz nesta terra. Aqui jaz, próximo de mim, distante de mim, aquele que leu e corrigiu com sinceridade, e suportou a minha insistência juvenil pela correção, e me olhou terno (apesar da péssima qualidade dos versos) e me devolveu a leitura crítica de um singelo livro de sonetos, intitulado “Sonetos da imortalidade” (ó vã pretensão), e junto a ele um livro do Stendhal, “O vermelho e o negro”, com a sua dedicatória e assinatura em forma de estrela; sim, já sumiram os vestígios da Gramática que tentou ensinar, mas me lembro da cola que pedi ao colega Ricardinho, buscando responder algo que não compreendia, embora me lembre que ele fora o único a ensinar Literatura, falando com paixão sobre o Romantismo, e me corrigindo a pronúncia do nome de Flaubert, o qual eu ingleisara; ora, a matéria se esvaiu, mas sobra aqui, no vale do desuso abençoado, a imagem dele, viva, pois ele ora morto, vive aqui, dialógico no ser, o escritor e Prof. Alcino. Sim, ele jaz de verdade, assim como outro professor, que depois de mais de 20 anos fui encontrar em nível de Mestrado, e que ensinou-me mais sobre Bakhtin e que disse, entre sorrisos (sim, era de uma amabilidade incrível e de uma sensatez sensível ao elogiar a vida), sobre a Linguística Textual, arrancando rabiscos do grafite contra o papel do caderno pouco usado na Pós-Graduação; e embora parte do conteúdo tenha ficado mais presente, em comparação com os poucos exemplos de professores que deixei aqui, a sua presença é assim rica e tênue, tanto quanto outros, alguns mais cinzas, outros mais coloridos, outros ainda quentes, alguns frios como piso no inverno em pé recém-saído-das-cobertas; e assim se anuncia a vida em mim de uma imagem que fica, a imagem do professor que dialoga, que olha nos olhos, que turva o bigode ao ler seu texto, que convida para uma publicação, que elogia, que arranca dúvidas e semeia ainda mais perguntas que respostas... sim, o Juscelino vive aqui, na memória. Ele, ela, eles, elas. Esses outros. Professores; como aquela (quem mesmo?) do primeiro aninho, que nem lembro, mas que está presa nos rabiscos que faço quando desenho o “a”, o “b” ou o “c”. Aquela professora substituta (em que série mesmo?) que fez uma

competição entre meninos e meninas, e que deixou como desafio desenhar um coelho. Me escolheram para desenhar. Eu, o tímido, o que quase desfaleceu ao levantar. Mas fui, empurrado, talvez, pela força que agora me empurra, e lá fiz o meu coelho, um pouco mais realista que da minha parceira de lousa e giz. Ponto para os meninos. Acho que foi meu primeiro ponto, feito na lousa, como tímido e tácito reconhecimento, com aplausos e um sorriso saindo, anunciando: é possível. Em um momento como aquele, foi possível que eu, um garoto cheio de complexos de inferioridade, pudesse através do desenho de um coelho, perceber que o âmbito escolar não seria apenas um lugar para fortalecer a sombra ou aprender a compreender enigmas, mas que poderia ser um tórus para o reconhecimento do outro, que, a custo de tanta decepção nos volvemos, principalmente na infância e adolescência, mas ora, aquele coelho pode ter sido meu lampejo de salvação no abismo do mutismo, pois ainda me lembro dele. Não lembro da professora substituta, mas me lembro do coelho. Em giz no fundo verde escuro (que chamavam de negro). Eu lembro assim como outras marcas significativas que hoje, revolvidas, chacoalham as marcas da minha subjetividade e determinam um ponto em que firmar: sim, a memória resgata a figura significativa, a figura do professor e de suas ações, que podem despertar através de um coelho uma alma de criação. Talvez, pois não tenho certeza, tenha começado a desenhar mais a partir daí.

E se não fosse a escola, onde estaria o meu coelho branco? E o seu, foi também um coelho? Onde estaria o livro de Stendhal, com a dedicatória esperançosa de que manteria minhas leituras. Assim, através do excedente de visão que brota da figura do professor ou da professora, nos construímos, fixando muito mais nos gestos e nas práticas do que em suas disciplinas proferidas entre meandros do discurso... Assim, muitos resguardam lembranças positivas e/ou negativas. E dentro desse “e/ou”, há tanto espaço entre o “e” e o “ou”, quase tão grande quanto o espaço que há entre o saber e o não-saber, que fico atento à questão da memória positiva ou negativa (pois podem ser ambas, indissolúveis, dicotômicas).

Ora, farejando nas malhas do mistério, percebemos a nós, como professores, encarnados por figuras de outros profissionais, que despertamos nos véus do mistério do ser, uma vocação-vontade, que perdura até hoje (pois insistimos na profissão de professor, tão perseguida), e voltamos nossa vida na tentativa de viver o processo de ensino e de aprendizagem. Ainda existem muitas teorias que buscam explicar e aprimorar nossa compreensão sobre os processos que envolvem o fazer docente, haja vista a Pedagogia como ciência, contudo, muitos professores (está incluso as “professoras”) ao mirarem tantos pares de olhos, podem ficar extenuados e pasmos diante desse processo ininterrupto de interação, e buscam, volvem eu seu ser, a imagem de professores, que ressignificados, passam a atuar em nós e por nós. Passamos

a adotar modelos que, para nós, foram desencadeadores, tanto num sentido de harmonia quanto num sentido de despotismo. Cabe assumir uma nuance ou outra. Talvez, dependendo do momento ela se mostre ora mais libertária, ora mais conciliadora, porém, em dado momento, devemos despertar a nossa face, tingida pelas inúmeras faces que encaramos, e desatar os nossos fios rumo ao labirinto, ora guiando, ora incentivando o embate com o touro, ora aconselhando a não ir muito próximo ao sol, ora dizendo: mergulhe no fogo! Mas há que se fazer uma escolha. Uma escolha entre a harmonia e o despotismo.

Percebemos muitas vezes uma educação que renuncia à aproximação; digna de processos de rejeição ininterruptos, seja pela nota baixa que execra o sujeito no ambiente escolar, seja pela não receptividade por conta de algum tabu ou preconceito de quem orienta, a escola acaba por tornar-se, em muita medida, um ambiente que afasta muito mais que acolhe. Haja vista nossa discussão precedente, quando Freire (1976) nos anuncia sobre a educação bancária, depositária de conteúdo, totalmente distante de uma prática libertária. Para muitos, a ideia de um professor detentor supremo do saber eleva o aluno a uma condição reversa: livre de personalidade, o aluno é visto como uma folha em branco, ou seja, como alguém que não tem nada a oferecer. Dessa forma, a prática de troca de saberes, de compromisso com ouvir o outro, torna-se abjeto. A experiência do aluno é rejeitada, assim como a própria experiência humana do professor, que muitas vezes age como um reproduzidor de conteúdos, os quais não consegue aproximar dos alunos, da realidade dos mesmos, por estar, quiçá, distante até mesmo de si. Um reproduzidor de conteúdos. Talvez falte algo... amor?

A identificação com o outro permite a possibilidade de enxergar o mundo através desses olhos, como sugere Bakhtin (2011) quando pensamos no conceito de exotopia. Assim, passamos a nos identificar com o outro a partir do seu sistema de valores, ou seja, é uma clara e tenaz possibilidade de nos colocar no lugar do outro; e, ao voltar a nós, completamos nossas arestas, redimensionamos nosso olhar sobre nós mesmos, que só foi possível graças a esse movimento em direção ao outro. Sozinhos não conseguiríamos nos completar, o que reforça a importância da alteridade, no sentido de constituir a minha singularidade graças ao encontro com o diferente, com aquilo que se articula na possibilidade do ser, numa dimensão ética e responsiva-ativa.

Respeitar o saber dos educandos é uma forma de se aproximar deles. Freire (1996) nos mostra em suas reflexões que na trajetória dos educandos existe um saber, e que este deve ser estimulado mediante a ideia de superação, de curiosidade, de instigação ao uso da observação, da elaboração fortuita de hipóteses, de uso da imaginação; tendo como um dos objetivos, chegar a uma condição, ou mesmo explicação, epistemológica. Por isso a importância de se refletir

criticamente sobre as marcas, as figuras que constituem a nossa memória, a nossa marca como professor...

Em meio à história dos professores, e aí me incluo, em nossas admirações e tensões, criamos um modelo de como ensinar, resgatando possibilidades de interação e de aproximação com os alunos, numa teia dialógica que vai remontando aquilo que deu certo conosco e buscando enlaçá-los para o caminho da educação, do saber, da prática de estudo como uma forma de resistência à opressão e ao silenciamento. O diálogo entre o educador e o educando deve resultar de uma interação sincera, com o reconhecimento do outro como um sujeito, não como um objeto vazio.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não faça o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 1996, p.35)

Assim, reassumimos uma problemática circunscrita por diferentes teóricos da educação, que seria a formação do professor, haja vista que, em muitos contextos, tal profissional é ensinado (e estimulado pelo Estado, pelos Sistemas de Ensino...) a transmitir conteúdos, baseados no crivo de uma disciplina fechada em si. Com isso, temos apenas o reforçamento do silenciamento, que condiciona seus silenciados a perceber todos os abusos que sofrem como um fado ou sina, ou mesmo condicionando-os à acomodação ou defesa (FREIRE, 2000). Assim, “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 24).

A reflexão, portanto, sobre as figuras que nos constituem como sujeitos professores, muitas vezes vem permeada muito mais por afeto do que por conteúdo. Nos lembramos mais dos gestos de incentivo do que de uma nota baixa; recordamo-nos com saudade e prazer muito mais do êxito do que do fracasso. É claro que ambas coexistem, num amálgama de sensações e pensamentos, porém, creio que aquelas figuras que nos impulsionam, são aquelas que transmitiram algo muito além do conteúdo reproduzido, mas do diálogo, onde se destaca a capacidade de ouvir, de enxergar o outro como um ser possível de participar de forma autônoma do seu próprio processo de aprendizagem. A confiança no olhar, a rigidez na cobrança por melhoria, o conselho certo, a oportunidade de refazer e buscar o acerto. Ações pequenas que resultam em memórias plenas, em constituição e ressignificação.

Não me recordo plenamente o ano, porém, lembro-me que estava atuando como professor de Espanhol em uma classe descentralizada do Centro Paula Souza, justamente no

prédio da escola em que estudei todo o Ensino Básico (1ª a 8ª série), em uma turma de Técnico em Secretariado. Em horário noturno, atendia diferentes alunos, em termos de idade, experiência formativa, pretensões sobre o curso. Enfim, durante uma atividade, cujo conteúdo não me recordo, percebi que uma das alunas, originária de uma cidade vizinha (interior de Minas Gerais), mantinha as anotações no caderno de forma impecável, com um primor que cativou meu olhar. Diante de tal capricho, não hesitei em pedir-lhe o caderno para ver as respostas da atividade, aproveitando para elogiar a maneira como organizava o conteúdo, enfim, elogiei-a e disse que tinha vocação para a área, já que era uma excelente aluna. Anos depois, quando nem mais estava no Paula Souza, muito menos me recordava daquela turma de Secretariado noturno, recebi uma mensagem no aplicativo Messenger, seguido por um pedido de amizade na rede social virtual Facebook... Era essa aluna, enviando uma homenagem a mim (era dia dos professores), dizendo que havia se formado recentemente em Letras, curso que iniciou no ano seguinte ao que dei aula, motivada pelo meu elogio... Hoje ela é professora, efetiva na prefeitura de Minas Gerais, atuante na área da educação. Tal fato reforça a ideia de que um simples elogio, uma atenção sincera e despropositada, pode gerar no interior daquele que participa do nosso processo de ensino, uma revolução interior. Um eco que repercute e que ganha os abismos do querer. Motivada por um elogio, cursou Letras e hoje interage com diversos alunos. Não sei, mas suponho que elogia seus alunos, quando estes mostram zelo pelas anotações ou outras ações positivas... Um valor gerado pelo diálogo, pela amorosidade.

Portanto, segundo Freire (1996), os homens educam-se entre si mediatizados pelo mundo, tendo o diálogo como forma de superar a contradição que existe entre educador-educando, ou seja, ambos se tornam sujeitos a partir de uma educação problematizadora. Assim, voltamos à ideia da dialogicidade como forma de elevar os participantes do processo de aprendizagem a uma condição humanizada, ou seja, que busca a liberdade. Nisso, reforço a ideia que sugeri acima, que é tema desse subcapítulo e, mais que isso, tema ou condição que procurarei encontrar em mim e naqueles, cujas histórias compõem a nossa tônica discursiva... Ademais, para Freire (1996), a educação é um ato de amor. Diante do inacabamento que é inerente a todo ser, mantemo-nos propensos a aprender, num rompante que nasce no diálogo.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-

se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1996, p. 79-80)

A prática pedagógica, quando firmada no diálogo, num envolvimento não apenas no plano do conteúdo disciplinar, mas firmado na afetividade, promove o desenvolvimento de uma educação que permite o processo de humanização, pois veicula-se ao ideal de educação como prática de liberdade. Assim, poderia o professor viver sem esse contato afetivo? Se o seu mister é comprometido, ou seja, se a sua função docente é baseada no diálogo, na responsividade, na responsabilidade diante do outro, tendo consciência da dimensão do devir, ou seja, do inacabamento como possibilidade de recriar o outro e o mundo, seria impossível não exercer o papel de professor sem amorosidade.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz na relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. (FREIRE, 1996, p. 81)

Dentro do ideal libertador de Freire (1996), o ato de ensinar pressupõe a transferência do legado cultural da humanidade, ou seja, o acesso ao saber. Diante disso, a amorosidade se mostra como diálogo constante, em que não fica circunscrito quem ouve e quem fala, ou seja, ambos participam do movimento dialógico, como constituinte do sujeito. Tal relação afetiva prenuncia a aceitação do outro dentro de sua singularidade como ser único e insubstituível, assumindo tal premissa como uma exigência ética, ou seja, assumir o outro com amor, humildade, esperança e fé, revela o caráter dialógico da comunicação, pois “quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, 1976, p. 115).

Portanto, tal relação amorosa, dentro desse aspecto ético, comprova que a afetividade consegue aproximar dialogicamente o professor e o aluno, destoando do primeiro a característica hipotética do “ser que fala”, e do segundo, do ser que ouve”. Nisso, percebemos uma troca afetuosa e respeitosa, pois ambos se aproximam e se respeitam em sua singularidade, primando e conseguindo estabelecer, de fato, a aprendizagem.

Todavia, longe de pensar o espectro da amorosidade como uma simples caricatura do “passar a mão na cabeça”, ou seja, de um professor que se expressa tão somente por meio de “carinhos”, a afetividade proposta por Freire (1996) recai no campo da compreensão do

professor pela realidade do aluno, assim, a seriedade de seu papel (que não deve se confundir com frieza ou severidade), continua firme, pois busca o rigor na pesquisa e no estudo, sempre com base no diálogo. E o diálogo, como vimos, é indissociável ao comprometimento entre ambos, dentro do processo de ensino e aprendizagem. Por isso Freire enfatiza que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 1996, p. 161). Ademais, “a amorosidade, a afetividade, não enfraquecem em nada, primeiro, a seriedade de estudar e de produzir; segundo, não obstaculizam em nada a responsabilidade política e social” (FREIRE, 1991, p. 94).

Diante do caráter da amorosidade ligada ao diálogo, percebemos que os diferentes discursos, tanto do professor quanto dos alunos, mostram-se, como propôs Volóchinov (2018), numa relação não excludente, ou seja, ambas se inter-relacionam, coexistindo em meio às suas contradições socioideológicas, coadunando em um jogo vivo onde se entrecruzam valores sociais de caráter diferente. Ora, a diferença acaba se tornando um elemento fundamental na constituição dos sujeitos, pois é justamente no contato com o díspar que se funde o sujeito dialógico, isto é, que emerge o sujeito inacabado, que se constrói no princípio da alteridade, haja vista que se edifica em um amálgama de discursos, revelando que não pode atuar sozinho. E tal ação se mostra sempre em busca de um outro, para restabelecer o sentido de completude que, embora nunca seja completa, garantirá à alteridade sua pulsão de ação ao sujeito, que parte responsivamente rumo ao acabamento.

Contudo, uma educação que pressupõe a afetividade não pode ser confundida com uma educação licenciada, ou seja, onde equivocadamente se acredita poder fazer “qualquer coisa”. Liberdade não significa permissividade, por isso Freire (1996) nos indica que certos limites não podem ser transgredidos. Um clima de autoridade revela que o professor exerce respeito por seus educandos, assim como dos educandos por estes. Ora, “relações justas e generosas geram um clima em que a autoridade do professor e a liberdade do aluno se assumem em sua eticidade (FREIRE, 1996, p. 102-103). Nisso não podemos incorrer em seu oposto: o autoritarismo. Cabe ressaltar que nos ideais de Freire (1996), o processo mais eficiente de se construir um clima de respeito sem dispensar a afetividade, seria assumir os limites criticamente, impelidos pela aquisição da autonomia como busca pela emancipação.

O amor e o respeito se conquistam pela postura do professor, uma vez que este, adotando uma atitude responsiva-ativa e ética diante do seu compromisso maior, que é educar baseado no diálogo, na seriedade e no comprometimento com a pesquisa, revela-se em seus atos e palavras, envolvendo-se e comprometendo-se, transmitindo confiança, pois respeita a individualidade e o saber dos educandos, mostrando sua autoridade sem exercer coação,

mostrando sua afetividade sem licenciosidade, mostrando-se autônomo para requerer tal atitude de seus alunos. Assim, ambos conseguirão assumir a sua postura dialógica, isto é, “aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 1996, p. 96 – grifos meus).

Dessa forma, revela-se a importância da atitude do professor, que demonstra a partir de suas ações como pesquisador, ou seja, como alguém envolvido em seu saber, não apenas como alguém que reproduz mecanicamente o que ensina, mas como alguém que está aberto dialogicamente à construção do outro através da palavra, do ato, do afeto. A importância disso percebemos em outro pensamento de Freire, pois como disse nosso patrono, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

4.9 – O diálogo entre Bakhtin e Freire e sua importância para a análise das histórias de vida de professores

Cabe ressaltar a possibilidade da aproximação entre Bakhtin e Freire. Embora estivessem distantes física e geograficamente, ambos se dispuseram a discutir, mediante as suas filosofias (não apenas conceituais, mas como propósitos de vida respondente), a questão da subjetividade eticamente fundada, tendo a linguagem como primazia no processo de constituição.

Além disso, a “virada linguística”, irrompida no século XX, e responsável por consolidar a linguagem como parte fundamental das premissas nas ciências humanas (filosofia, psicologia, epistemologia, sociologia, antropologia social), consolidam como pertinaz nossos desdobramentos em busca da significação da linguagem, do diálogo, das relações dialógicas, que encontram comunhão entre os dois filósofos presentes em nosso estudo. “O desenvolvimento cognitivo, a memória, o pensamento, a constituição da consciência e das formas de compreensão do mundo são hoje tratadas a partir da linguagem”. (GERALDI, 2005, p. 14).

Toda a crítica que elaboramos, no sentido de erigir uma nova abordagem metodológica firmada na análise das entrevistas narrativas, resgatando a subjetividade como princípio de investigação do coletivo a partir do individual; firmado na constituição do sujeito-professor, bem como na sua atuação ética no ambiente escolar e na vida, nos leva a outra particularidade

entre os autores, pois buscaram uma teoria da construção do sujeito, demonstrando que a consciência é um produto inacabado e, como tal, em constante processo de (re)constituição, sempre firmado pela presença do outro, num processo alteritário de construção de identidade.

Além disso, por terem vivido em momentos históricos conflituosos (Bakhtin sofreu agruras durante a ditadura stalinista; por sua vez, Freire foi perseguido pela Ditadura Militar no Brasil, aliás, ambos sofreram com o exílio); desenvolveram em seus trabalhos elaborações críticas ao mundo contemporâneo e suas formas de dominação a partir de um discurso hegemônico e de controle.

Ambos defendem que o eu não existe sem o tu, mesmo em situações discordantes. Com isso, justificamos a nossa tese de que, a partir da alteridade, é que os sujeitos se constituem. Em um processo ininterrupto, percebemos que o sujeito sempre se altera nesse processo de constituição, pois se reflete e se refrata no outro. Algo importante, que é destacado pelos filósofos, é que todo esse processo se consolida através do social, ou seja, o sujeito é uma construção sócio-histórica. Ademais, toda essa interação constitutiva, dá-se a partir da palavra que é um signo ideológico por natureza.

A comunicação, portanto, é marco central no pensamento de ambos, destacando, conforme já apontamos, a importância da linguagem nesse processo. Haja vista que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra, ou seja, as palavras são permeadas pelo social, pela comunidade, pelo coletivo, pelo mundo. Somente a partir da experiência coletiva, isto é, com o outro, é que o sujeito se constitui, sempre ladeado pela linguagem.

Como forma de organizar nossas intenções teóricas, elaboramos uma tabela-síntese, contendo os conceitos que procuramos elucidar, na tentativa de criar um diálogo entre Bakhtin e Freire para, posteriormente, nos servir como base teórica para analisar as histórias de vida, tanto dos entrevistados quanto dos fios da minha vida. Aliás, os fios soltos das histórias de vida, sendo cerzidas em um mesmo tecido, há de translucidar uma única voz plural: um reflexo do coletivo na unicidade do ser. Um paradoxo interessante que dialoga dialogicamente com a complexidade do existir. Um existir intersubjetivo que se faz a partir do que está por fora. Vive-se dentro, alimenta-se fora. Em contrapartida, modifica-se o mundo, o externo, a partir do movimento interno, esse mundo das ideias.

Quadro 3: tabela-síntese dos conceitos de Bakhtin e Freire

BAKHTIN	FREIRE
ALTERIDADE	IMPORTÂNCIA DO OUTRO
DIALOGIA	DIÁLOGO
RESPONSIVIDADE	RESPONSABILIDADE
DEVIR / MEMÓRIA DE FUTURO	INACABAMENTO
ATO ÉTICO	ÉTICA; CRITICIDADE
EXOTOPIA	NÃO-EU CONSTITUINTE DO EU
RELAÇÕES DIALÓGICAS	AMOROSIDADE

Fonte: arquivo do pesquisador

Alguns devem estar estranhando o fato de a tabela ser inserida ao final dos capítulos teóricos. Mas tudo tem uma justificativa: ao pensar neste modelo, buscou-se evitar o que minhas filhas chamam de *spoiler*, cujo termo derivado do inglês significa que algum veículo de comunicação (site, TV, youtuber, amigo (chato)) revela o conteúdo antes de sua exibição, o famoso “estraga prazeres” que conta o final de algum filme, seriado, jogo ou qualquer detalhe inédito de alguma mídia cultural. Por isso, deixou-se a tabela ao final, para evitar uma leitura direcionada, ou seja, primou-se em permitir que o leitor fizesse suas considerações por si mesmos, travando um diálogo entre, pelo menos, quatro vozes: Bakhtin, Freire, eu, leitor (a) (mas sabemos que o diálogo com diferentes vozes são fecundas e inumeráveis, pois quando irrompem, trazem consigo as vivências de cada um). Acreditamos que, sem o direcionamento da tabela, a leitura seria mais profícua.

Sabemos que ler Bakhtin e Freire exige uma profunda reflexão, não apenas sobre os aportes teóricos, o cerne de suas filosofias, mas por travar um diálogo consigo mesmo, ininterrupto, resgatador de memórias, de precipitações, discordâncias e, por fim, uma tentativa de compreensão, não apenas no contexto da tese, mas no contexto do próprio existir: acadêmico e de vida. Bakhtin e Freire sempre se renovam. E vivem, justamente, na leitura, na qual seus sentidos se renovam. Confesso que já li Bakhtin (o mesmo texto) várias vezes e, toda vez, erigem nossas significações, sendo algo incrível, pois é uma verdadeira panaceia aos sentidos, à provocação, ao espírito crítico. Desafiador como são, ambos os autores despertam aquilo que previu Bakhtin (2011, p. 410): “não existe nada morto: cada sentido terá sua festa de renovação”. E esperamos, na esperança nossa, que a leitura teórica destes autores geniais tenha despertado novas perguntas, sugerido possibilidades de resposta e, mais que isso, tenha provocado uma antipalavra, uma atitude respondente.

Assim, a tabela foi organizada a partir dos aportes teóricos de ambos os autores, como forma de ajudar na leitura deste capítulo teórico, aproximando ideias que possam coadunar com nossos objetivos de análise, buscando elaborar um diálogo entre ambos. Os conceitos selecionados foram escolhidos a partir da leitura de um vasto acervo bibliográfico, composto por comentadores e, principalmente, pelos próprios autores, cujas obras são complexas e diversificadas.

Em cada subcapítulo teórico, procuramos elaborar um diálogo com tais proposições filosóficas que, sendo específicas e muito bem elaboradas, exigem um poder de síntese contumaz, pois cada aporte que selecionamos, assume uma condição filosófica que traduz o ser como evento. Em nenhum momento pretendemos esgotar as possibilidades de interpretação das teorias, tanto de Bakhtin quanto de Freire, pois ambas, por serem complexas, foram pensadas a partir dos objetivos da nossa investigação. Trabalhadas com essa finalidade, agimos com responsabilidade na escolha e na amostragem de tais categorias, compreendendo que “toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos” (BAKHTIN, 2017a, p. 66).

Mostra-se necessário, pois, explicar os distanciamentos e aproximações entre os autores, com o intuito de articular diferentes perspectivas, tais como o diálogo entre os autores do método (auto)biográfico com a teoria dialógica da linguagem de Bakhtin, bem como a filosofia pedagógica de Freire, numa perspectiva crítico-dialética de história.

Ao longo do processo de leitura e de maturação da tese, percebemos que a própria teoria bakhtiniana forneceria as bases para discutirmos a narrativa. Todavia, o uso de diferentes perspectivas, nas quais temos de um lado os marxistas (Bakhtin e Freire) e, de outro, os hermenêuticos (análise a partir do método (auto)biográfico), pode gerar um embate de diferentes vozes, articuladas com propósitos similares. Afinal, assim como sugeriu inúmeras vezes Bakhtin, o diálogo seria ininterrupto e, por sua vez, criado a partir de inúmeras vozes que se articulam, nem sempre em total concordância. Assim, caso deixássemos de travar contato com outras perspectivas, creio que estaríamos nos opondo àquilo que tanto pregou o filósofo russo e seus companheiros: “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 140).

Por isso nos cabe, nesse momento, buscar na dinamicidade de toda a arquitetura de Bakhtin e de Freire, alguns princípios que se mostram presentes, como a importância do outro na constituição da subjetividade e da consciência, bem como nas relações dialógicas que promovem a alteridade.

Portanto, neste momento, teceremos breves considerações sobre o recorte teórico que fizemos, buscando integrar os autores, sem a ousadia de esgotá-los em suas possibilidades, nem forçar nenhum tipo de aproximação. Antes, respeitando suas divergências, propomos convergências.

É salutar enfatizar que não existe necessidade de confrontar Paulo Freire no campo da educação, haja vista se tratar do patrono da educação no Brasil e que, sabidamente, erigiu sua obra em diálogo com o professor, a escola e a comunidade. Além disso, o mais célebre educador brasileiro, estudado nas maiores universidades do mundo, sempre defendeu a escola como espaço democrático, no qual o aluno pudesse se conscientizar criticamente para, ao ler o mundo, transformá-lo.

Entretanto, quando se trata de Bakhtin e de seu Círculo, não podemos fazer a mesma observação sobre a educação, pois, em nenhum de seus textos, deixaram algo exclusivo sobre tal tema. Como disse Freitas (2013, p. 96), “não encontro na obra de Bakhtin nada específico em relação à educação, mas ao mesmo tempo, encontro tudo nas palavras escritas em seus textos”.

Com isso, podemos pressentir que muito do que lemos acima, nos aportes teóricos, podem ser compreendidos dentro da esfera filosófica da educação. Portanto, faz-se justo buscar nesse diálogo entre Bakhtin e Freire, uma ponte que leva a filosofia da linguagem à educação e, para tal, vamos focar em uma síntese entre as convergências teóricas de ambos. Ressaltaremos mais as ideias bakhtinianas, como forma de articulá-las em um pensamento ligado à educação e suas problemáticas. Porém, não podemos nos esquecer:

A proposta do Círculo de não considerar os sujeitos apenas como biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso. (SOBRAL, 2005, p. 23)

Desta forma, reafirmamos que o sujeito bakhtiniano não se limita a formação de sua identidade subjetiva, mas também a identidade em um caráter relacional, ou seja, assim como denominou Sobral (2005, p. 22), um “eu para-si” e um “eu para-o-outro”.

Por isso, iniciaremos nossa revisão conceitual com o princípio da alteridade. Em quase toda a obra de Paulo Freire, percebemos que a alteridade se mostra como a condição para a constituição do próprio eu. Para isso, é a partir do diálogo que se estabelece o desenvolvimento da identidade. Sendo assim, sem esse encontro entre diferentes vozes, seria impossível a constituição da subjetividade.

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. (FREIRE, 1987, p. 165-166)

Assim, em Freire (1987), na alteridade se consolida o lugar do outro, enxergado com respeito e singularidade. Tal princípio está na base do agir ético do professor, pois, enxergando a educação como um processo que gera a consciência crítica, bem como o engajamento e a ação transformadora do mundo, o professor carece enxergar esse aluno com eticidade, ou seja, reconhecendo-o como um sujeito que busca liberdade.

Em consonância com Freire, o princípio da alteridade na arquitetura bakhtiniana, trata da relação constitutiva entre o eu e o outro, que se estrutura a partir de uma completude provisória que o outro delega ao eu. Assim, o outro, não classificado como mero objeto receptor, mostra-se vivo e falante. Por isso, frisamos que: “não há educação fora da relação entre o eu e o outro” (GERALDI, 2013, p. 15). E nesta rede de relações que se instaura entre professor e aluno, ambos aprendem conjuntamente, bem como se transformam. Se o processo constitutivo do sujeito se dá a partir do diálogo, na interação entre professor e aluno, ambos se constituem, ambos saem transformados desta relação.

De acordo com Freitas (2013), em Bakhtin não existe uma definição para aprendizagem, porém, a pesquisadora nos mostra uma forma interessante de perceber tal ditame. O processo de ensino-aprendizagem seria, doravante, partes de um mesmo processo que se desenvolve na “dialética das interlocuções entre seus diferentes autores” (FREITAS, 2013, p. 97). Assim, podemos relacionar aprendizagem com compreensão. Para Bakhtin, existem duas formas de compreensão: a passiva e a ativa. A primeira, anula qualquer possibilidade de resposta, por ser mera reprodução de um contexto, não permitindo que haja independência de sentido ou de formas de expressão. A segunda, a compreensão ativa, “possui um embrião de resposta” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232), isto é, “a resposta gera um interesse dinâmico que promove a compreensão”. Por isso,

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232)

Na esfera da aprendizagem, podemos nos valer do pensamento de Bakhtin e de Volóchinov, no sentido de perceber que a compreensão surge a partir do diálogo, potencializado na capacidade de elaboração de respostas promovidas pelos sujeitos, aqui reconhecidamente livres para elaborar suas antipalavras.

Portanto, é no diálogo, ou seja, nessa capacidade não apenas de falar, mas de ouvir; que se constrói uma aprendizagem significativa, dentro do viés de uma compreensão ativa, ou seja, prenehe de respostas.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Ademais, na relação professor e aluno, como uma relação dialógica, percebemos que ambos compartilham seu processo de constituição. Sendo assim, tal relação se desenvolve em uma “tensa luta dialógica entre as palavras próprias e as alheias” (FREITAS, 2013, p. 98).

[...] a todo texto o outro comparece com suas contrapalavras, bem entendido que estas não são próprias, mas esquecimentos as origens. Nesse encontro que dá vida à escuta e à escrita, pelo movimento de compreensão responsável, ressurgem sentidos, constroem-se sentidos, avançam-se compreensões, sempre como projeções do compromisso inarredável com o futuro (GERALDI, 2013, p. 16).

Além disso, seguindo as trilhas de Freitas (2013) sobre Bakhtin e a educação, o processo final de ensino-aprendizagem aconteceria na “internalização da palavra do outro, que se transforma em palavra pessoal” (FREITAS, 2013, p. 99). Assim, o que a princípio pertencia ao professor, logo fará parte do aluno, num processo constitutivo construído com o outro (tal troca de sentidos é feito tanto na relação professora-aluno quanto no seu contrário). A partir da apropriação dessa palavra do outro, servirá como base na formação ideológica desses sujeitos. Assim, “a palavra de outrem como definidora das bases de nossa atitude ideológica em relação ao mundo e ao nosso comportamento” (FREITAS, 2013, p. 99), demonstra a importância da educação no processo de formação dos sujeitos, bem como do papel “sem álibi” do professor em todo esse processo.

Logo, é na responsividade que se funda a relação de ensino-aprendizagem, coadunando com uma compreensão ativa dos fenômenos do saber. O professor, dentro do dialogismo, é responsável pelo agir ético, garantindo o conhecimento do mundo e do outro como sujeito

também responsável, deixando-o livre para dialogar. Tal ação docente, exige do profissional um compromisso ético com esse outro, cujo vínculo está para além da formação conteudista, pois representa uma chance de emancipação e de liberdade diante da palavra autoritária e da palavra persuasiva.

Para Bakhtin (1993), a palavra autoritária se mostra contrária ao diálogo, pois, “numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico” (BAKHTIN, 1993, p. 143). Tal proposição retoma o discurso monológico, a ideia de verdade absoluta, ligada a apenas uma voz que impõe os significados, impedindo o funcionamento da compreensão ativa. São encontrados em diferentes abordagens: “religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores, etc.” (BAKHTIN, 1993, p. 143). Essa palavra provinda de outrem, que penetra em nossa consciência, pode adquirir um novo sentido, tornando-se “palavra internamente persuasiva”, ou seja, ligando-se à nossa palavra, indo além de um caráter meramente impositivo. Desta forma, o discurso interior, dentro da esfera dialógica, carrega em si parte da palavra própria e parte da palavra alheia, do outro, promovendo a compreensão de novos sentidos, além de possibilitar a geração de nossa palavra autônoma.

Esse processo de luta com a palavra alheia e sua influência é muito importante na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é minha, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro. (FREITAS, 2013, p. 99-100)

Além disso, a palavra autoritária, em Paulo Freire (1987), mantém os sujeitos dentro de um processo de dominação, impedindo-os de exercer a palavra crítica e autêntica, cujo propósito é transpor o mutismo celebrado pelo autoritarismo. Superar a palavra autoritária leva o ser humano ao diálogo e, conseqüentemente, à ação transformadora.

Por isso, a amorosidade freireana inaugura a possibilidade de que o discurso autoritário do professor não aconteça e que a compreensão seja um compromisso ético, num diálogo cuja troca seja responsiva, promovendo no processo de ensino-aprendizagem aquilo que estabelecemos como relações dialógicas, gerando a possibilidade desses alunos (e professores) criarem suas próprias palavras, libertando-se das palavras alheias com caráter autoritário.

Em seqüência, partindo para a categoria do devir, temos em Freire (1987) novamente a presença do outro, sendo estabelecida sua importância não apenas na pronúncia do mundo, mas também na força que surge a partir da interação construtiva, sendo esta firmada no social. Diante dessa coletividade, que oportuniza pronunciar o mundo, ou seja, dizer a palavra em colaboração com os outros, passa-se a transformar e a ser transformado. Assim, nessa dinâmica

social, fica impossível pré-determinar toda a trajetória do sujeito, pois, diante do movimento que surge em suas relações, a incompletude se faz evidente, traçando sua afirmação como um sujeito histórico, cujo devir se apresenta como possibilidade de transformação crítica da realidade.

Como síntese, o sujeito freireano se insere no contexto social de forma consciente, transformando o mundo e a si mesmo, sendo responsável por suas ações. Suplantando as formas austeras de opressão, este sujeito liberto se individualiza a partir das relações dialéticas e dialógicas que estabelece com o meio social. O “vir a ser” personifica a incompletude, pois resulta de um movimento sempre em construção, tanto individual quanto coletivamente, num processo de historicização e humanização.

Portanto, é através da consciência crítica do inacabamento do ser, bem como da ação responsável que visa transformar a realidade, que o ser humano se humaniza, ou seja, busca permanentemente ser mais; livrando-se das concepções mecanicistas e deterministas da realidade, norteando uma capacidade ético-política que permite a interferência na realidade do mundo.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabamento que não se sabe como tal e o inacabamento que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (FREIRE, 1996, p. 59)

Por sua vez, o sujeito bakhtiniano demonstra a sua incompletude a partir da ideia de memória do futuro, pois se pressupõe que este sujeito está vivenciando a sua história, ou seja, está construindo-a a partir de seu percurso de vida. A memória de passado compreende toda a história da qual o sujeito fez parte, bem como da coletividade da qual faz parte; são as experiências, os enunciados e valores que constituem cada pessoa pertencente a essa mesma comunidade linguística.

Segundo Bakhtin (2011), a memória de passado pertence ao plano do acabamento, ou seja, está ligada à historicidade estética. Já a memória do futuro, está ligada ao inacabamento, isto é, ao devir, à singularidade e a ética do sujeito. Ambas as memórias estão sempre interligadas, pois a memória é sempre de passado ou de futuro, complementando-se. Por exemplo, quando o sujeito enuncia, está revolvendo valores já estabelecidos, contudo, por conta das marcas de entoação, do desejo e da expressão, acaba-se por modificar os sentidos, reinventando-os.

A noção de futuro, para Bakhtin (2011), permite ao sujeito revogar o passado e o presente, pois demonstra a sua incompletude, impelindo-o rumo à completude, à realização futura, como resposta ao seu inacabamento nasce a ação ética responsiva, firmada na relação exotópica com o outro, que lhe dá um acabamento provisório.

Ambas as memórias permitem a singularidade do sujeito e, nessa provisoriedade que surge em cada encontro com o outro, há uma renovação que nunca tem fim. Assim, “o excedente de minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade” (BAKHTIN, 2011, p. 45). Tal visão exotópica demonstra que o outro, a partir do seu lugar, dá acabamento ao eu. Diante disso, configura-se que o outro possui uma visão mais completa do eu, caracterizado por seu excedente de visão, isto é, aquilo que o sujeito não vê de si, mas que recebe do outro tal acabamento. Assim, nessa constante de acabamento e inacabamento, nos projetamos a partir do outro para considerarmos a nós mesmos, marca esta da memória de futuro.

Na relação pedagógica,

[...] a ação presente tem como critério fundamental o futuro ainda inexistente. [...] É preciso projetar um futuro para dele extrair os critérios de seleção do que é passado que possa funcionar como alavanca de construção desse futuro. Nesse sentido, o ato pedagógico tem algo de estético, necessariamente: antevê [...] um acabamento provisório no futuro, dele tem uma memória, e com essa memória que nos fornece no passado, mas selecionamos para realizar o futuro: saberes, conhecimentos, crenças, utopias”. (GERALDI, 2013, p. 20)

Segundo Geraldi (2013), o diálogo é a maneira criativa do eu se aproximar com as palavras do outro; e ele mobiliza, materializa e medeia esse diálogo através do enunciado e, portanto, o enunciado concreto é o lugar da vida da língua e assume o princípio básico da alteridade.

Assim, a categoria da exotopia possibilita criar essa proximidade com o outro, pois permite “ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele” (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Exotopia, portanto, seria a condição de ver-se a si mesmo fora de si. E, no campo da educação, teríamos como fazer um paralelo riquíssimo a partir da relação professor-aluno e aluno-professor, ambos se constituindo através do diálogo, permeados pelas relações dialógicas. Creio que, nesse momento, faz-se mais concreta a aproximação de Bakhtin e do

Círculo não apenas das ideias freireanas, mas da própria escola como espaço que, segundo Bourdieu (2003), reproduz as estruturas sociais, transferindo capitais de geração para geração.

Desta forma, na relação professor-aluno (e aluno-professor, visto que se constituem mutuamente), pressupomos formas distintas de articulação dialógica, haja vista que o grande simpósio universal anunciado por Bakhtin (2011) é impregnado de tensões, não apenas de harmonia. E nesta infinidade de possibilidades interacionais são geradas refrações, desvios, instabilidades, discordâncias; contudo, gera-se também a responsividade, ou seja, o sujeito tem o dever de responder.

Há, portanto, uma ética que não faz concessões. Até mesmo a palavra autoritária como um “cala-te”, geraria uma resposta, até mesmo o silêncio. Estamos, nesse ínterim, irremediavelmente juntos ao outro, em interações que presumem condições de resposta, seja declarada, seja internalizada, pois até na consciência individual há a palavra do outro, sendo esta uma voz social, firmando nossa alteridade. Sendo a nossa própria consciência uma realidade heteroglóssica, ou seja, plurivocal, seria impossível escapar da responsabilidade ética por seus atos, pois “não há álibi para a existência”. (BAKHTIN, 2010, p. 58).

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu* não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo inda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real. [...] por que ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (BAKHTIN, 2010, p. 99)

Ora, o professor, consciente de sua responsabilidade diante do outro, não poderia se omitir diante da condição ética que surge em seu percurso como formador. Por isso, a educação pensada sob o viés bakhtiniano se mostra como uma “resposta responsável”, como sugeriu Kramer (2013). Aliás, a pesquisadora nos mostra como seria, a partir da arquitetônica de Bakhtin, a educação:

- 1) A educação é apresentada como experiência humana nas suas dimensões epistemológica, ética e estética.
- 2) Educação como resposta responsável, tomando o outro como absoluta e incondicional prioridade (KRAMER, 2013, p. 29).

Se focarmos nossa atenção nas categorias de Bakhtin e de seu Círculo, em diálogo aberto e possível com Freire, percebemos que se ajusta à realidade da educação, às problemáticas da formação, alvo de nosso interesse de análise, pois retomaremos, a partir da narração das

histórias de vida de professores, como se consolidou as suas formações, destacando a importância da escola e do professor nestes contextos singulares de vida. Além disso, pautamo-nos na análise da ação docente, compreendida como uma ação ética e responsiva.

Ainda com Kramer (2013, p. 32), nos propomos a parafrasear as suas ideias a respeito do vínculo com o outro, ou seja, da responsabilidade do professor diante de seus alunos, compreendendo que existem três grandes desafios sobre a escola e o papel do professor, que expomos:

- 1) Compreender que não devemos nos pautar em uma formação meramente pragmática, ou seja, centrada no conhecimento utilitário, ou por aquilo que deve servir. Sendo contrária a essa atitude, a escola possibilita uma formação ética e política, na qual o conhecimento pode não servir, mas deve atuar na direção da liberdade e da emancipação.
- 2) Assumir a responsabilidade que o professor tem, bem como a resposta que ele deve oferecer aos outros, através de suas ações e com o seu conhecimento. Aqui enfatiza-se a importância do diálogo, como um desafio no reconhecimento e valorização do outro, assegurando o seu direito à fala, tornando-o um “eu” e não apenas um “ele(a)”.
- 3) O agir ético como responsabilidade, o que significa ter presença ativa, não indiferente; opondo-se ao individualismo e ao pragmatismo da sociedade contemporânea.

Assim, “a educação como resposta responsável está comprometida com um determinado projeto de sociedade, situa-se na história, movimenta-se entre tradição e modernidade” (KRAMER, 2013, p. 38). Logo, temos em Bakhtin e em Freire, a consolidação de uma visão sobre os sujeitos que se inserem no espaço escolar, caracterizando-os como responsáveis eticamente por suas práticas, que se organizam em direitos e deveres. Uma educação responsiva, portanto, seria “entender o outro como prioridade absoluta”, o que “se ata ao meu dever em relação ao outro e ao dever do outro em relação a todos” (KRAMER, 2013, p. 38).

No sugestivo *Pedagogia da esperança* (2006), Paulo Freire propõe exatamente tal questão, fomentando uma pedagogia humanista-libertadora, cujo princípio reconhece o outro como um sujeito que necessita buscar liberdade, para assim construir uma sociedade justa e responsável, uma educação “em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomize do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico” (FREIRE, 2006, p. 168).

Além disso, “a educação como resposta responsável” se articula na “boniteza” das palavras de Freire (1987), quando articula sobre a amorosidade, termo presente em grande parte das suas obras, algumas vezes citadas como afetividade. No afeto freireano, enxergamos o

compromisso com o outro, materializando a solidariedade e a humildade no comprometimento ético consigo mesmo e com o outro. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda” (FREIRE, 1987, p. 45).

Por conseguinte, ressignificando tais categorias, sejam bakhtinianas ou freireanas para o campo da análise das histórias de vida, temos uma vasta possibilidade de interações, numa pluralidade de vozes perscrutando outras tantas vozes, buscando encontrar o singular no universal e vice-versa. A vida, aqui examinada como um ato ético complexo, pretende observar no papel do professor o quanto é importante a sua participação na constituição do outro, demonstrando a sua responsabilidade e o seu compromisso diante do seu vínculo como docente.

Estamos percebendo o quão grandioso é a importância de um professor na constituição da nossa subjetividade, da nossa vida... e isso é muito sério e merece ser analisada da forma mais elucidativa e responsável possível, por isso a adoção de Bakhtin e de Freire, pois ambos são filósofos da responsabilidade, da liberdade, da resposta, do diálogo. Ambos resgatam a importância do outro que, longe de ser mero objeto, torna-se ser. E na unicidade do ser, na integralidade entre todos, desperta-se a importância da humanidade, da comunhão, da construção mútua de um mundo mais justo, mais harmonioso, que possa dar sentido aos eventos, aos atos singulares realizados por esse ser-evento-plural.

Portanto, esperamos que o diálogo entre Bakhtin e Freire oportunize reflexões que possibilitem uma análise pertinente com os narradores e com o narrado, com os seres e os eventos, os sujeitos e seus espelhos, o intersubjetivo e o coletivo, o pesquisador e o pesquisado: ambos imbricados.

5ª parte: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: AONDE A SUA FORMAÇÃO PODE TE LEVAR?

É incrível os caminhos nos quais um estudo em nível de doutorado pode nos levar. Antes de contar parte dessa travessia, me recorro de forma tenaz de uma publicação que vi de forma despropositada (na verdade, guiado pelos algoritmos) no Instagram, que dizia o seguinte: “Aonde você quer que sua escrita te leve?”. Junto à publicação, algumas representações coloridas de partes do globo, com pequenos alfinetes tipo taças, também coloridos, fincados em diferentes localizações do mapa-múndi. Não resisti, me pus a refletir...

Pensar que saí de uma pequena cidade do interior de São Paulo, cujo nome indígena significa “casa de pequeno esteio”, e percorri milhares de quilômetros rumo a um destino que não imaginaria nem na mais otimista intuição de futuro, graças ao meu processo de escrita. Escrita essa que se derivou de meu percurso formativo enquanto professor... E partindo dessa cidadezinha, cujas marcas carrego na insistência do ser, pude percorrer por veredas que conhecia somente através dos livros e filmes. Me recorro de alguns romances realistas do século XIX, através dos quais conheci uma Europa repleta de personagens como Julien Sorel, Alyosha Karamázov; ou ainda mais antigos, como Don Quijote, Odisseu ou Dante... Mas nada, nada se compara com a perplexidade de se conhecer algo perceptível e intuitivamente antigo e enigmático, cujo privilégio poucos podem apreciar.

Minha bisavó materna veio em um navio da Itália, desembarcando no continente latino-americano para se fixar (tal como prego na areia) em uma fazenda no interior de São Paulo. Já meu bisavô paterno veio misteriosamente fugido de uma Rússia perseguidora, dando aos filhos os nomes mais comuns daquele Brasil, escolhendo para as datas de aniversário os feriados também mais comuns... para o meu avô, sobrou o natal. Mas, enfim, este pequeno relato familiar, serve apenas para ilustrar que, passados tantos anos, somados 11 filhos (as duas famílias juntas), 21 netos, 20 bisnetos, eu fui o primeiro, filho pródigo desse movimento migratório, a retornar ao continente de meus antepassados.

Não que exista um saudosismo eurocêntrico, não é essa a questão. Os números acima revelam uma triste tendência no Brasil: a falta de políticas públicas que incentivem o turismo, tanto dentro quanto fora do país. Com uma moeda instável e pouco valorizada, sem propostas de incentivo, um sonho como esse se mostra, muitas vezes, impossível de se concretizar. Eu consegui realizar essa viagem ao velho mundo, graças à minha escrita. Escrita essa que se desenvolve, que se elabora nesse momento. Esse texto, por exemplo, iniciou às quatro da

manhã, durante uma breve insônia. Mas não se trata apenas do processo de escrita, como escolha e ato, mas um amálgama de entrelaçamentos: nós entre pessoas, situações, ideias, energias, lutas e sonhos. E, claro, graças ao apoio irrestrito da Universidade São Francisco e à bolsa Sanduíche da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Aliás, outro privilégio nessa grande família, pois sou o único a chegar à pós-graduação *stricto sensu*. Podemos observar o Brasil nesses números, que revelam mais que um dado estatístico, senão, um modelo de desigualdade que parece crescer cada vez mais.

Sendo o primeiro a retornar ao velho mundo, dessa vez com a identidade de latino, de brasileiro, na qualidade de aluno de pós-graduação, de quem estuda *ciencias de la educación*, representando um país em um momento de pandemia, cujo “líder” da nação nos torna párias diante do mundo. Com marcas culturais cravadas na pele, pude ter contato com experiências que, por mais deslumbrantes e reflexivas que tenham sido, jamais poderiam ser relatadas com precisão. Ser-me-ia impossível captar as luzes que vi adentrando nas imensas e inúmeras catedrais que visitei, ou mesmo o vento gelado que fazia meus olhos lacrimejarem (a mesma lágrima que irrompeu quando vi com meus próprios olhos as telas que antes vistas somente em fotos de livros didáticos); enfim, gostaria muito de compartilhar cada deslumbramento, mas, tarefa improvável nesse curto espaço, limito-me a dizer que a minha escrita, o meu processo de formação, me levou para lugares inimaginados, tanto dentro quanto fora de mim (pois somos o mundo).

Após pouco mais de uma semana em Granada, após ter conhecido o professor Jesús Domingo no prédio da *Facultad de Educación*, na emblemática universidade fundada nos idos de 1.532, pude descrever a ele um percurso que fiz, à pé, sem uso de mapas ou algo do tipo, pois pus-me a caminhar pela *Gran Via* sem destino, me levando pelo prazer de observar (ainda estava calor naquele setembro de 2021). Ao relatar esse pequeno percurso ao Jesús, ele me disse: “*Ahora estás a sentir Granada*”. E esse sentir se expandiria por muitos e muitos passos naquela cidade, me sentindo um peregrino, tal qual o significado árabe do nome da cidade: *gar-anat*, que significa "cidade de peregrinos".

Vou sintetizar o passeio: primeira parada foi nos *Jardines del triunfo*, no qual pude desfrutar das fontes e das histórias que remontam ao século XII³⁷. Ao caminhar mais à frente, me deparo com uma relíquia ao céu aberto: a *Puerta de Elvira*, construída no século XI, sendo a principal entrada da cidade durante o período muçulmano. Como se não bastasse, ao seguir pela charmosa *Cuesta de Alhacaba*, com suas ruas feitas de pedra (tal qual um labirinto), pude

³⁷ Quem quiser conhecer mais sobre a história dos *Jardines del triunfo*, deve acessar: <http://www.grnadadirect.com/rincones/triunfo-granada/>

me perder, tal como sugeriu Benjamin (1992) em sua obra “Rua de sentido único”, na qual o frankfurtiano descreve algo bastante peculiar: a importância de se “perder” pelas ruas de uma grande cidade. “Não conhecer bem os percursos de uma cidade não tem muito que se lhe diga. Perder-se, no entanto, numa cidade, tal como é possível acontecer num bosque, requer instrução” (BENJAMIN, 1992, p. 115). Assim, benjaminiando pelas ruas de Granada, segui até a *Plaza Larga* e o *Arco de las Pesas*, subindo uma íngreme vereda até chegar no topo, no famoso *Mirador de San Nicolás*. Nessa praça, bem no topo de uma montanha, em um dos locais mais altos do bairro de *Albaicín* (sede moura mais antiga de Granada), pude desfrutar de um pôr-do-sol, contemplando de forma panorâmica a *Alhambra*, a *Vega de Granada* e os picos cobertos de neve das montanhas de *Sierra Nevada*. Gostaria, sinceramente, de poder descrever todo esse turbilhão de beleza, mas, confesso, não ter os recursos linguísticos necessários para ornamentar esse pequeno trajeto. Sim, o professor Jesús tinha razão: estava começando a “sentir” Granada, a terra do poeta Federico García Lorca.

Mas, talvez alguém pergunte: qual o motivo desse relato de viagem em um capítulo sobre desenvolvimento profissional docente? Eu digo: foi graças ao meu processo de formação que pude contemplar essa beleza, além de tantas outras. Só para ilustrar, tirei 8.428 fotos. Foi aonde a minha escrita me levou. E eu gostaria que todos pudessem ter essa experiência. Não apenas estética (o que já inunda toda uma vida), mas a experiência de formação, de estudo, de troca de saberes, de constante aprendizagem, tanto pessoal quanto profissional.

5.1 – A formação docente e o problema da generalização

Creio que muitos, quando se deparam com as formulações sobre o desenvolvimento profissional docente, veem-se imbricados em algumas questões complexas, às vezes duvidosas, que posso assumir aqui como sendo uma dificuldade em rotular a própria experiência ao aceitar certas generalizações, tais como o tempo de atuação enquanto professor ou tabelas que traçam sequências e fases, bem como “perfis-tipo”.

A minha experiência docente, ou seja, o meu processo de formação, sendo complexa e singular, não pode ser classificada por fases estanques, como se estivéssemos, todos os docentes, em um mesmo frenesi... A formação, assim como os sujeitos que buscam tal processo profissional, são singulares. Os atos são únicos e irrepetíveis, já bradava o filósofo russo, quiçá nossas experiências em suas multiplicidades de arranjos e desarrajos, em seu fenômeno particular de “não-álibi” perante o existir.

Devemos refletir sobre as questões que envolvem os saberes da experiência no campo da atuação docente, como aqueles saberes ligados à capacidade de aprender a ensinar e de aprender ao ensinar (além de outras inúmeras situações de transformação de si e do outro). Tais questões estão sempre ligadas ao cotidiano escolar, à possibilidade infinda de reinventar a profissão, a formação, a atuação. Envolta nas relações dialógicas, "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recree a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano". (FREIRE, 1991, p. 80).

Todavia, embora busquemos uma visão sobre a formação que não seja generalizante, devemos compreender que algumas generalizações são pertinentes, como, por exemplo, a etapa inicial da formação. Várias questões atribuídas aos professores iniciantes têm tons de pertinência, as quais reconhecemos em nosso percurso formativo. Tentamos apresentá-las nesse vasto campo teórico, reorganizando leituras que, em grande parte, tive contato durante meus estudos na Universidade de Granada, além de uma disciplina virtual que cursei na Universidade São Francisco.

Sendo assim, nas últimas décadas, muitos pesquisadores se detiveram na perscrutação da problemática da formação, da profissão e profissionalidade docente, além do desenvolvimento profissional, refletindo sobre tais questões complexas como um processo contínuo e que se desenvolve a partir de diferentes contextos, características, métodos e processos.

A formação profissional, como um conceito amplo e muito discutido, carece de aproximações e distanciamentos, para que se articule saberes que possam dialogar com as propostas da presente pesquisa, haja vista a amplitude das discussões que cercam tal questão na problemática da construção da identidade profissional docente. Além disso, é importante saber que faremos uma rápida análise baseada em diferentes propostas, até mesmo para expor aquilo que mais se apresenta quando se trata das questões sobre formação e desenvolvimento profissional docente.

A princípio, reforçamos que o desenvolvimento profissional, sob o viés que assumimos nessa pesquisa, ou seja, sob um olhar fortemente bakhtiniano e freireano, além dos pressupostos do enfoque (auto) biográfico e narrativo, não percebe tal desenvolvimento como um processo linear, ou seja, como algo retilíneo que poderia ser pressuposto e explicado através de formas de generalização acerca da constituição docente. Assumimos, antes de tudo, uma concepção que percebe as idas e vindas em todo o movimento de construção da identidade docente. Acompanhar o desenvolvimento profissional docente é acompanhar, também, as histórias de vida desses sujeitos que se fizeram (e ainda se fazem) professores.

Nesse sentido, a formação (em caráter amplo) se ajusta com as inúmeras situações que produzem aprendizagens ao longo da vida. Podemos enfatizar algumas, porém, sem exaurir a pluralidade de tais vivências: a herança cultural familiar; o processo de escolarização, que permite o contato com outras pessoas até então desconhecidas; as amizades advindas ao longo da vida; questões emocionais; reflexões pessoais e coletivas; a participação em grupos (artístico-culturais, políticos, sociais, religiosos); as leituras, as viagens, as atribuições financeiras, problemas de saúde... Enfim, temos um amálgama de possibilidades que abarcam a dinâmica do existir. Daí a dificuldade em se condensar toda essa dinâmica e prever como se processa a formação de um sujeito.

Todavia, em uma perspectiva de formação profissional docente, podemos compreender que se trata de um conjunto de vivências formativas, que produzem ações que se ligam ao exercício direto da profissão. Poderíamos pensar nos estudos iniciais na graduação, os diversos cursos que surgem nessa etapa, além dos estudos de especialização. Além de todas essas questões, tudo aquilo que listei acima, também faz parte desse processo de formação profissional, haja vista que a dinâmica da vida (falo das questões pessoais), por si só, não se encerra enquanto buscamos aperfeiçoamento profissional e, como tal, interfere diretamente nesse quesito.

O saber docente é um aglomerado de saberes, isso é, tanto do saber do conteúdo quanto do saber pedagógico, o que não podemos separar. Vindo de múltiplas fontes de saberes, ou seja, da época de estudante, da graduação, do início de carreira, depois na trajetória em si (atuação docente), aprendendo com os alunos e colegas (além de todas as fontes possíveis que citamos acima e muitas outras).

Cada professor constitui-se como tal a partir do lugar e do tempo no qual se encontra. Por isso, a singularidade de cada história de vida deve ser analisada a partir do seu existir único e irrepetível, como bem salienta Bakhtin (2011). Por mais que apresentemos definições e conceitos, não podemos garantir uma caracterização definitiva sobre essa questão da formação docente. O que podemos afiançar são modelos propositivos que buscam direcionar nossa reflexão sobre as questões da formação e do desenvolvimento profissional docente.

Assim, devido à amplitude conceitual no campo da formação docente, faz-se necessária uma reflexão mais ampla, sobretudo em questões ligadas às condições concretas em que o trabalho do professor se efetiva, bem como nas relações que fazem parte desse processo, pois tais questões interferem diretamente no desenvolvimento profissional, favorecendo ou não sua plena realização.

Segundo Nóvoa (2011), há muitas terminologias empregadas ao longo do tempo, para designar as maneiras de se formar o professor. A partir das mudanças sociais, de todo o processo histórico, cultural e político que o mundo vem sofrendo, faz com que avanços nas pesquisas cheguem às mais diversas áreas do conhecimento. Especificamente para o campo de pesquisas na área da educação, chegaram diversas contribuições, o que destaca um movimento de ideias e concepções e práticas de ensino desenvolvidas nas escolas. Contudo, de acordo com Nóvoa (2013, p. 199), “invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas”.

Sobre essa “revolução nos discursos”, podemos nos ancorar na filosofia da linguagem de Bakhtin e de seu Círculo, pois contamos com uma teoria que evidencia que a linguagem é fruto de uma ação viva, presente de forma ampla nas relações sociais. Dessa forma, conforme Bakhtin (2011), o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma intenção viva e tensa.

Assim, o saber docente traz consigo uma grande complexidade, pois forma-se vindo de múltiplas fontes. Para se ter uma ideia, a formação escolar se inicia no momento em que o sujeito se insere na escola, ou seja, no momento em que senta no banco da escola se constrói um sistema de crenças do que é ser professor, do que é ensinar. Aliás, caso o sujeito tenha algum familiar sendo professor, já se inicia tal processo antes mesmo de ingressar formalmente na escola. Por isso, reforçamos a complexidade na compreensão do processo formativo do professor.

A partir desse cenário, é possível perceber grandes avanços teóricos no campo da formação de professores, por isso, ao longo deste capítulo, procuramos colocar em discussão diferentes definições sobre as questões que envolvem os processos de formação, de profissionalização, de profissionalidade, de identidade profissional e de desenvolvimento profissional docente, além da geografia social da formação, para finalizar com as reflexões sobre a formação permanente sob o olhar freireano.

5.2 – Distinções iniciais entre a formação e o desenvolvimento profissional

Durante a minha trajetória em Granada, pude ser orientador pelo Prof. Jesús Domingo Segovia não apenas nos aportes teóricos do enfoque biográfico-narrativo, mas também nas questões ligadas à formação docente. Por ter sido uma exigência do meu coorientador, que na segunda qualificação, deixou claro que o projeto de pesquisa deveria incluir um capítulo-

reflexão sobre desenvolvimento profissional, passou a me indicar vários autores europeus (principalmente espanhóis) e, também, autores latino-americanos. Grande parte da bibliografia que consultei, partiu dessas indicações. Leituras feitas na biblioteca na *Facultad de Educación* ou na *sala doscientos trece*, a qual pertencia ao Jesús e que, de forma cortês, compartilhava comigo e com outros orientandos. Foi nesses passos em Granada que nasceram alguns dos trechos deste capítulo e de minhas reflexões sobre a formação docente.

Além disso, a partir das aulas da disciplina “Formação docente: construtos e conceitos”, iniciada no dia 08 de março de 2021 pela professora Adair Mendes Nacarato, em ambiente virtual oferecido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, pude caminhar de forma mais segura nesse vasto campo repleto de conflitos e de contrastes. Na condição de aluno ouvinte, participei da disciplina que muito me ajudou na compreensão dos conceitos que farei uma breve síntese, pois, como já percebemos, poderia construir todo um corpus para uma tese de doutorado, valendo-me somente dos conceitos relativos à formação docente.

Para iniciar nossas reflexões, mostra-se importante considerar que assumimos que o desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo que pressupõe uma aprendizagem ao longo da carreira. Distintos autores defendem que o conceito de desenvolvimento profissional não se equivale ao de formação, por isso, cabe distinguir tais aportes teóricos logo no início.

O desenvolvimento profissional, sendo mais amplo que a formação, se mostra como um construto que desencadeia muitas possibilidades para se discutir tal conceito. Por exemplo, um determinado programa de formação poderá ou não provocar o desenvolvimento profissional. Por isso, trazendo à tona parte das aulas da professora Adair Nacarato, podemos adotar para o desenvolvimento profissional uma perspectiva do desenvolvimento humano. Além disso, nessa etapa, o desenvolvimento e a aprendizagem caminham juntos.

Segundo González Rey (2004, 2005), nenhuma atividade humana pode ser entendida como o resultado de uma atividade isolada, ou seja, que não se integra com a historicidade do sujeito. Dessa forma, existe uma relação entre formação docente e desenvolvimento humano, sendo processos complexos nos quais ambos constituem e são constituídos. A partir de uma análise da personalidade a nível histórico-cultural, temos a premissa de que não há divisão entre o sujeito e o social, sendo que ambos se constituem, individual e socialmente.

Uma preciosa dica da professora Adair, na aula do dia 03 de maio de 2021, foi sobre o pesquisador português João Pedro da Ponte (1998), que realizou importantes distinções entre a formação e o desenvolvimento profissional, sendo este mais dinâmico, distinguindo-se da

formação em si, uma vez que considera a formação integral do professor. Na aula, que agora parafraseio, a professora Adair, de forma expositiva, comentou que a formação vem de fora para dentro – as escolas, a universidade (formação inicial ou continuada). Já o desenvolvimento profissional, refere-se a tudo aquilo que já vivi, tem a ver com a identidade e que, assim como o desenvolvimento, não é evolutiva, pois é feita de idas e vindas, construída no cotidiano, na cultura escolar, na relação com os pares e os alunos.

5.3 – Algumas considerações sobre a formação: o lugar da reflexão e da identidade docente

A formação de professores, de forma ampla, é um processo que pode se referir a distintas situações, tanto à formação básica quanto à complementar ou continuada. De acordo com Falsarella (2004), a formação continuada de professores pode ser compreendida como um processo ininterrupto, acompanhando o docente durante todo o seu percurso profissional, com o objetivo de aprimorar sua prática, levando-o em direção à autonomia profissional, além de motivá-lo a partir da ação, da reflexão e da troca com os pares.

Nóvoa (1999) defende que a formação docente é um processo interativo e, como tal, se torna um espaço de formação mútua, no qual se afirmam os valores profissionais, o que proporciona um compartilhamento de saberes. Além disso, o autor português reforça que no cotidiano escolar acontecem momentos de aprendizagem da docência. Ademais, o desenvolvimento da profissão docente está ligado ao desenvolvimento da própria escola, pois esta sofre com transições da sociedade, a partir de modelos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Para Imbernón (2010), o conceito de formação continuada se refere a todo tipo de intervenção que tendem a provocar transformações no conhecimento, informação, compreensão, atitudes e, também, no comportamento dos professores. Além disso, a formação se sustenta a partir de uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, “de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2009, p. 48).

Portanto, percebemos que ser professor percorre instâncias muito mais complexas que o simples ato de terminar um curso de licenciatura, por exemplo. A formação, segundo Nóvoa (1999), deve ser concebida como um processo crítico-reflexivo. Com isso, a formação adquire

um caráter não apenas prático ou teórico, mas que permite a realização de uma práxis educativa. Com base na investigação da própria prática, tal caráter reflexivo da formação garante ao professor um movimento dialético que conduz à mudança, pois permite um diálogo com a própria prática e com as concepções teóricas. Assim, “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23).

Da mesma forma, a formação não deve ficar restrita apenas à transmissão de conteúdos, pois deve possibilitar a articulação entre a teoria e o contexto prático. Somente dessa maneira a construção de saberes irá favorecer a construção de um conhecimento científico, que proporcionará a constituição de um professor crítico, cuja ação deve proporcionar, tal como disse Freire (2001b), uma educação como processo de mudança social.

Com isso, percebemos que tal prática exige uma análise da ação docente a partir de pressupostos comportamentais e ideológicos, ou seja, a partir de um modelo reflexivo. Tal aspecto foi estudado por Schön (2000), que sistematizou as operações que envolvem o modelo reflexivo e que se baseiam em noções de pesquisa e de experimentação na prática.

Segundo Schön (2000), o professor deve enxergar, à sua maneira, os resultados atingidos. Nessa perspectiva, o autor nos apresenta uma epistemologia da prática, isto é, o exercício reflexivo que leva ao “conhecimento na ação”, que seria o conhecimento de saberes interiorizados, isto é, teorias, conceitos, crenças, valores e procedimentos, ambos adquiridos pela experiência e atividade intelectual, motivados nas ações cotidianas e em situações concretas do exercício profissional. Com isso, a reflexão surge em três instâncias:

- 1) Reflexão na ação: desencadeada a partir da ação pedagógica, isto é, durante a situação prática, o professor adquire e formula novos conceitos, esquemas e teorias, possibilitando interferir na situação que se desenvolve.
- 2) Reflexão sobre a ação: acontece depois do acontecimento da prática, ou seja, trata-se de pensar retrospectivamente sobre a prática, buscando descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode contribuir para um resultado inesperado. Com isso, “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32).
- 3) Reflexão sobre a reflexão na ação: momento no qual o profissional constrói sua forma pessoal de conhecer, ao refletir sobre o momento da reflexão na ação, percebendo o que se observou, o que passou, e quais os significados que se atribui aos eventos.

Porém, nos estudos de Tardif e Moscoso (2018), os pesquisadores nos apresentam que as ideias de “reflexão na ação” podem se mostrar insuficientes para demonstrar como as pessoas

pensam quando trabalham. Por isso, propõem a reflexão como uma experiência social, demonstrando que, hodiernamente, os comportamentos sociais não podem ser definidos pelos *status*, papéis e normas que assumimos cotidianamente, pois “estamos todos condenados a refletir sobre nossa vida, que não possui um papel definitivo que temos de assumir, mas que representa um projeto de construção de si mesmo” (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 403).

Da mesma forma, a identidade do professor não constitui mais uma forma clara, pois existem inúmeras escolhas que não são determinadas pelas instituições, pela sociedade ou pela tradição. Assim,

[...] ensinar é estar condenado a um regime de reflexividade sobre sua própria atividade profissional e identidade. Uma das consequências dessa reflexividade é a impossibilidade, para os atores sociais, de totalizar todas as condutas sociais e de subordiná-las a uma identidade única, um papel unitário, um status definitivo. (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 403)

De acordo com Libâneo (2002), há dois tipos básicos de reflexividade que estão em oposição. São eles: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico. O primeiro tipo de reflexividade se apresenta no professor reflexivo, porém, que interpreta a realidade como algo já pronto e que se concentra em uma ação pedagógica individualista. O segundo tipo, é exercido pelo professor crítico-reflexivo, que concebe a realidade como algo socialmente construída e busca uma ação pedagógica que seja conjunta.

A noção de reflexão, portanto, se mostra como experiência social, perdendo seu caráter instrumental. Com isso, traz um reconhecimento pessoal e profissional que, junto à noção de profissional reflexivo, permite a percepção das tensões e problemas que envolvem a experiência docente.

Ademais, ressaltamos que o docente não gera sozinho a sua identidade, pois trata-se de um processo diário de convivência com os colegas professores, com os alunos e, também, com a escola, compreendida como uma instituição. De acordo com Linden et al. (2013, p. 642 – tradução nossa), o avanço na identidade pessoal implica a aprendizagem sobre forças e debilidades da própria prática profissional, pois a construção da identidade inclui “pontos fortes e deficiências³⁸”.

Ainda sobre a questão da identidade profissional, há diferentes estudos que são demasiados plurais, haja vista suas diferentes dimensões, que abarcam questões sociais, culturais, pessoais e profissionais, como bem acentuam Bolívar, Pérez-García e Domingo

³⁸ “[...] strengths and shortcomings”. (LINDEN, et al., 2013, p. 642)

(2014, p. 3 – tradução nossa), quando dizem que “a identidade profissional docente é o resultado de um longo processo de construção de uma forma de se sentir professor, bem como de competências para o exercício diário da profissão³⁹”.

Pelo fato de a formação envolver múltiplas questões, Dubar (2005), configura tal assunto como um macro conceito. Assim, segundo Cunha (2013, p. 614), a função docente entende “o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural”. Dentro dessa questão, Ferry (1991, p. 50 – tradução nossa) identifica que “a formação como uma função social da transmissão do saber, como se diz muitas vezes do saber-fazer ou do saber-ser, que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, mais geralmente da cultura dominante⁴⁰”.

Uma vertente caracterizada por Dubar (2005) privilegia a construção das identidades a partir dos processos de socialização. Sendo assim, a identidade docente passa por um processo dinâmico, que pode se derivar a partir de fases de continuidades e rupturas, de reelaborações, sempre a partir de inúmeras dimensões, que se relacionam com as experiências individuais e coletivas, tanto no âmbito profissional quanto pessoal, sempre entrecortados pelos contextos sócio-históricos.

Ainda, de acordo com Dubar (2005), a identidade docente remete a um conjunto de formas identitárias, que são resultado de uma gama de processos de socialização dos docentes, que podem ocorrer da seguinte forma: uma “identidade para si” e uma “identidade atribuída”. Esta seriam os “mandatos” que os outros e a cultura atribuem ao sujeito; e, aquela, seria o que o sujeito atribui a si mesmo num estado tensional entre o real e o ideal.

Vale reforçar que as construções identitárias não se constroem a partir de processos lineares, pois são complexos e não uniformes. Sendo assim, Marcelo (2010) salienta que passar por um curso de formação não garante que alguém se torne professor. Não se trata, portanto, de um processo automático. A identidade profissional não surge com a conquista da titulação, pois é preciso construí-la e modelá-la. E, para tal, carece de um processo tanto individual quanto coletivo, sendo de natureza complexa e dinâmica.

A partir dessa perspectiva assumida por Marcelo (2010), a identidade do professor está ligada à maneira como ele vive o seu trabalho, de forma subjetiva, em relação aos fatores

³⁹ “La identidad profesional docente es el resultado de un largo proceso por construir un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que contar con competencias para el ejercicio cotidiano de la profesión” (BOLIVAR, PÉREZ-GARCIA e DOMINGO (2014, p. 3).

⁴⁰ “La formación como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1991, 50).

básicos de satisfação ou de insatisfação em relação à sua atividade profissional. Assim, o efetivo exercício da profissão interfere diretamente na construção dessa identidade do professor. A identidade, portanto, envolve tanto a experiência pessoal quanto o papel socialmente atribuído ao professor.

Portanto, a identidade profissional se constrói, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a partir

[...] da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 67).

Logo, percebemos que a identidade docente se constrói a partir do significado que cada professor faz, reconhecendo tal processo como uma prática contínua que decorre de suas interações enquanto sujeito inserido em um determinado contexto sócio-histórico. Além disso, se constrói a partir da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, e que permanecem significativas. Frisamos também a importância das histórias de vida, pois, a partir da reflexão sobre a sua própria trajetória, pode-se conferir à identidade docente um significado peculiar, baseado em concepções e valores de caráter pessoal, o que traz singularidade a cada identidade profissional.

Assim, fechamos com Gatti (2017), pois compreendemos que os professores são profissionais da educação com função social inerente a sua atuação, logo, “pede por uma formação específica em adequação com o trabalho que irá realizar, formação essa aliada a perspectivas éticas com consciência das condições sociais na qual será inserida sua atuação” (GATTI, 2017, p. 735).

5.4 – Os saberes do trabalho docente e a busca por uma epistemologia da prática profissional

Sabemos que a epistemologia da prática profissional docente tem como objetivo investigar os pressupostos teóricos e as ações educativas, bem como a tomada de decisões que deriva dessa prática. Além disso, visa identificar os saberes profissionais já apropriados. Ou, como definiu Tardif (2004, p. 255), a epistemologia da prática profissional indica um “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Ademais, nessa problemática investiga-se o termo profissionalização que, segundo Gorzoni e Davis (2017), começou a ser investigado na década de 1990 em diversos trabalhos científicos, bem como a figura do professor, sua prática, qualificação e requalificação profissional, além da formação inicial e continuada.

Nesse sentido, Tardif (2000), que também estuda a questão da epistemologia da prática, nos propõe uma reflexão não apenas sobre a formação, mas também sobre a profissionalização do ensino. Portanto, partindo de suas reflexões, a profissionalização docente ocorre dentro de um contexto paradoxal, coexistindo com uma crise geral do profissionalismo e das profissões, cujas bases carregam controvérsias em relação aos valores dos fundamentos epistemológicos que sustentam tais práticas profissionais. Diante disso, elaboramos uma síntese do que propõe Tardif (2000, p. 8-10) a respeito dessa crise geral:

- 1) Crise da perícia profissional: leva a impressão de que as profissões não possuem mais um conhecimento estável e codificado, pois os saberes especializados perdem força diante de saberes improvisados, indeterminados, baseados na criatividade, intuição e no senso comum, entre outros aspectos;
- 2) Crise da perícia: trata-se de críticas à formação profissional, aqui entendida como a formação universitária; estruturando-se a partir da falta de consenso diante dos conhecimentos necessários ao exercício profissional, bem como a insatisfação diante de uma formação distante da realidade do mundo do trabalho profissional;
- 3) Crise do poder profissional: busca-se atender mais aos interesses do grupo profissional do que de seus clientes, reduzindo a sua confiança;
- 4) Crise da ética profissional: trata-se de uma crise dos valores que fundamentam a profissão, sendo difícil encontrar princípios reguladores e consensuais. Tal crise agrava-se nas profissões em que o objeto de trabalho são os seres humanos.

Ademais, segundo Tardif (2000), a definição epistemológica da prática profissional docente se mostra como um conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seus espaços de trabalho cotidiano, com o intuito de desenvolver suas tarefas.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 11)

Assim, Tardif (2000) define que os saberes profissionais dos professores são temporais, podendo ser resumidos em três estágios:

- 1) Os pretensos professores, ao ingressarem nos cursos de graduação, passam pelo processo de formação sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino, sendo que tais crenças retornam assim que começam a atuar como professores, subsidiando práticas que tendem a solucionar os problemas profissionais;
- 2) Logo nos primeiros anos de prática profissional (estruturação da prática profissional), o professor precisa provar sua capacidade, desenvolvendo experiências e “truques do ofício”, pois, “ainda hoje, a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2000, p. 14)
- 3) Os professores se desenvolvem no âmbito de uma carreira, ou seja, trata-se de um processo de vida profissional de longa duração, trazendo consigo questões identitárias e de socialização, além de fases e mudanças.

Além disso, conforme Tardif (2000), os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, também organizados em três sentidos:

- 1) Os saberes provêm de diversas fontes (cultura pessoal, história de vida, conhecimentos disciplinares que obteve na universidade, de manuais e guias escolares; saber próprio advindo com a experiência);
- 2) Os saberes não são unificados, sendo que os professores se valem de muitas teorias, concepções e técnicas (de acordo com a necessidade);
- 3) Os objetivos e os saberes mobilizados pelos professores não são homogêneos, pois na ação os professores mobilizam diferentes tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão.

O estudo de Tardif (2000) apresenta um terceiro conjunto, que define os saberes profissionais como personalizados e situados, isto é, nas profissões cuja premissa recai na interação humana, os saberes situados são aqueles “apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 15). Já os saberes situados são inseridos em uma situação de trabalho particular, sendo que desta maneira é que ganham sentido.

Como quarta e última instância, Tardif (2000) apresenta que os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano, ou seja, ao se apresentarem como indivíduos, os seres humanos, mesmo trabalhando com a coletividade, precisam atingir os indivíduos que os compõe, isto é, “são os indivíduos que aprendem” (TARDIF, 2000, p. 16). Com isso, é possível conhecer os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, analisando também a sua evolução. Desta forma, o saber profissional carrega consigo sempre um componente ético e emocional, pois durante as mediações com os alunos, da interação, surgem inúmeros problemas de ordem ética.

Por sua vez, Lima (2013) enfatiza que a educação assume essa tarefa social de fazer com que o homem desperte a consciência de si e do outro no mundo, e que tal reconhecimento é importante para o seu crescimento formativo e informativo, permitindo agir de forma ativa em todos os processos de sua história. Também reflete Freire (1996, p. 24): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Em suma, a partir dos estudos de Tardif (2000), percebemos a necessidade de se reformular e se desenvolver uma epistemologia da prática profissional, como um estudo do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais em seu ambiente de trabalho, no qual desempenham as suas tarefas cotidianas. Além disso, a importância de tal epistemologia, seria de compreender os saberes profissionais, tal como definimos a partir das sínteses, chegando à compreensão da própria identidade docente e, conseqüentemente, a uma melhor compreensão de seu desenvolvimento profissional.

5.5 – Algumas questões sobre a etapa inicial e a “etapização” do ciclo de vida profissional docente

A docência, enquanto profissão, se mostra como uma questão complexa diante de nossa sociedade, sendo necessário percebê-la enquanto palco de resistência, pois exige cada vez mais

dos docentes uma participação engajada na luta por políticas públicas, na participação ativa e autônoma nas inúmeras decisões que envolvem a sua carreira.

Quando iniciamos uma busca sobre a conceituação da formação docente, nos deparamos com idiossincrasias de uma profissão que contempla atribuições específicas, com base em “conhecimentos teóricos e práticos apropriada, [tendo] a capacidade de utilizar esses conhecimentos em condições relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres” (GATTI, 2017, p. 727).

O saber docente traz consigo uma grande complexidade, como já vimos, pois forma-se vindo de múltiplas fontes. Toda essa viagem rumo ao tornar-se professor começa, como já alertamos, antes mesmo do ingresso na escola. Claro que tal questão se reforça na época de estudante, seja no ensino básico ou no período da graduação, migrando para o início da carreira, no embate e na aprendizagem com os alunos, ou seja, num amálgama de fontes e de saberes. Também comentamos que algumas generalizações são pertinentes, citando, para isso, a questão da formação inicial. Por isso, decidimos elaborar tal seção, para demonstrar algumas questões teóricas sobre essa etapa da formação docente.

A partir dessas premissas, percebemos a importância da formação inicial e do início de toda a jornada docente, tendo como foco os primeiros anos de trabalho, período no qual ocorre “a transição de sua condição de estudante a sua nova condição de docentes⁴¹” (MARCELO, 2011, p. 57 – tradução nossa). Tal momento se mostra como a principal fase para o progresso do trabalho, necessitando, segundo Rikard e Banville (2010), de ajuda sentimental e pedagógica. É, portanto, “um período considerado chave para melhorar a qualidade da prática de ensino e aprendizagem, fazendo com que impacte favoravelmente nos resultados acadêmicos dos alunos⁴²” (JASPEZ; SANCHEZ-MORENO, 2019, p. 3 – tradução nossa).

Ademais, no início do exercício profissional dos docentes, faz-se necessário fomentar o trabalho colaborativo e as trocas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional. Por isso, Day (2003) afirma que falta na cultura escolar momentos de partilha e de desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a própria prática, enfatizando que:

Muitos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo. As oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica, continuam limitadas e, apesar dos melhores esforços de muitos diretores de escolas para promover culturas colegiais, estas

⁴¹ “La transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes” (MARCELO, 2011, p. 57).

⁴² “[...] un periodo considerado clave para mejorar la calidad de la práctica de enseñanza y aprendizaje, de modo que esta impacte favorablemente en los resultados académicos de los estudiantes” (JASPEZ y SANCHEZ-MORENO, 2019, p. 3).

situam-se quase sempre a nível da planificação ou servem para falar sobre o ensino e não para examinar as próprias práticas. (DAY, 2003, p. 159)

Segundo Vaillant (2009, p. 37 – tradução nossa), cabe aos docentes mais experientes uma espécie de tutoria aos professores em início de carreira, tudo transcorrido de maneira informal e feito de boa vontade, como um “apadrinhamento profissional⁴³”.

Entretanto, em muitas instituições escolares, o coletivo não é colaborativo, sendo representado por uma colegialidade artificial, pois não há colaboração. Por isso, reforçamos a importância de um acompanhamento nos primeiros anos profissionais, criando, por parte dos governos e das universidades e das instituições de ensino, de “programas de apoio e assessoria pedagógica⁴⁴” (VEZUB, 2011, p. 104 – tradução nossa).

Todavia, não basta oferecer programas apenas com o intuito burocrático de formação, deve-se agir, conforme refletiu Marcelo (2010), desenvolvendo práticas efetivas de apoio aos iniciantes, tornando a profissão docente atraente, mantendo profissionais de qualidade, o que caracteriza um grande desafio nesse complexo processo de desenvolvimento profissional.

Com isso, percebemos a importância da etapa inicial na carreira do professor, pois, conforme Cavaco (1993, p. 114), “os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”.

Embora Huberman (2000) tenha elaborado um esquema sobre o ciclo de vida profissional docente, o próprio autor ressalta a dificuldade em se traçar sequências e fases, bem como “perfis-tipo”, pois há características mais marcantes em cada etapa, o que depende das diferenças nos meios sociais. Para o autor, a carreira docente possui singularidades, no sentido de ter características próprias que a diferem em cada etapa, pois compreende a carreira como um processo contínuo, não como uma série sucessiva de acontecimentos.

Com isso, Huberman (2000) demonstra que não há sequências universais, pois cada desenvolvimento se relaciona diretamente com as condições sociais e com a realidade sócio-histórica. Assim, as características propostas pelo autor em cada fase do ciclo de vida profissional ajudam a compreender as ações dos professores em seus processos formativos, contudo, devemos considerar as suas particularidades, os dilemas, angústias, sentimentos e desafios que estão vivenciando. Além disso, ainda que cada etapa prepare a seguinte, não há uma determinação sobre a ordem de cada fase.

⁴³ “[...] “apadrinamiento profesional” (VAILLANT, 2009, p. 37).

⁴⁴ “Programas de apoyo y asesoriamento pedagógico” (VEZUB, 2011, p. 104).

À guisa de fechamento, salientamos que há algumas críticas a essas etapas, visto que, no atual contexto, não fazem mais sentido. Portanto, conforme Anjos e Nacarato (2020):

[...] não é o tempo que determina ser ou não o período de início de carreira, mas a busca de estabilidade profissional do professor, pois, a cada mudança de contexto de trabalho, há um reinício de trajetória, muitas vezes marcado por tensões próprias de quem está iniciando a carreira (ANJOS; NACARATO, 2020, p. 2).

Com isso, reforçamos que não há uma universalidade na compreensão da formação de um professor, pois depende das condições sociais concretas, além de questões políticas, culturais, históricas, emocionais, familiares, etc. O ciclo de vida profissional acontece, portanto, de forma individual e, ao mesmo tempo, coletiva, respeitando cada especificidade de uma história de vida em seu percurso formativo.

5.6 – Um breve estudo sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)

Diante das políticas educacionais brasileiras que advieram com a LDB no final da década de 1990, valorou-se mais o conhecimento teórico em detrimento dos saberes práticos, gerando uma subdivisão do trabalho docente e, conseqüentemente, uma prática pedagógica centrada na subordinação, no trabalho individualizado e numa clara dispensa da subjetividade, ou seja, negando ao professor o seu direito à fala, no que tange a escolha de sua própria formação.

Sendo assim, a partir do modelo tecnicista imposto ao professor, cuja premissa o identifica como um mero executor ou reproduzidor de saberes profissionais elaborados por especialistas, tal qual um técnico ou “tarefeiro”, conforme Kuenzer (1999), que demonstra que o professor é chamado de “profissional” em analogia ao trabalho de um marceneiro ou eletricitista, o que pressupõe um saber composto por procedimentos preestabelecidos. Ainda sob a ótica da pesquisadora, qualquer um pode ser professor, desde que domine “meia dúzia de técnicas pedagógicas” (KUENZER, 1999, p. 182). Dessa forma, inibe-se a possibilidade da construção de uma identidade profissional qualificada, o que justifica a precariedade da profissão em relação aos baixos salários, ausência de políticas públicas de formação continuada, bem como às péssimas condições de trabalho.

Tal modelo, segundo Almeida (2004), levou a educação a adotar o exercício profissional docente como uma atividade instrumental, a qual pretende solucionar problemas a partir da

aplicação de teorias, métodos e técnicas, ou seja, adota o paradigma taylorista, que se firma na racionalidade técnica, ou seja, em uma tradição positivista que busca submeter a realidade a métodos e técnicas universais, negando, mais uma vez, tanto a subjetividade quanto os diferentes contextos que permeiam qualquer ação humana.

Ademais, segundo Pacheco e Flores (1999, p. 45), tornar-se professor se mostra como um “processo complexo, dinâmico e evolutivo”, no qual percebemos um conjunto variado de aprendizagens e de experiências, que se perfazem ao longo de diferentes possibilidades de formação. Assim, não se trata de um ato automático, pois envolve um “processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis” (PACHECO e FLORES, 1999, p. 45).

Tal complexidade do trabalho do professor, aqui entendida a partir dos estudos de Mizukami (2013), se constrói de forma lenta e gradativa, durante toda a vida do sujeito, necessitando de um conjunto específico de conhecimentos para ser aprendida. Há uma gradação em todo o percurso de se tornar professor, haja vista os inúmeros procedimentos de aprendizagem do ensino, isto é, que se iniciam com a licenciatura, se prolongando por toda a vida, em diversos contextos.

Embora os processos de desenvolvimento possam ser semelhantes entre si, devemos compreender que podem existir diferentes contextos, mesmo em uma mesma escola. Isto é, segundo Marcelo (2009), não existem modelos pré-definidos de desenvolvimento profissional, pensando em nível de eficácia, pois depende muito das condições factuais e contextuais em que ocorre o trabalho docente e como essas condições promovem (ou não) o DPD.

Durante as últimas décadas, o conceito de DPD tem passado por diversas modificações, devido aos múltiplos estudos que buscam conceituá-lo não apenas a partir de um enfoque sobre a formação, mas ampliando-o, conforme Marcelo (1999, p. 137), em seu “caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Ao nos referirmos a tais proposituras, devemos pensar na apresentação de conceitos mais amplos, que cheguem até a criação, conforme vimos, da própria identidade profissional formada a partir de inúmeros contextos, experiências, conhecimento profissional, situações adversas, desenvolvimento da carreira, etc.

Para Cunha (2003), o conceito de formação continuada se define como iniciativas de formação que acompanham o sujeito por toda a sua vida profissional, assumindo a formação como um processo que apresenta formato e duração diferenciados. A partir disso, ainda define que pode ter origem no próprio interessado, bem como a partir de programas institucionais.

Sendo o DPD um processo a longo prazo, que integra uma gama de experiências, oportunidades e planificações, pensando sempre no crescimento profissional dos professores,

faz-se necessária uma organização sobre este conceito, em suas múltiplas facetas. Começemos por Marcelo (2009, p. 10-11), que define sete características sobre o DPD que, segundo o autor, estão emergindo sob uma nova perspectiva, que são:

- 1) O professor se mostra como um sujeito que aprende de forma ativa, ligado a tarefas concretas: de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- 2) Trata-se de um processo a longo prazo, pois o aprendizado docente se constrói ao longo do tempo, relacionando a experiência com os conhecimentos prévios;
- 3) As experiências mais eficazes para o DPD são aquelas que se baseiam na escola, isto é, em atividades diárias realizadas pelos professores, sendo um processo firmado em contextos concretos;
- 4) O DPD está relacionado com a reconstrução da cultura escolar, tendo o professor enquanto profissional;
- 5) As diversas atividades de desenvolvimento profissional impulsionam os professores a construir novas teorias e práticas pedagógicas; o professor é visto como um prático reflexivo;
- 6) Trata-se de um processo colaborativo, ainda que exista a possibilidade de um trabalho isolado;
- 7) Não existe um modelo único de desenvolvimento profissional que possa ser aplicado eficazmente em todas as escolas, pois pode assumir diferentes formas e contextos. Os docentes e a escola devem avaliar as suas necessidades, baseadas em suas práticas culturais e crenças, adotando o modelo que mais apraz.

Assim, Vaillant e Cardozo-Gaibisso (2016, p. 9 – tradução nossa) compreendem tal percurso como uma melhoria contínua no caminho das “boas práticas que se resolve no aumento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem do aluno⁴⁵”.

Entretanto, a formação não se mostra como a única via para que o professor se desenvolva profissionalmente, pois, segundo Imbernón (2009), envolve também o conhecimento específico e o pedagógico, a compreensão de si mesmo, além do complexo contexto profissional (carreira docente, legislação trabalhista, salário, o clima de trabalho, níveis de decisão, etc.). Além de todas essas questões, Imbernón (2009) afirma ainda que dilemas como a falta de estabilidade, as dúvidas e as divergências, acabam por fazer parte do desenvolvimento profissional.

⁴⁵ “(...) buenas prácticas que se resuelve en el aumento de la calidad de proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado” (VAILLANT y CARDOZO-GAIBISSO, 2016, p. 9).

Diante de tal cenário, Montecinos (2003) define o DPD como um conjunto de situações explícitas ou implícitas do dia a dia que vão ajudando o sujeito a se formar em diferentes cenários e práxis didáticas, compreendendo a realidade de sua profissão.

Assim, como forma de ilustrar outras fases do DPD, segundo Vaillant (2016, p. 11), vamos exibir em forma de síntese as 4 condições que a autora sugeriu para o desenvolvimento profissional:

1 – Busca da identidade profissional: consiste em experiências prévias e teorias interiorizadas durante os estudos universitários, bem como os colegas de profissão e os professores que se convertem em modelos a seguir;

2 – Formação inicial docente: padece de insegurança, pois necessita de aprendizagem das novas técnicas e ferramentas tecno-pedagógicas para dar solução a diversos contratempos no contexto educativo, reforçando os ditames da teoria e da prática, que carecem da orientação dos pares;

3 – Inserção: supõe uma evolução da formação inicial à entrada no mundo do trabalho como um profissional integralmente capacitado;

4 – Formação contínua: período de melhora nos aspectos concretos do processo de ensino e aprendizagem, que pode ser formação particular ou grupal em relação com as demandas educativas, ou seja, uma formação contínua contextualizada e pertinente.

Contudo, para que tais redimensionamentos teórico-conceituais possam fazer parte do DPD, as instituições devem estabelecer condições estruturais para que se realizem tais formações, criando uma cultura educativa que vise promover uma cultura profissional. Para tal, segundo Nóvoa (2009), os professores mais experientes exercem um papel central na formação dos mais jovens. Sendo assim, um “lugar para compartilhar práticas docentes, apresenta-se como uma possibilidade de efetuar o salto qualitativo entre o que se faz e o que se deve fazer, a partir da reflexão, no exercício da docência”. (STANO, 2015, p. 288).

A partir dessa questão, Vaillant (2019) propõe que o DPD ocorra dentro de um espaço intersubjetivo e social, pois se mostra como um processo contínuo intimamente ligado à figura do docente em sua vida profissional. Dessa forma, o conhecimento profissional se vai construindo desde a base formativa, consolidando-se com o passar dos anos, nos quais influem diversos âmbitos, tais como: familiar, profissional, teórico, prático, etc.

Portanto, diante das considerações que organizamos sobre o DPD, estudos decorrentes, em grande parte, do aporte teórico sugerido pelo Prof. Jesús durante a minha estância em Granada, conseguimos compreender que a formação deve proporcionar condições para o pleno

desenvolvimento profissional docente, concebendo que o professor deve participar de todo esse processo.

Todavia, segundo Nóvoa (2002, p. 60), “não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. Assim, “a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional” (NÓVOA, 2002, p. 60). E é, justamente essa nova questão, que envolve o desenvolvimento profissional dos professores em referência às mudanças do contexto escolar, que vamos discutir na próxima seção.

5.7 – O “terreno do profissional” e a geografia social da formação

Nessa etapa, retomamos o conceito de profissionalização, compreendendo-o como um movimento complexo que remonta, no Brasil, desde o período da colonização, mais propriamente no momento em que os jesuítas foram expulsos do país, delegando ao Estado a função de organizar os sistemas escolares.

Contudo, vale dizer que não faremos um árduo levantamento histórico, dedicando a esta seção algumas questões que julgamos importantes, no sentido de remontar a profissionalização que, segundo Stockmann (2018, p. 108-109), “precisava de contextos políticos favoráveis, pois os interesses econômicos, culturais e religiosos em jogo são características que influenciaram o movimento de construção da profissão docente”.

Assim, Gorzoni e Davis (2017) demonstram que há vários estudos que tratam da profissionalização docente, com o objetivo de esclarecer e distinguir o que é específico da atividade docente. Assim, sobre o processo de profissionalização, percebe-se que, no Brasil, há uma compreensão do trabalho docente como uma atividade que se submete a questões ligadas a políticas públicas educacionais, fato que precariza a profissão.

Para Weber (2003), a profissionalização pode ser:

[...] entendida como processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação. (WEBER, 2003, p. 1127)

Todavia, antes de remontarmos as questões no Brasil, devemos recordar de forma breve a evolução do ensino escolar moderno que, segundo Tardif (2013), passou por três períodos históricos particulares: “a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX” (TARDIF, 2013, p. 554).

No Brasil, em meados dos anos de 1970, ocorre a expansão do ensino obrigatório, a partir da Lei 5.692/71, gerando uma demanda por novos professores e, conseqüentemente, erigindo uma precarização do trabalho docente. Apesar de todo esse cenário, iniciou-se uma nova postura política dos professores, algo similar à militância do operariado.

Além disso, segundo Stockmann (p. 110), a estruturação do ensino por etapas, ocasionou mudanças na identidade dos professores, haja vista que a situação trabalhista e salarial estava atrelada ao nível em que atuava cada professor. Dessa forma, gerou discrepâncias na classe docente, o que influenciou em sua organização.

Ademais, vale reforçar algumas questões referentes à profissionalização docente, algo que, segundo Tardif (2013), iniciou nos anos de 1980, quando os Estados Unidos lançaram um projeto de internacionalização do ensino. Tais propostas de reforma se expandiram pela Europa até chegar na América Latina.

Os debates referentes à educação se estenderam no Brasil a partir da década de 1980, quando as produções acadêmicas e as lutas em favor da democracia passaram a apontar que os professores seriam os principais responsáveis pela mudança social. Nesse sentido, o Brasil assistia a um processo de redemocratização da sociedade, pois o país que estava sob o regime da Ditadura Militar desde 1964 começava a se esforçar para reassumir o poder através das eleições diretas.

Portanto, logo no início da década de oitenta do século XX, no Brasil, iniciou-se um processo de compreensão da dimensão política da educação, principalmente a partir dos estudos de Freire (1991), que enfatizou a presença do professor dentro da estrutura social. Dessa maneira, reconhecemos a importância da escola para a transformação da sociedade, mesmo não sendo a única responsável para que isso ocorra. Ademais, “sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126).

Por sua vez, Freitas (2002) destacou que nos anos de 1980, começou a ruptura do pensamento tecnicista, que até então predominava. Destacou-se, também, no campo da formação, o seu caráter sócio-histórico, privilegiando um profissional de caráter amplo, que compreendesse a realidade do seu tempo, além do desenvolvimento de uma consciência crítica,

importante para que se pudesse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Além disso, de acordo com Marques (1992), houve uma tentativa de acabar com a fragmentação do ofício docente, bem como da dicotomia entre teoria e prática e da diferenciação entre educador e especialista da educação, além de outras questões.

Entretanto, é importante ressaltar que a docência enfrentou verdadeiros processos de proletarização, sendo que tal precariedade conduziu a um princípio inverso do que se esperaria das políticas públicas, isto é, levou à desprofissionalização.

Sobre a questão da desprofissionalização, Mejías (2000) nos apresenta uma síntese, que parafraseamos aqui: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas.

Com tais premissas, a reforma educativa e a reforma social caminham juntas, pois ambas partem do mesmo processo. Com isso, percebemos que o trabalho docente não se reduz apenas a sua realização prática na escola, pois assume seu papel significativo em seu entorno, ou seja, na comunidade, compreendendo a educação como uma forma de atingir os ideais da democracia.

A formação de professores, ao ser questionada, passou a incorporar questões que até então estavam ausentes, tais como as dimensões culturais e subjetivas que envolvem tal prática. Com isso, a lógica positivista começava a se mostrar insuficiente para dar conta das pesquisas educacionais, iniciando-se o que podemos chamar de metodologias qualitativas de pesquisa, rompendo com a hegemonia do pensamento científico quantitativo e universal.

Tais contribuições ajudaram a compreender a formação de professores a partir de um novo viés, pois surgiram várias pesquisas dedicadas a representar o professor como um sujeito concreto da ação pedagógica, permitindo que fosse compreendido em sua dimensão profissional, técnica e, doravante, subjetiva. A valorização da subjetividade assumia o professor como um sujeito histórico, inserido em práticas culturais locais.

Conforme os estudos de Cunha (2013), a partir da segunda metade dos anos de 1990, houve o avanço do neoliberalismo, trazendo o capitalismo de forma exacerbada, reconhecendo o mercado como forma reguladora das relações humanas, trazendo com isso o encolhimento do estado.

Segundo Zeichner (2003), os projetos de reforma educacional a nível global, visam converter o professor em um mero funcionário irreflexivo e obediente, para, com isso, garantir que o currículo prescrito pelo Estado seja fielmente empregado. Tal abordagem consiste em um treinamento “para que sejam implementadores eficientes de políticas desenvolvidas por outros, que nada têm a ver com a sala de aula” (ZEICHNER, 2003, p. 37).

Tal política educacional de corte neoliberal começou a orientar amplas reformas no Brasil, obedecendo de maneira submissa a uma tendência mundial. De acordo com Raimann (2015), o ordenamento legal esteve presente nas propostas da Conferência Mundial Educação para Todos (1990), estando ligado a organismos internacionais, como o Banco Mundial e as Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), além da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Algumas das intenções remetiam a medição da qualidade da educação, situando o Brasil, em conjunto com outros países em desenvolvimento, através de um ranqueamento, o que geraria questões competitivas dentro da proposta de um desenvolvimento sustentável.

Assim, ainda a partir dos estudos de Raimann (2015), outra proposta era discutir o trabalho docente e sua profissionalização, denominada *sociedade e economia do conhecimento*. Percebemos que, a partir dessa premissa, o conhecimento e a informação se transformariam em mercadoria de grande valor, o que ocasionaria a competitividade não apenas entre os sujeitos, mas entre as nações. Além disso, segundo Shiroma (2003), houve um processo de *desintelectualização* do professor, disfarçada sob a intenção de profissionalizá-lo.

Diante de tal cenário, na educação em geral (e na universidade, em particular), instaurou-se um embate entre a democratização e a lógica da globalização desenfreada. Assim, produziu-se um “neotecnicismo pedagógico para responder às exigências do mercado, principalmente por meio dos parâmetros da qualidade total e da pedagogia das competências”. (CUNHA, 2003, p. 616)

Acompanhando os estudos de Cunha (2003), percebemos que, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi institucionalizado o discurso das competências. Com isso, gerou-se uma dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, delegando ao professor uma prática pedagógica predeterminada, tal qual um “artífice”.

Ademais, de acordo com Bollmann e Aguiar (2016), a LDB surgiu como um projeto educacional para o Brasil, que buscava construir um futuro educacional condensando todas as lutas da classe docente, suas reflexões e debates. Contudo, o projeto aprovado no Congresso Nacional legitimou uma política de formação precária, pois apresentava-se como uma educação

superior de baixa qualidade, por oferecer menos tempo para os estudos, além de ter menos investimentos e com menos exigências, tal como assevera Kuenzer:

As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialistas, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior. (KUENZER, 1999, p. 179).

A partir dessas questões, tendo em conta os conflitos internacionais e nacionais em relação às políticas econômicas sobre os sistemas educativos, iniciou-se uma discussão sobre a formação dos professores a partir das estratégias políticas, assumindo um enfoque sociogeográfico, conforme proposto por Hargreaves (1999), que destaca que a geografia social da formação docente precisa ser ressaltada, destacando a urgência de movimentos distintos ligados ao macrocosmos (conjunto de situações políticas e de mercado) e ao microcosmos (interações possíveis ou não na experiência docente).

Assim, ao compreender o espaço a partir de uma perspectiva geo-social, Hargreaves (1999) explicita que o espaço é uma característica geral das organizações, isto é, não é restrito às conceituações do mundo físico, adentrando nos campos do social e do cultural. Tendo o espaço social profissional como uma forma de expressar as conquistas de determinadas áreas, as localizações físicas das áreas de conhecimento em um campus universitário, por exemplo, fazem perceber que a prioridade da ocupação é resultado do respeito acadêmico e da visibilidade de determinadas áreas de conhecimento, bem como de interesse específicos daquelas áreas, estando atreladas aos status ou a ordens hierárquicas, ou seja, ligados a quem assumiu o comando.

Com isso, ao destacar o lugar da formação, Hargreaves (1999) reforça a importância do espaço em que se dá a formação docente, podendo acrescentar e modificar contingências aos percursos gerais da formação, tornando-se uma característica relevante das instituições e interações humanas.

Com essa noção, podemos compreender que há uma articulação entre os espaços de formação e de atuação docente, lembrando que os espaços não se restringem apenas à esfera física, mas social. Diante disso, percebemos que há uma delimitação a estes espaços de formação e de ação, pois, em grande parte, estão ligados às universidades, ou seja, as instituições de ensino superior, bem como a outros espaços escolares, embora em menor número.

O local onde se situam os espaços de formação, sendo seletivos e aceitos, carregam consigo um itinerário de inclusão ou exclusão, haja vista que refletem as contradições sociais em uma estrutura de poder que reflete a nova ordem mundial, refletindo a marginalidade espacial e, conforme Cunha (2003, p. 617), a “desinstitucionalização da formação de professores desde a universidade”. Por isso, Hargreaves (1999) salienta a importância de onde se situa e como se distribui a formação de professores.

Contudo, há uma problemática em toda essa representação da geografia social da formação docente, conforme os estudos de Cunha (2003). Para a pesquisadora, a reestruturação capitalista dos espaços, ligada a aceleração contemporânea, determinou que outros lugares se estabelecessem como lugar de formação, gerando um “confinamento simbólico” (CUNHA, 2003, p. 617). Tal inserção, levou à inadequação dos espaços, deixando de preservar o específico, isto é, funcionando de forma inadequada, pois os “espaços generalistas e teóricos anulariam os esforços para a construção de um conhecimento próprio da formação docente, que incluísse os saberes da prática cotidiana” (CUNHA, 2003, p. 617). Assim, segundo a autora, há o “risco de confinamento da formação em espaços em que não haja trânsito de ideias e conhecimentos gerais e multidisciplinares”. (CUNHA, 2003, p. 617)

Portanto, temos o espaço escolar como o local de atuação, formação e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional docente. Deve-se, a partir disso, buscar articular o local e o global, articulando os estudos teóricos e o cotidiano da prática escolar, possibilitando que as formações sejam realizadas em espaços e lugares em que haja o trânsito de ideias. Por isso, reforçamos que a escola, espaço social no qual atua o professor, reflete tanto em sua prática quanto em sua formação, pois

[...] os nossos espaços têm conseqüências fundamentais com relação a como nós nos definimos a nós mesmos. Os seres humanos constituem e ocupam espaços sociais. Eles definem os limites de seus espaços sociais e físicos e estes, por sua vez, nos definem. (HARGREAVES, 1999, p. 125)

O contexto escolar, conforme pontua Nóvoa (2002), demonstra que o profissional docente não se restringe somente ao desenvolvimento dos saberes e, conseqüentemente, da autonomia, por isso, reforça a escola como “terreno do profissional”. O espaço de atuação ganha destaque, demonstrando sua importância no campo do DPD, pois, caso o espaço se modifique, também se transformará a atuação do professor, bem como do seu contexto.

[...] sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...]. Isto é, da mesma maneira que

a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. (NÓVOA, 2002, p. 60)

Percebe-se, nas falas do professor português, que a formação está atrelada às mudanças do contexto escolar, pois a escola modifica e é modificada pelo professor. E tal espaço, pensando em uma escala mais ampla, necessita de vontade política para se estabelecer como um local de formação. Cabe, a partir dessa constatação, iniciar uma discussão ampla sobre as políticas públicas educacionais que garantam o direito a um espaço que legitime a formação do professor.

5.8 – Paulo Freire e a formação crítica: o inacabamento do sujeito e sua necessidade de se renovar de forma permanente

Diante dos processos formativos expostos nas seções precedentes, refletidos por nós sob a ótica de distintos autores, percebemos a necessidade de elaborar uma perspectiva de formação mais voltada aos arrojos da nossa pesquisa. Em outras palavras, carecemos demonstrar um processo formativo que compreenda historicamente os processos de formação humana, em níveis que demonstrem de forma crítica a vida social e produtiva, além de perceber a atuação docente como um processo não apenas pedagógico, mas que influencia na constituição do sujeito para agir na sociedade, promovendo mudanças diante da estrutura capitalista.

Ressaltamos que não temos a pretensão de esgotar os campos de estudo que ligam os processos pedagógicos ao mundo do trabalho, entretanto, vamos expor algumas considerações para, finalmente, pensar em pressupostos teóricos para a formação de professores que levem a uma educação emancipadora, conforme proposto por Paulo Freire e, quando possível, articulando com Bakhtin e seu Círculo.

Mesmo não sendo necessário enfatizar a importância do legado de Paulo Freire para a educação, valer-nos-emos de um pensamento de Nóvoa (1998) sobre o nosso patrono, para reinterpretar, para refalar sobre a nossa escolha teórica no final desse capítulo sobre formação.

A partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, Paulo Freire é, ele próprio, um patrimônio incontornável da reflexão pedagógica atual. A sua obra funciona com uma espécie de

consciência crítica, que nos põe em guarda contra a despolitização do pensamento educativo e da reflexão pedagógica. (NÓVOA, 1998, p. 185).

Segundo Kuenzer (2011) e Kuenzer & Caldas (2009), o debate sobre a formação de professores ainda se encontra nos limites da lógica da reprodução capitalista, na qual ainda não se compreendeu sua faceta ideológica. Dessa questão se deriva uma crença de que, com um bom percurso formativo, de forma inevitável, se teriam bons professores. Ora, ao considerar o caráter reducionista e simplista de tal aceção, passamos a desconsiderar a relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas. Dessa forma, se mostra fácil “culpar o professor”, pois as propostas de formação se propõem a “atender os filhos dos que vivem do trabalho, com uma proposta pedagógica burguesa e sem condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social” (KUENZER, 2011, p. 676).

Com isso, o trabalho docente se encontra em um dilema, pois, diante desse processo formativo entranhado nas relações capitalistas, como seria possível que o trabalho docente não refletisse as dimensões próprias do capitalismo, isto é, a produção de valores de uso e de valores de troca?

Os estudos de Kuenzer (2011) aponta uma categoria que merece nossa atenção, pois reflete de forma sistematizada essa contradição presente no capitalismo, que reduz o trabalho a um “exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento” (KUENZER, 2011, p. 677).

Intitulada “o trabalho docente se inscreve no âmbito do trabalho capitalista”, tal categoria de análise revela uma importante questão: por não fugir da lógica do capitalismo de acúmulo de capital, a força de trabalho do professor é comprada, servindo para formar sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, a partir de mecanismos disciplinares com os quais a escola compactua. Embora a finalidade do trabalho docente seja a formação humana, por estar inserido no cerne do capitalismo, acaba por revelar essa contradição.

Além disso, conforme os estudos de Saviani (1994), a classe trabalhadora tem acesso a um mínimo de educação, isto é, somente o necessário para o processo produtivo. Mesmo o saber gerado pela ciência, torna-se potência material, alimentando assim a cadeia produtiva. Segundo Frigotto (2001), até mesmo o prolongamento da escolaridade, com base nas exigências da classe trabalhadora por mais acesso à educação, tem como interesse o controle da oferta e demanda de emprego, além de manter o investimento na educação, fato de atender aos interesses do modo capitalista de funcionamento da sociedade.

Todavia, mesmo formando trabalhadores para atuarem de forma disciplinar na lógica do capital, ou seja, de participarem do processo de produção que valoriza o capital e não o

trabalhador, é justamente por meio do trabalho docente que seria possível contribuir para a transformação desse *status quo*, a partir da formação crítica, levando os sujeitos inseridos nesse processo a perceberem as contradições do capitalismo, sendo possível a sua superação. Nesse sentido,

[...] o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder às demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade. (KUENZER, 2011, p. 678)

Podemos pensar em uma intervenção social a partir do processo de reflexão crítica com base na pedagogia de Paulo Freire, pois, conforme verificamos em suas formulações teóricas, somente com uma formação crítica, o professor poderia desenvolver práticas reflexivas que levem os sujeitos a perceber a sua realidade de forma crítica, ou seja, que sejam capazes de analisar a realidade a partir de seu contexto histórico e cultural, na busca legítima por autonomia e emancipação.

Ademais, a escola, segundo Saviani (1997), se tornou uma agência de negócios a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. Com isso, acaba por delegar ao professor funções que estão além de sua formação. O professor, muitas vezes, “são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Segundo a autora, tais exigências levam a um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade profissional.

Diante desse cenário, as propostas curriculares de formação de professores, segundo Kuenzer (2011), podem estimular as práticas revolucionárias ou retardá-las. Para tal, seria necessário, oferecer de forma reflexiva, uma compreensão do mundo do trabalho capitalista, analisando de forma crítica as suas contradições. Portanto,

[...] a proposta pedagógica tem papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores que, por sua vez, vão formar homens e mulheres através de propostas curriculares. A qualidade da formação, contudo, vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade. (KUENZER, 2011, p. 678)

Assim, para que o professor consiga perceber tais contradições e, diante de suas escolhas pedagógicas, levar o aluno (e a si mesmo) a refletir de forma crítica sobre a realidade, atuando

para enfrentar as desigualdades, as deficiências culturais e cognitivas, a partir da democratização dos conhecimentos, é necessário levar o aluno da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, conforme as palavras de Freire (2001a).

Além disso, uma categoria filosófica presente nas obras de Paulo Freire (1976, 1996), que apresentamos nos capítulos 4.4 e 4.7, que é a questão do inacabamento, se mostra como um referencial poderoso para construir a ideia de que a formação é permanente e, como tal, decorre da consciência de inacabamento do sujeito, que busca se renovar de forma permanente, possibilitando uma nova apreensão sobre o processo formativo docente.

Diante de sua finitude, o sujeito passa a ter consciência de sua temporalidade, percebendo a importância de sua participação na historicidade, resultando tal consciência em ações que convergem para a sua atuação em sociedade, no tempo atual, presente, sem álibi. Conforme Geraldi (2003, p. 46), “a possibilidade de ação dos sujeitos, fundada em sua própria incompletude, donde uma concepção de sujeito ativo e não meramente passivo diante dos mecanismos de sua constituição social”. Paulo Freire percebe de forma lúcida e crítica que a constituição de diferentes níveis de consciência se dá em função dos processos políticos de conscientização.

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 2006, p. 30)

Para Freire (1987), caso o sujeito não perceba a sua participação na historicidade, a sua consciência se torna intransitiva, isto é, a sua percepção se volta, simplesmente, à esfera biológica. Dessa forma, não há ação em nível histórico, muito menos comprometimento existencial, pois o sujeito fica à mercê de uma compreensão mágica do mundo e dos fatos. Além disso, tal consciência limita a sua capacidade de apreensão.

Contudo, segundo Freire (1987), a natureza da consciência possui diferentes níveis, ambas relacionadas às ações do sujeito diante do mundo. Nesse sentido, existem momentos distintos que configuram a consciência transitiva: uma ingênua e outra fanática. A primeira, ou seja, a consciência transitiva ingênua, denota um sujeito que percebe as contrações sociais, porém, limita-se a um conformismo diante da realidade, buscando formas simplistas para explicar as questões que surgem. Seria o *homem-massa*, que Ortega y Gasset (2002) exemplificam nesse trecho:

[...] se satisfaz plenamente com o cotidiano da vida privada pacata e confortável, não sendo capaz de estabelecer para si próprio a realização de quaisquer tipos de projetos superiores, mas apenas propostas práticas passíveis de ser contabilizadas em melhorias para sua vida privada imediata. (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 63)

O sujeito vive, dessa forma, sem uma ação reflexiva e crítica com o mundo, deixando sua própria identidade à mercê das forças determinantes da sociedade. Além de perceber a realidade de forma estática, identifica o passado como um tempo melhor e, diante do homem simples, mostra-se arrogante.

A consciência transitiva fanática restringe o sujeito a reações emocionais, de ordem mística, ou seja, de forma irracional. Também se acomoda à estrutura existente, negando o diálogo e acreditando seguir livre o seu caminho quando, na verdade, é conduzido.

A consciência crítica, por sua vez, percebe a causalidade dos fatos, isto é, a causa dos acontecimentos, além de se aprofundar na interpretação das problemáticas que surgem. Aqui se encontra o princípio de humanização do homem, pois a transitividade crítica conduz o sujeito à sua vocação histórica. Com isso, o sujeito percebe a sua responsabilidade diante de suas ações, tal como nos apresentou Bakhtin (2011), ao afirmar que a consciência é pura atividade, que se origina da intencionalidade.

Portanto, ao se perceber inacabado e inconcluso, o sujeito passa a desenvolver a consciência crítica e a se perceber como um ser histórico em processo contínuo de construção e transformação, tanto de si quanto do outro e, conseqüentemente, do mundo.

[...] parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. (FREIRE, 1987, p. 42)

Por isso, a importância da educação conscientizadora e de uma formação permanente, pois leva o sujeito a uma consciência crítica, isto é, a sua libertação. Assim, passa a se envolver com as questões que lhe são propostas, aprofunda seu diálogo com o mundo e com o outro, além de exercer um papel decisivo sobre a realidade, que é o processo de mudança social. Nas palavras de Freire (2001b, p. 61): “A criticidade, como entendemos, há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias”.

De acordo com Oliveira & Carvalho (2007, p. 229), “essa educação conscientizadora provoca uma revolução cultural, um dinamismo que não deixa cristalizar modelos culturais opressores que possam ser introjetados na consciência dos homens”. Com isso, percebemos que a conscientização é um processo de aprimoramento da consciência humana, daí a importância de uma educação libertadora e, da mesma forma, de processos formativos que garantam essa transição de uma consciência intransitiva para uma consciência transitiva crítica.

Para Freire (1987), somente a relação dialógica permanente pode desarticular a relação desumanizadora que se estabelece entre os opressores e os oprimidos. Por isso, a importância de uma pedagogia libertária, pois leva o oprimido a perceber que hospeda em si o opressor, sendo assim, somente com a superação de tais condições é que pode ocorrer a práxis libertadora, tanto dos oprimidos quanto dos opressores. Nisso reside a importância das relações dialógicas e da reflexão crítica, como formas autênticas de libertação.

Além disso, a historicidade, inerente ao homem, o leva a buscar uma renovação permanente, devido à consciência de seu inacabamento. Assim, através de sua ação responsável diante do mundo, passa a buscar uma ação transformadora da realidade objetiva, superando as situações-limite através de atos-limite, que podem ser compreendidos como respostas necessárias que visam superar as situações de opressão. Nesse movimento (da situação-limite para o ato-limite), Freire (1987, 2006) vai identificar o que chama de “inédito viável”, que se mostra como um processo dialético de conscientização, que leva à consciência real. Tal força emerge da possibilidade de os homens perceberem para além das situações-limite, ou seja, os leva à mobilização e ação.

Como forma de síntese do processo de conscientização, que leva o sujeito à práxis, podemos parafrasear a parte final do artigo de Oliveira & Carvalho (2007, p. 229):

a) desenvolvimento de sua natureza de pessoa e a necessidade de comprometer-se com as consequências desta descoberta;

b) conquista da consciência transitivo-crítica ao longo de uma progressão de descobrimentos relacionais;

c) passagem e a emersão da existência oprimida para a consciência do oprimido.

Logo, a formação permanente, inscrita sob a égide desse processo de conscientização, que compreende a importância do diálogo, da compreensão histórica e do contexto social, mostra-se como um instrumento para a transformação social a partir da atuação crítica e ética enquanto professor. Assim, “no dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais” (FIORIN, 2011, p. 24).

Portanto, quando pensamos em uma formação docente sob o viés freireano, encontramos no âmbito dessa práxis educativa um processo de conscientização como sinônimo de libertação, de engajamento e de compromisso ético e político. Por isso, a importância de se articular uma formação docente em conjunto com os princípios dessa práxis libertadora, que busca emancipar todos os participantes envolvidos no processo educacional. “No pensamento de Paulo Freire, tanto os alunos quanto os professores são transformados em pensadores críticos” (GADOTTI, 1996, p. 80).

Dessa forma, o tema da formação em Paulo Freire (1991, 1996) assume outra conotação, que podemos caracterizar como formação permanente, ou seja, uma formação que se estrutura a partir de um movimento dialético, trazendo uma reflexão dinâmica e crítica sobre a prática. Tal paradigma da formação permanente se mostra como uma ação que se dá junto ao exercício da profissão. Portanto, somente a partir da reflexão sobre a ação é que se concretiza a práxis.

Freire (1991, p. 80), na obra *Educação na Cidade*, aborda seis princípios sobre a formação permanente de professores, durante a sua permanência junto à Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, nos anos de 1989 a 1991. Segue os princípios:

- a) o educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- b) a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz;
- c) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;
- d) o programa de formação dos educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.

Assim, Freire (1991) postula sobre o trabalho de formação, se referindo a esse processo que leva a uma prática docente crítica, pois leva o professor a refletir sobre a própria prática a partir de um esquema dialético, pois “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996 p. 43). A partir desse esquema, seria possível criar uma nova postura pedagógica, haja vista a tradição autoritária no Brasil.

Além disso, a reflexão sobre a própria prática, segundo Freire (1996), se articula a partir da categoria de formação permanente. Para o educador brasileiro, os professores carecem de uma formação permanente, pois “necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (FREIRE, 1991, p. 80).

Para Freire (1993), a educação, bem como a formação, seriam processos permanentes, pois, a partir da ideia de que o ser é inconcluso, surge a necessidade da busca pelo conhecimento de si e do mundo, como forma de responder a uma vocação ontológica do homem, que busca compreender o seu destino, percebendo nesse movimento que não há nada explicado ou acabado, ou seja, é possível contribuir para as mudanças do mundo.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. 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. (FREIRE, 1996, p. 40).

Tendo uma proposta de formação que articula a reflexão crítica sobre a prática, Freire (1987, 1991) se baseia no diálogo que busca compreender a realidade, sendo por meio desse processo de reflexão-ação que é possível atuar na realidade para transformá-la, superando a contradição opressor-oprimido.

Com essa proposta de formação permanente, Freire (1997) elabora uma crítica arguta sobre as práticas formativas disponibilizadas em “pacotes” pedagógicos impostos aos professores.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o 'pacote' a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (FREIRE, 2001c, p.71)

Ora, dessa forma, Freire (1997, 2001c) elabora uma crítica à formação fragmentada, cujo objetivo seria uma certificação para cumprir metas burocráticas, que pouco ou nada contribuem para uma efetiva formação. Assim, “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (FREIRE, 1997, p. 110).

Para Canário (2013), a educação permanente se apresenta como

[...] um princípio reorganizador de todo o processo educativo, segundo orientações que permitiriam superar a dominância quase exclusiva das concepções e práticas escolarizadas. Esta reorganização e reequação do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da pessoa como sujeito da formação e tem como base três pressupostos

principais: o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade (CANÁRIO, 2013, p. 84).

Assim, seria possível atingir o que Freire (2001b) chama de *práxis*, que seria a capacidade de os sujeitos se mobilizarem para promulgar a transformação do mundo. Reiteramos que a formação em caráter permanente, para Freire (1976, 1996), tem sua importância na condição humana da inconclusividade e do inacabamento, pois tal questão potencializa a singularidade em cada sujeito, gerando um movimento em busca desse fenômeno que é a educação.

Além disso, a reflexão proposta a partir da formação permanente, oportuniza uma dinamização entre teoria e prática, pois promove, a partir dessa prática reflexiva, um salto para a ação, mas não qualquer ato, mas uma ação transformadora do mundo. Por isso, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 42).

Ao contrário do processo de desumanização, a educação tem com princípio trabalhar para a prática humanizadora e libertadora em detrimento de todos os modelos de autoritarismo que afligem a humanidade. Quando compreendemos o processo de formação como uma prática permanente, conseguimos identificar o sujeito como um ser histórico-social e, como tal, dependente das condições históricas para ser. Por isso a importância de se oportunizar uma formação “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a” (FREIRE, 1976, p. 43).

Temos, portanto, na prática de uma educação dialógica, em conjunto com a *práxis* libertadora, uma forma de colaborar com a transformação do mundo. Assim, diante das perspectivas freireanas, a formação permanente de professores tem como premissa a consciência de seu inacabamento. Diante disso, busca-se construir um processo de conscientização, independente da origem da formação em si. A ideia que surge é essa necessidade que é inerente ao homem de se renovar de forma permanente.

5.9 – Algumas considerações finais sobre o processo de desenvolvimento profissional docente

Em nossas investigações, percebemos que os docentes se constituem como tal durante toda a sua trajetória profissional, isto é, mostrou-se clara a noção de inacabamento proposta por Freire (1976, 1996). Assim, evidenciamos que a formação de professores se dá em um processo permanente, contínuo e ligado ao contexto no qual é produzido.

A questão da singularidade está presente em cada ato. O sujeito é responsável por seus atos em conformidade com o contexto. Por isso, firmamos na ideia de que não existe modelo algum de desenvolvimento profissional que possa ser aplicado eficazmente em todas as escolas, pois pode assumir diferentes formas e contextos. O DPD é um processo contínuo de construção do próprio professor a partir dos contextos em que atua e das relações que nele são estabelecidas. Os docentes e a escola devem avaliar as suas necessidades, baseadas em suas práticas culturais e crenças, adotando um possível modelo que mais aprez.

Ressaltamos, portanto, que a constituição profissional do professor é compreendida como um processo que, embora seja individual, é sempre social, e que acontece ao longo do tempo, sendo marcado por experiências e trocas significativas, ambas vividas e contextualizadas na escola, ou seja, no local de trabalho do docente. No processo de formação docente, deve-se levar em conta o local de trabalho do professor, dessa forma, é possível considerar não apenas a transformação do sujeito, mas também da comunidade escolar; ambos são transformados.

Para Tardif e Lessard (2011, p. 55), a escola é um “espaço sócio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas”. Esse espaço abriga, segundo esses autores, “tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55). Além disso, destacam-se também as diversas experiências que complementam o desenvolvimento de seus saberes profissionais, tanto no âmbito formal quanto informal.

Tendo como foco a valorização do “caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO, 1999, p. 137), o conceito de DPD supera a perspectiva que tradicionalmente se considerava na formação de professores, que é o caráter individualista. Pois, sendo individual e coletiva, as ditas fases da carreira docente são vivenciadas de forma singular por cada professor, ou seja, cada um sente e constrói sua trajetória a partir de um determinado contexto sócio-histórico, contudo, sempre permeado pelo outro, seja um colega,

um familiar, um gestor, um aluno etc.; o que torna o processo coletivo, conforme se evidenciou a partir das relações dialógicas propostas por Bakhtin e seu Círculo.

Assim, a partir das ideias expostas, percebemos a constituição do sujeito-professor perpassa as concepções meramente categóricas que visam limitá-lo a uma torrente de etapas circunscritas em datas e medições longitudinais, biológicas ou mesmo de análise da atividade prática, mas de uma significação de natureza social, permeada pelos signos ideológicos, demonstrando que está intimamente ligado às questões da alteridade, da importância do outro no desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos.

Como bem ilustramos, não há alibi para a existência, portanto, ao assumir-se como um sujeito único e irrepetível, o professor, em seu processo de formação, revela as marcas cronotópicas, ou seja, de um tempo e lugar específicos, que circunscrevem seu existir no mundo e singularizam seu processo de subjetivação, sempre inscrita na relação com o outro. O percurso de vida do sujeito não é uma “expressão linear de caráter racional, mas o processo complexo de configuração subjetiva do vivido, que é o responsável pela motivação das opções do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 338).

Dessa forma, o DPD, assume-se como um processo permanente, cujos conhecimentos e experiências adquiridos anteriormente servem como forma de ressignificação do percurso de vida e da caminhada na profissão docente. Nesse intercâmbio de vozes, de caráter dialógico, as vozes sociais permitem ao sujeito a definição de si mesmo, tendo a palavra do outro como um atributo constituinte do ser. Por isso, vale reforçar: “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

Ademais, percebe-se que, como todo desenvolvimento, ele não é linear, logo, não tem sentido falar em evolução ou outras terminologias que sugerem etapas estanques e padronizadas. Portanto, compreendemos o Desenvolvimento Profissional Docente como sendo de natureza social, alteritária e dialógica, que vai se desenvolvendo a partir dos contextos nos quais o professor atua, nas relações que ele estabelece com os pares, os atores da escola, os alunos e as políticas públicas.

6ª parte: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NA FALA DOS PROFESSORES: ANÁLISE DA ESCUTA DO OUTRO (QUE TAMBÉM SOMOS NÓS)

Antes de iniciar a base analítica das entrevistas narrativas realizadas, há que se remontar a teoria bakhtiniana no que tange à voz do outro, que sempre atravessa a voz de quem fala. Com tal acepção, percebe-se que a voz de quem fala, seja ela dirigida ao exterior ou ao interior, traz consigo a marca de um interlocutor, ou seja, sempre é destinada a um outro (mesmo que este seja real ou imaginário). Assim, reforçamos que a enunciação faz parte de um diálogo entre um *eu* e um *outro*.

Desta forma, o outro possui um papel de extrema importância para os processos de interação e de constituição psíquica. Ademais, devemos perceber que a palavra, sendo dirigida a alguém específico, no caso eu, como entrevistador, carrega em si sentidos distintos, pois dependendo do contexto em que a interlocução ocorre, ela passa a assumir determinados valores, reforçando a premissa de que a palavra é um signo ideológico, sendo assim, reflete e refrata diferentes possibilidades de realidade.

Por conseguinte, determinando que o signo se revela como um material socioideológico, percebemos que a palavra, aqui inscrita como um ato de fala, revela a sua natureza social, logo, repleta de marcas enunciativas e seu caráter histórico. Por isso vale a seguinte ideia do filósofo russo.

O indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente socioideológico. Portanto, o conteúdo do psiquismo “individual” é tão social por sua natureza quanto a ideologia, e o próprio grau da consciência da sua individualidade e dos seus direitos interiores é ideológico, histórico e está inteiramente condicionado pelos fatores sociológicos. Todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 129)

6.1 - A trajetória rumo à educação: o papel do outro e o saber como resiliência

Analisando a narrativa em si, ou seja, observando as marcações socioideológicas das histórias de vida, percebemos que os professores entrevistados não assumiram uma postura passiva diante do existir, pois, sempre em algum grau, mantiveram-se respondentes.

Responsivamente, não podemos assumir uma postura não respondente, no sentido estrito do termo, pois, como todo enunciado é dirigido a alguém, o sentido de cada elo enunciativo só se completa na medida em que esse interlocutor emenda uma réplica, ou seja, mantém uma atitude responsiva com tal elocução. Mesmo que não tenha emitido nenhuma resposta direta a esse ou aquele enunciado, o sujeito valora os itens a que foi exposto. Assim, conforme Bakhtin:

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Ora, sabemos que todos nós, dentro do nosso processo de inacabamento, redefinimo-nos a partir de nossas escolhas, elencando saberes que são elaborados e valorados no transcorrer das experiências diversas, e que se formam ao longo da vida, a partir da interação com outros sujeitos, contrabalanceados por uma compreensão respondente que se dá nas relações dialógicas. Tal formação, portanto, se processa a partir da relação com os outros, consigo mesmo e com o mundo. Reiteramos que, quando elucubramos o termo “formação”, dá-se no “sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida” (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

Dessa forma, diante do processo de análise das Entrevistas Narrativas, teremos como base metodológica a análise de eixos temáticos que definimos a partir da fala viva dos sujeitos, que começaram seus relatos a partir das imagens da infância, sendo assim, redefiniram os retratos da escola e de seus professores, o que culmina na escola como um espaço de transformação. Diante disso, temos o nosso primeiro eixo, ou seja, que irá analisar as singularidades dos entrevistados, mostrando como se deu a história de cada um deles e como eles optaram pela profissão docente. Cabe ressaltar que será evidenciada a importância do outro nesse processo, por isso o título deste subcapítulo.

Além disso, buscaremos encontrar nas histórias de vida os elos que permitirão dialogar junto ao material teórico, criando pontos de convergência entre as vozes, buscando demonstrar que não se trata de histórias isoladas, mas que tais sequências temporais de acontecimentos estão intimamente ligadas à nossa própria história de vida. E revisitar a nossa história pessoal, a partir do relato de outros sujeitos, nos permite um entrosamento não apenas entre palavra,

mas em afetos, sensações, apreensões do real, ressignificação do tempo passado, projeção para um futuro e inúmeros outros sentidos que vamos desatando ao longo da análise. Assim,

Revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma. (JOSSO, 2006, p. 375)

Ainda com a presença de Josso (2010), podemos reiterar que, durante o percurso de vida de uma pessoa, acontecem vários eventos em que o contínuo se rompe, ou seja, quando acontece uma mudança de etapa, uma espécie de passagem de uma etapa para outra. Podemos chamar tal episódio de “momento charneira”, que se mostra como uma espécie de dobradiça, servindo como metáfora para a articulação entre as passagens da vida. Podemos classificá-las, sob o viés da pesquisadora suíça, como situações extremamente significativas que alteram todo o rumo da história de vida de um sujeito. Assim, procuraremos identificar tais momentos de vida, tais “divisores de água”, buscando nos momentos ou acontecimentos-charneira uma passagem que ressignifica a história de vida.

Enfatizamos que se mostra difícil conglomerar em uma única análise todo o percurso narrativo de quatro distintos sujeitos, bem como incluir, em todo esse caldo, os temperos da minha própria trajetória. Portanto, ao elaborar a discussão entre as vozes, buscaremos demonstrar as convergências, evidenciando as relações dialógicas, bem como demonstrar os percalços por eles desbravados, para que pudessem usufruir da educação como um direito inalienável.

Muitas vezes podem surgir citações seguidas, bem como demonstrações de situações de vida que se prolongam, todavia, tais assertivas se mostram necessárias para que possa apresentar a singularidade de cada um, buscando neste ínterim, formas de identificar as vozes sociais, ou seja, o espelhamento, a possibilidade de identificação com outras histórias de vida. As vozes destes sujeitos-professores se espelham, assumem similaridades, contudo, buscaremos destacar na fala real dos entrevistados suas marcas identitárias, justamente para que esta voz ecoe e descubra na leitura analítica uma forma de reverberar seu discurso. Dessa forma, tentaremos seguir a ordem das entrevistas: Ademar, Louise, Alexandre e Rosana; ora expondo uma vida, ora mesclando as vozes em seus percursos, ora destacando eventos de forma isolada, mas, buscando aproximar seus sentidos.

Devemos ter em conta que cada história é única e singular, portanto, carece, em alguns momentos, de uma análise mais detalhada e isolada, para que possa, ao final desta proposta, se

tornar evidente as marcas de constituição. Para tal, dialogaremos com Bakhtin e Freire, bem como demais autores que julgarmos necessários, como forma de compreender, neste primeiro momento, o eu se constituindo a partir do outro e os nós que a escola formou neste emaranhado que é a vida.

O substantivo resiliência, embora muitas vezes tenha sido banalizado pelo emprego desmedido em discursos de autoajuda, carece de uma significação mais abrangente para participar das nossas propostas de análise. Ao consultar um dicionário português⁴⁶, nos foi descrito com significado bastante interessante partindo da mecânica (ciências exatas): “o contrário de fragilidade; capacidade de resistência de um material ao choque”. Embora tenha sido descrita para as práticas da mecânica, a proposta de resiliência como contrária à fragilidade nos parece muito propensa de sentido dentro do que descreveremos como percurso dos sujeitos da pesquisa. O contrário de frágil, partindo para uma acepção mais conotativa, poderia traduzir muito bem o comportamento dos nossos entrevistados (e o meu) diante das adversidades que a vida trouxe. Conforme avançarem na leitura, gostaria de que se lembrassem destas significações, para imprimir aos percursos que ora desbravaremos, os valores que recortei como contrários à fragilidade: resistente, substancioso, desenvolvido, forte, vigoroso, enérgico, potente, duradouro, permanente, contínuo, prolongado, perene, durável, infindável, perpétuo, constante, estável, firme, fixo, uniforme, seguro, consolidado, inabalável, alentado, animado, corajoso, estimulado, persistente, valente, ponderado, sensato, prudente, cauteloso. Diante de tal amálgama de sugestões, fica o significado ao critério de cada leitor, haja vista que o saber, para todos nós, sempre se mostrou como resiliente, ou seja, como resistente ao choque que as idiosincrasias do existir nos trazem.

Começamos, então, analisando o papel do outro na trajetória de Ademar, percebendo que, em seus anos iniciais, tendo como base o início de seus anos escolares, travou sempre contato com familiares, em uma pequena comunidade, tal como percebemos em suas palavras: *“Essa zona rural em que a gente morava são todos parentes, são todos de uma mesma família”* (ADEMAR, EN, 20/02/2019). Assim, neste primeiro marco de dialogismo interacional, os parentes tiveram sua primeira influência, num ambiente pacato.

O início escolar começou de diferentes maneiras para nossos entrevistados, sendo curiosa a história de Ademar, uma vez que inicia seus estudos na então 1ª série⁴⁷, dividindo o

⁴⁶ Dicionário virtual da Língua Portuguesa, da Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/resili%C3%A2ncia>. Acesso em 10 abr. 2010.

⁴⁷ Embora a nova legislação reconheça a terminologia “ano”, ou seja, do 6º ao 9º ano; mantivemos a forma como o entrevistado se reportou aos anos do Ensino Fundamental II, classificando-os por “séries”.

mesmo espaço com as três séries subsequentes, sendo todas assistidas por apenas uma professora. Tal interação com diferentes séries, dividindo um espaço único, despertou vivo interesse pela progressão dos estudos, numa tentativa ingênua de captar o que se aprendia mais à frente. *“Fazia a gente ter uma curiosidade do que se aprende ali na frente. Por que que eles estão na frente, por que que nós não aprendemos a mesma coisa?”* (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

Nessa mesma 1ª série, a curiosidade desperta para a forma dos signos linguísticos, uma vez que, cravado na memória infantil, o sinal de exclamação já suscitava reflexões sobre a potencialidade dos símbolos. *“Eu lembro que fiquei um tempo curioso, “o que era aquele ponto, o que era aquela marca, o que era aquele sinal?”, não era nenhuma letra que eu conhecia ainda do alfabeto”* (ADEMAR, EN, 20/02/2019). Não conseguiu, naquele momento, fazer uma pergunta que retirasse sua dúvida, mantendo-se fascinado, contudo, em silêncio.

As marcas de silenciamento, mesmo as mais sutis, revelam a importância da palavra do outro, assumindo seu caráter de compreensão e de transmissão de conhecimento. Segundo Bakhtin (2011), a palavra do outro assume para a compreensão, um viés ativo e criador, pois mesmo se não manifestarmos, efetivamente, uma resposta verbalizada, toda forma de compreensão, seja ela em que nível se suceder, já é respondente, uma vez que se redefine, se reelabora, se reposiciona, enquanto esse outro se enuncia. Neste ínterim, torna-se impossível compreender sem elaborar algum tipo de avaliação, de juízo a partir do que está no jogo enunciativo.

Tais ideias expostas acima podem ser ressignificadas em outro plano de ação. Na 2ª série, no início da narração, desenrolou-se um novo processo de falta de compreensão, uma vez que Ademar acabou por repetir de ano. A memória ativa não conseguia encontrar em uma primeira declaração, os motivos para ter sido retido. *“De 88 a 89 eu não me lembro... do conteúdo, do que eu tinha estudado... do que eu via. Não me lembro, mesmo”* (ADEMAR, EN, 20/02/2019). Contudo, avançando na entrevista, acaba por se lembrar de um possível motivo:

[...] a gente morava na roça, (trabalhava), estudava até meio-dia e depois, na época da panha de café, que ia de abril até outubro, mais ou menos, a gente ia depois da escola, ia pra panha de café, todos esses... Talvez, esse foi um dos fatores, que eu tenha perdido um ano da 2ª série... retomando lá... Porque... algumas lavouras eram muito longe, então a gente tinha que ir de manhã com os pais, que eu não tinha ninguém para deixar em casa. Então a gente pegava e subia num caminhão, e ia com os meus pais pra lavoura. E eu perdia muitas aulas... eu acho que talvez tenha isso que tenha um dos fatores que eu tenha perdido um ano... é... reprovado na 2ª série (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

Assim, no percalço dessa passagem, ou seja, da perda da 2ª série e do travamento da memória, deu-se um fato importante. Logo ao final da entrevista, quando já havia desligado a filmadora e o gravador de voz, iniciamos a fase de conversação, em que outras ideias foram expostas, de forma livre e despropositada. Nesse instante, surge um outro fator, que oportunamente pedi ao entrevistado Ademar que relatasse com mais detalhes o ocorrido por e-mail. Segue o trecho enviado no dia 27 de fevereiro de 2019:

*Quando estava na segunda série do ensino fundamental, em 1988, desconhecendo as razões que a prefeitura de Machado teve, não foi enviado professor do município. Então, a prefeitura contratou uma moradora do bairro, filha de um primo de meu pai, filha de fazendeiro, que tinha formação até 8ª série para lecionar no bairro, pois morava lá. Essa professora, lecionou lá no bairro por um ano. Naquele ano eu reprovei na segunda série, não me lembro por qual razão. Quando terminou o ano letivo, **a professora comentou com uma tia minha que eu era burro**. Lembro que minha mãe ficou muito chateada, **eu fiquei muito triste, e até cheguei a acreditar nisso**, pois tinha 8 anos de idade, uma criança, **sem qualquer contato com o mundo**. Bairro sem energia elétrica, sem TV, apenas um rádio a pilha nos dava a diversão no dia. Luz de lamparina e lampião a gás para fazer o “dever de casa” (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

Tal momento narrado, inclusive por conta da memória que foi se desenrolando ao longo do processo narrativo, revela um fator de desestímulo educacional e do importante papel do professor neste processo. Uma professora, ainda mais parente (prima), teceu comentários que prejudicaram a autoestima da criança Ademar. Soma-se ainda o fato de levar uma vida de trabalho nas lavouras, o que prejudicava, sobremaneira, seu aprendizado.

Ora, a comunicação entre o professor e o aluno deve acontecer num ambiente responsável, no qual o educador, segundo Freire (1987), reconhece o outro e sua dignidade através do diálogo, possibilitando o que se convencionou chamar por democracia. A responsabilidade social e política do professor deveria primar por uma educação libertadora, autônoma. Com as experiências descritas acima, percebemos que não houve uma prática interacional que levasse à superação das dificuldades ou mesmo à identificação da figura do professor como alguém que se pudesse seguir ou admirar.

Portanto, percebemos que não houve embate por parte da criança ou da família, ou seja, não houve respostas diante da ofensa ou da falta de diálogo. Com isso, perde-se a noção de compreensão de um movimento dialógico. Por isso, reforçamos que, para Volóchinov,

Toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão ativa é capaz de dominar o tema, pois um processo de

formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de formação. [...] A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 232)

Alexandre, que começou sua trajetória escolar aos 5 anos, ingressando de forma inusitada no ensino infantil por conta do problema de saúde de sua mãe. Sendo assim, acabou por perceber na escola um local de abrigo, de acalanto.

E colocaram a gente na escolinha, foi assim que eu tive meu primeiro contato com escola. E foi um contato tão gostoso, tão legal que ajudou a amenizar o desespero do momento [...] e a escola era um refúgio, era um lugar bom. Era gostoso de ir pra escola. Então, foi um começo feliz da escola, né? E sempre tendo como refúgio, a escolinha. A escola tutti-frutti foi um lugar muito bom. Foi lá que eu tive o primeiro contato com as letras, com a matemática, com o convívio social fora da família, né, porque a gente conhece pessoas ali... que a gente fez os amigos, né? (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

De forma diferente, os primeiros anos escolares da professora Rosana, iniciaram com a presença de sua mãe como professora, o que, em um primeiro momento, marcou sua percepção sobre a escola e sobre a sua atuação como aluna. Dessa primeira relação, podemos nos valer das palavras de Lara (2009), sobre a questão da identidade e da formação do desejo de ser: “A mãe é para a menina, o primeiro “outro”, ou melhor, a outra, com quem se relaciona, sua alteridade, e, por sua vez, a primeira pessoa de aparência semelhante, aquela que mostra sua semelhança, guia-a em seu desejo de ser e orienta seu caminho⁴⁸” (LARA, 2009, p. 56 – tradução minha). Dessa forma, como veremos mais à frente em seu relato, tal proximidade teve um papel decisivo em sua compreensão sobre a escola e sobre a profissão docente.

*Começa como aluna, aos 6 anos, na pré-escola. **Eu me vejo, de repente, aluna da minha mãe**, que é professora desse colégio público, dessa cidadezinha pequenininha que é Arceburgo, e eu sempre muito comunicativa, desde sempre, **querendo participar de todos os eventos da Escola** naquela época, e **por ser filha da professora eu não tenho o direito de participar de todos os eventos comunicativos; então foi uma alegria ter minha mãe com professora, mas ao mesmo tempo, foi, foram momentos de bloqueio, né; porque é a filha da professora, ela tirou nota porque é a filha da professora, ela não pode apresentar o recital porque é a filha da professora; então marcou muito ser, entrar na vida escolar, e ser filha da professora, né?** (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

⁴⁸ “La madre es para la niña, el primer “otro”, es decir, la otra, con que se relaciona, su alteridad, y, a la vez, la primera semejante en quien mirarse, la que le muestra su semejanza, la guía en su deseo de ser y orienta su camino” (LARA, 2009, p. 56).

Ter a mãe como professora, acabou por deixar marcas em seu comportamento como aluna. Sempre se mostrou, de forma natural, propensa às atividades escolares, ao protagonismo como estudante, contudo, por conta deste bloqueio, precisou refrear suas participações e ações, bem como justificar seu saber, que deveria ir além das notas escolares, já que sugestionavam que suas notas poderiam ser oriundas do protecionismo materno. Perceberemos mais adiante, através da narrativa da professora Rosana, o efeito catártico destes eventos, que tangenciavam a sua participação como aluna e, conseqüentemente, a articulação de sua vontade, tendo como conflito a presença da mãe como professora.

Embora a professora Louise não tenha focado em sua narrativa as marcas reminiscentes dos estudos na infância e nos primeiros anos escolares, demonstrou que sempre cultivou muito apreço pela escola, pois, em suas palavras, percebemos tal afeição: “*eu dava aula para as minhas bonecas, punha as minhas bonecas sentadas, dava aula; sempre tive paixão pelo ambiente escolar*” (LOUISE, EN, 27/03/2019). Além disso, sua postura como aluna sempre foi exímia, pois “*era muito caxias, uma excelente aluna, gostava muito de estudar*” (LOUISE, EN, 27/03/2019).

A motivação pelos estudos, conforme narrado por Louise, encontra suas raízes no próprio pai que, como ávido leitor, deixou tais marcas em sua memória, que retoma com grande sensibilidade.

*Mas meu pai sempre foi um bom leitor, era um exemplo pra mim. Ele era um ótimo leitor; assinava dois jornais da cidade, assinava o Estadão, não lembro se era Estadão ou Folha, e assinava um jornal italiano. Então a gente não via televisão, a gente começou a ter televisão depois de um bom tempo, e ele ficava ouvindo o rádio, sentava na mesa, na nossa copa, e ele destrinchava os jornais, lia muito... Até fazer o trabalho de História, Geografia; pai, fala um pouco pra mim sobre a 2ª Guerra, sobre a 1ª Guerra; a leitura que ele falava, os livros que ele lia, ele lia enciclopédia, ele era muito, **era um excelente leitor, um leitor voraz. Sempre lembro do meu pai lendo** (LOUISE, EN, 27/03/2019 – grifo meu).*

Como nascentes na memória, as imagens do pai leitor transferem um pleno significado sobre a importância deste ato-ação que é a leitura. A memória como referência foi construída nas relações dialógicas com o pai que, interagindo a partir de uma demonstração de conhecimento advindo da leitura, pôde transferir à filha tal importância. Percebemos que, a partir dessas experiências de observação e interação com o pai, surgiu o ávido gosto pelas ciências da linguagem, tanto pela dinâmica da leitura, dos estudos em si, quanto pela busca de compreensão de outros idiomas. Assim, enxergamos mais efusivamente em suas palavras: “*como lia muito, ele era a minha enciclopédia. E ele gostava de comprar livros, algo*

interessante, ia vendedor em casa, vender livro, ele parcelava o livro, a Barsa; comprava... e os dicionários que eu precisava usar (LOUISE, EN, 27/03/2019).

Durante a narrativa, Louise tece novas considerações sobre a figura paterna, ressignificando sua importância para as suas próprias escolhas, uma vez que, em todo o seu relato, percebemos sua explícita preocupação com o estudo, com o conhecimento. Assim: “*graças a muita leitura que ele tinha tanto conhecimento*” (LOUISE, EN, 27/03/2019), a busca da depoente pelo conhecimento deu-se a partir desse processo de interação com o pai. Ao final da narrativa, já nas últimas palavras, revela com uma tez reflexiva: “*Acho que veio dele... (paixão por estudar língua estrangeira) Acho que veio dele*” (LOUISE, EN, 27/03/2019). Aqui, temos mais um exemplo de como a narrativa potencializa reflexões e a construção de si, de sua própria história.

Todavia, o que parece sugerir um percurso tranquilo e retilíneo será fortemente provocado por questões sociais de ordem econômica, que exigirá uma postura resiliente, no sentido de superação das dificuldades e da utilização deste saber advindo dos estudos em tenra idade. Podemos confirmar tal premissa pelo fato de Louise pagar a prestação dos livros que o pai adquiria através das aulas particulares que dava aos seus colegas.

Percebemos, a partir da narrativa dos depoentes, a importância da família neste processo de ingresso e permanência na escola. A família, portanto, possui um papel fundamental na percepção da importância da educação, bem como do papel social da escola, como forma de emancipação.

As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. [...] São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida. [...] Evidentemente a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objeto de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na orientação escolar ou profissional. (DOMINICÉ, 2010, p. 86-87)

Destarte, após perceber através da fala dos professores como estes valoraram seus ingressos no ambiente escolar, partiremos para a percepção da importância do professor na vida do aluno, bem como, demonstrar como se sucederam tais encontros no desenrolar dessas histórias de vida. Voltemos ao Ademar que, durante a narrativa, ressignifica sua história, declarando como a mudança de postura de um educador interferiu em um câmbio de consciência de si e do papel do outro:

*Aí na 3ª série veio uma outra professora muito maravilhosa, a professora Renata. Na 3ª série, em 89, parece que aconteceu aquele, assim, **um despertar. Eu já lembro** das tarefas, lembro do que a gente estudava, eu lembro de substantivos, dela falar de substantivos, eu lembro de aprender a escrever “embaixo, em cima”, fazer ditado, copiar leitura dos livros didáticos, a gente fazia cópia dos livros didáticos, é... que tinha a leitura e a gente fazia cópia deles ali... e aí **na 3ª série eu lembro que desenvolvi; eu passei com 85 pontos**, na terceira série, eu me lembro, me lembro direitinho dessa época, porque **foi a segunda melhor nota da sala.... de todos os alunos**. E eu tinha um carinho muito grande pela professora Renata, era uma paixão assim, aquela coisa de paixão pela professora, aquela **paixão platônica**... (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

O termo “despertar” reforça a ideia de emancipação que ocorre diante da interação professor-aluno. Acontecimentos-charneira como este prosseguem por toda uma história de vida, demarcando sutilmente como as relações dialógicas servem como forma de reinterpretar o mundo, fazendo-nos agir diante dos embates da vida. Paulo Freire já nos advertia como educadores, pois “sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos” (FREIRE, 1991, p. 126). Sonhos estes que podem levar a humanização do sujeito, pois ainda com Freire (1996, p. 11), podemos nos questionar: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com que me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte”?

Tal amorosidade presente na relação professor-aluno também se mostra nos relatos de Alexandre, pois o espaço benfazejo que a escola lhe proporcionou, esculpiu marcas-charneira em sua busca pela significação da vida por meio da educação. Com a curiosidade desperta e os estímulos que reforçavam o seu despertar para o aprendizado, principalmente para a forma dos signos linguísticos, revelam o caráter emancipador da postura do outro no processo de constituição da memória, do saber, do querer, da identidade.

[...] e eu tava aprendendo as letras, né, eu tinha ali, já devia ter por volta dos seis anos e eu sempre fui curioso com isso, eu sempre quis ler logo, né? Eu olhava livro, eu achava legal, achava interessante, eu era aquela criança que voltava da escola e tinha tarefa pra fazer, eu queria fazer logo depois; acabei de chegar em casa já queria continuar; queria continuar o que tava fazendo na escola, né (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

Ainda no ensino infantil, a percepção afável da apropriação das competências leitora e escritora, levou Alexandre a perceber um caminho a trilhar, que resultaria em uma acolhida e em uma percepção positiva de si. Tal momento narrado, inclusive por conta da memória que foi se desenrolando ao longo do processo narrativo, revela um fator de estímulo educacional e

do importante papel do professor e de outros agentes educacionais neste processo. Analisemos o relato a seguir:

*E, mas eu tava muito fascinado com a história de aprender a ler. Então, eu logo que comecei a ter; na verdade, antes de entrar no 1º ano mesmo, de, na fase de alfabetização, eu já tava me mexendo ali, sempre curioso, pedindo ajuda, provocando as professoras, né, pedindo coisas; e aí, logo que eu aprendi a montar as palavras e consegui decifrar aquele código, a ler as historinhas; **eu fiquei muito feliz e eu achei muito legal a reação da professora na época.** Eu confesso que eu não tenho, assim, a imagem da professora mais, eu tenho a história assim na memória. **Mas teve uma coisa muito marcante** que foi o fato de ela ter me levado no dia que, ela fez um; não era uma espécie de chamada oral, mas, por alguma razão ela tava ensinando alguma coisa, e aí ela percebeu que eu já tava conseguindo ler... e ler relativamente bem, né? **E tava me destacando ali por causa disso.** E aí ela me chamou na hora do intervalo e me conduziu até a diretoria para me mostrar pra diretora, pra compartilhar que “esse cara aqui já tá lendo, ó, né”; pra mostrar o serviço, né? O resultado do serviço que ela tava fazendo... e aí eu li um pedacinho de texto, lá; **a diretora deu parabéns e tudo, e depois teve uma cerimônia de entrega de prêmios por desempenho e eu ganhei uma lembrancinha por causa disso e eu fiquei me achando...** o cara. Então eu estou aqui e já sei ler. Olha que vitória, né? **E fez toda a diferença na vida mesmo saber ler, né? Quem não sabe, passa apertado** (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).*

A importância do professor na vida do aluno pode ser facilmente percebida no desenrolar dessa história de vida. Alexandre, durante a narrativa, ressignifica sua história ao declarar como a ação de um educador interfere em uma mudança de consciência de si e do papel do outro: “Fazia tempo que eu não pensava nisso. Foi legal, está sendo bom viver essa sua proposta aqui, de visitar essa história” (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019). Ainda no percalço de sua memória de passado, percebemos a projeção para o presente e, conseqüentemente, para o futuro, elencando valores que algumas vezes nos fogem, sendo marcas importantes para perceber a própria peregrinação. Ao narrar o seu comportamento para com as lições de casa, com toda a cautela e preocupação em realizá-las assim que chegava da escola, mesmo diante da TV ligada, mostra como o aluno atento e dedicado tornar-se-ia um professor com as mesmas características. “Que engraçado, né? E aí, revisitando esses momentos, agora eu tô enxergando algumas marcas do porquê eu fui pra esse caminho, né? Eu gostava de mexer com as palavras, ali, desde pequeno” (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

A percepção de Alexandre, ao vislumbrar-se como participante da pesquisa, como aquele que desfia os fios da memória e começa a remontar seu caminho, ressignificando a sua prática, a sua subjetividade, o seu destino, demonstra a eficácia do método narrativo como forma de reinstaurar as marcas de constituição, da tomada de consciência de si.

A dimensão reflexiva, que exige a construção de uma narrativa capaz de pôr em evidência, tanto no plano da exterioridade como da interioridade, os aspectos formadores das experiências de vida e os fios condutores da sua dinâmica, impõe um novo esforço de distanciamento face a si mesmo. (JOSSO, 2010, p.150)

Como forma de significar diferentes experiências nos anos iniciais, temos nos relatos da Rosana uma forma de perceber a influência da figura materna como professora que, de alguma forma, a impediu de viver plenamente seu papel como uma aluna proativa, que gostava, de forma natural, de participar de todos os processos que envolviam as aprendizagens. Vejamos: *“E depois, no 2º ano, eu encontrei de novo com a minha mãe como professora, mas aí já foi uma outra relação porque eu já estava acostumada a todas essas coisas que me impediam de ser eu mesma”* (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).

Contudo, nos aprofundando temporalmente no relato de Rosana, percebemos que, mesmo tendo a presença da mãe como uma figura inibidora em seus anos iniciais, tal aproximação fez com que sua escolha profissional se estabelecesse sem muitas dúvidas. Tornar-se-ia professora, quase como uma escolha natural, proximal. Em seu processo narrativo, logo ao final da entrevista, ressignificou sua trajetória, conforme vemos: *“Então, assim né, a trajetória na educação, né; desde esse ponto de partida, e o meu ponto de partida foi estar na sala de aula com a minha mãe”* (ROSANA, EN, 25/07/2019).

É justo salientar que o entrave não foi imposto pela mãe, mas pelo meio, uma vez que não foi a mãe que causou tal inibição, e sim o meio escolar, a sociedade com suas imposições e pré-conceitos. Portanto, nesse momento, a presença materna já não parecia uma limitação, mas um espelhamento positivo, frutos das relações estabelecidas com o outro, sentidos que a impulsionaram rumo ao devir, algo que estava em si com naturalidade, pois houve o processo de rever as marcas de sua constituição através da entrevista narrativa.

[...] e aí quando eu terminei o ginásio, que é o Ensino Fundamental II, oitavo, oitava série, eu tomei a decisão de fazer o curso Magistério em Mococa, cidade vizinha, que era um curso integrado ao Ensino Médio de 4 anos, e foi muito feliz, me vi professora nesse curso, parecia uma coisa certa me tornar professora sendo filha de professora, mas durante o curso magistério eu tive oportunidade de trabalhar no escritório de contabilidade do meu pai, conheci um pouco essa outra realidade, e aí me firmei mesmo como professora (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).

A quase certeza de seu percurso como professora fez-se latente quando, ao conhecer outra forma de gerenciar o tempo através do trabalho, no caso, em uma atividade contábil, ou

seja, uma ciência teórica e prática que estuda os métodos de cálculo e registro de movimentação financeira, a fez perceber claramente sua paixão. Ora, “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda. Esse o molda, mas frequentemente ele afasta-se, por meio de rupturas sucessivas, antes de reconhecer de que maneira continua seu tributário” (DOMINICÉ, 2010, p. 88).

Assim, mesmo sendo valorada sua escolha profissional pela proximidade com o ambiente escolar, desfrutada pela mãe ser professora, temos a “valoração do pensamento como ato individual, quanto o momento de validade teórica do pensamento-juízo ou valoração do juízo, são aspectos histórico-individuais desse indivíduo bakhtiniano”. (PRADO et ali., 2015, p. 62-63).

Anteriormente, usamos o termo “catarse”, sugerindo um desenrolar para a relação da Rosana com a presença de sua mãe professora que, em um primeiro momento, surgiu como “bloqueio” para o seu verdadeiro eu. Em seu sentido psicanalítico⁴⁹, percebemos a catarse como uma operação que traz à consciência os estados afetivos e lembranças recalçadas no inconsciente, liberando o sujeito de sintomas e bloqueios associados a tais sintomas. Ora, percebemos nas falas da Rosana, uma resignificação que permitiu rever as bases de sua formação como aluna e, conseqüentemente, como professora. Portanto, “a memória do passado é submetida a um processo estético, a memória do futuro é sempre de ordem moral” (BAKHTIN, 2011, p. 167).

Nesse frenesi de tantas lembranças, fica quase impossível não pensar em seu próprio processo, em sua própria história. Embora tenha explicitado tal questão no capítulo 1.2 (p. 21), sempre fui elogiado pelos desenhos que fazia, devido à questão da perspectiva. Não me recordo de ter aprendido com alguém, embora meu pai faça desenhos com criatividade e técnica, nossos estilos de traço são totalmente distintos. Creio que o gosto pelos desenhos, que apreciava nos gibis que lia e mesmo na televisão, sorvendo os vários desenhos dos anos 80, tenham servido de inspiração. O fato é que, ao escrever na 2ª série do Ensino Fundamental o livro “Memórias de uma semente”, o qual illustrei, desencadeou a percepção de que eu também poderia criar aquilo que tanto admirava. Tal apreciação pelo fazer artístico e literário, foi o primeiro contato com esse poder de criação, que me valho por todo esse tempo, isto é, recrio essa possibilidade em minhas ações enquanto escritor, poeta ou mesmo professor.

⁴⁹ Para quem quiser aprofundar o sentido psicanalítico do termo “catarse”, sugerimos a leitura do artigo do pesquisador Wilson Castello de Almeida. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v18n2/a05.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Não me recordo da professora da 2ª série que me levou a escrever esse livro. Nesse momento, sinto uma necessidade de vasculhar os antigos livros da escola estadual “Oscar Villares”, para encontrar esse nome e saber se ainda está aqui entre nós. Gostaria de dar a ela cada um dos meus livros. Creio que seria uma maneira de retribuir aquilo que ela inspirou enquanto professora... Algo que se aflorou em mim e que até hoje dá frutos.

Importante frisar que, segundo Passeggi (2008), existe na escrita autobiográfica uma dimensão chamada “autopoiética”, que representa o sujeito que, ao narrar, é levado a refletir sobre as aprendizagens que foram importantes para a sua formação. Diante desse resgate da experiência, o sujeito se reinventa, recria-se, tanto pessoal quanto profissional e intelectualmente.

É interessante que, devido a essa escolha pedagógica, eu tenha sido beneficiado com uma prática em sala de aula que pode ter mudado a minha forma de enxergar as possibilidades de interação com a arte literária, com o fazer criativo. Eis, mais uma vez, a importância da ação docente. O estranho é eu não me recordar com mais exatidão desse momento, mas, restou-me o livro. Da ação, germinaram aquelas folhas amareladas que hoje conservo em minha gaveta na mesa de trabalho. Olho-o com simpatia e, ao mesmo tempo, com misteriosa perplexidade. Ruído de um tempo em mim que é inaudível, porém, tátil.

Continuando com os relatos de Ademar, vamos significar a sua mudança da fazenda para o município de Machado, interior de Minas Gerais. Embora seja uma cidade pequena, trouxe agravamentos nos aspectos relacionais de Ademar com os colegas da nova escola, haja vista que se mudou para um bairro periférico, tendo que conviver com salas lotadas, de 30 até 40 alunos, num ambiente completamente oposto ao que vivera até então no clima da escola rural, cercada por parentes. As marcas desta época se fazem presentes em sua narrativa.

*Apanhei muito nessa época, sofri muito bullying, porque tinha acabado de vim da roça, e ido pra cidade, era um ambiente totalmente diferente, **eu era muito bobinho** pros padrões, mesmo para a cidade do interior, de cidade de 40 mil habitantes, **eu era ainda tão matuto**, que vivia na roça cercado de parentes e amigos... e trabalhava... (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

Quando usa o verbo “apanhar”, está sendo literal, pois sofria perseguições dos colegas da nova escola, que o agrediam física e moralmente. A culpabilização por conta de ser imaturo ou “matuto”, revela que a criança, estudante da 4ª série, não tinha meios para responder ou para livrar-se de tal perseguição. Os adjetivos que o significam, acaba por revelar que a vida na zona rural, embora fosse mais tranquila em vista do que passava, fora um agravante para a sua

inadaptação. Porém, houve um alento: “*eu tinha duas professoras. Uma de português... português e estudos sociais; uma de matemática e ciências. Duas professoras dividiam esses conteúdos. E aí eu tinha muita... adorava... essas duas, essas duas professoras*” (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

As professoras, surgidas em meio aos conflitos, serviam como ponte entre a aprendizagem e sua condição de vítima no meio educacional. Todavia, já na 5ª série, as perseguições se agravaram, fazendo com que a escola intervisse, chamando sua mãe para conversar.

*E aí a coordenadora da escola chamou a minha mãe e falou que estava acontecendo isso, isso... que eu estava apanhando, e que os meninos estavam me chamando de “gay”... Porque, se ela sabia o porquê daquilo. Conversa reservada com a minha mãe. Minha mãe chegou em casa e perguntou: aí chorei, aquela coisa... **foi um trauma terrível. A minha mãe não deixou eu voltar para aquela escola.** Ela me matriculou em uma outra escola do centro, tirou, eu fiz o 4º bimestre na outra escola... ela não quis deixar, e **eu também não queria voltar para aquela escola** (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

Percebemos um importante papel nesta coordenadora e na mãe, como forma de impedir o silenciamento imposto ao garoto. Não havia comunicação saudável entre os estudantes, fato que o levava a “sofrer muito”. Com isso, podemos relembrar o posicionamento de Freire sobre este assunto:

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir (FREIRE, 2000, p. 79).

No processo narrativo de Alexandre, vamos também saltar para o Ensino Fundamental II, mais propriamente na 5ª série, quando a sua experiência afetiva e competente com uma professora de inglês, marca a ideia de emancipação que ocorre diante a interação professor-aluno. Momentos-charneira como este prosseguem por toda uma história de vida, demarcando sutilmente como as relações dialógicas servem como forma de reinterpretar o mundo, fazendo-nos agir diante dos embates da vida.

Na minha trajetória escolar, e a primeira delas foi a aula de Inglês. Dessa professora eu me lembro, era uma japonesinha chamada Olga; que tinha um livro que a gente usava que chamava Our Way, uma coisa assim, eu devo ter

esse livro até hoje jogado em algum lugar na casa da minha mãe, em algum armário. E essa professora, ela dava aula de inglês, né, e foi ela que comentou, que fez o primeiro comentário, percebendo que eu conseguia fazer as coisas que ela pedia de forma rápida e relativamente bem feita; ela olhou pra mim, me chamou um dia no cantinho e falou: “nossa, você tem facilidade pra isso, né? Que bom, que bacana. Toma aqui, tem esse papelzinho aqui, com algumas coisas a mais, vai fazendo aí e vê o que se acha”. E ela me estimulou bastante. E ela deu aula pra mim só na 5ª série, depois eu tive outros professores que passaram aí com a disciplina de inglês, mas a Dona Olga me marcou. Ela, eu sentia que ela tinha um amor verdadeiro pelo serviço que ela tava fazendo ali naquela 5ª série. Ela encantava... e foi assim, a minha carreira como professor começou no inglês e eu lembro com carinho dela porque ela foi uma referência, uma professora que marcou, né? (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos nossos).

O ato de lembrar, sempre marcado pela presença de um professor exigente ou amoroso, ou mesmo de uma disciplina que encontra afinidade, curiosidade, revela como a interação com o outro se mostra revelador do senso prático, do gosto pela descoberta, como forma de participação com o saber, como forma de interpretação de si e do mundo.

Algo similar aconteceu com a trajetória de Ademar, que se alterou após todos os conflitos que sofrera, quando se mudou para uma escola estadual central, que “*era um colégio muito tradicional, era uma escola de padres, então a escola ali era muito tradicional*” (ADEMAR, EN, 20/02/2019). Uma escola frequentada por pessoas de condição econômica mais elevada, além da rigidez de uma escola com padres, firmando as questões morais presentes na religião. Assim, acabou por se ajustar ao comportamento de Ademar, que era “*comportado, extremamente comportado: bonzinho. Sentava na frente, aluno que senta na frente, aluno de perguntar, aluno de curiosidade, mas não era o melhor aluno, o mais esperto da turma. Não era o mais inteligente*” (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

Durante o final do 4º bimestre nessa 5ª série, pôde ter contato com uma disciplina que despertaria seu talento para as Letras, ou ao menos, o faria perceber possibilidades de compreensão do mundo a partir do estudo de línguas.

*[...] terminei a 5ª série lá, passei com notas boas até, foi meu primeiro contato, inclusive, com o inglês. Eu tive que aprender o inglês em um bimestre, do ano, porque na minha escola não tinha inglês, na outra que eu estudava, então eu fiz uma prova, consegui fazer, consegui aprender, **me apaixonei por inglês, eu lembro direitinho**. Eu sempre tive muita **curiosidade**, aí aprender nomes de frutas em inglês, cores em inglês, fazendo short answer: yes, no, yes, I am, no, I am not; **lembro direitinho dessa passagem** (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

A lembrança afetiva revela a importância de uma escola cujo papel central seja oferecer um ambiente acolhedor, bem como estimular a prática do saber, dialogal, fornecendo meios recíprocos de troca de experiência. Neste momento significativo surgiu o ensino do Inglês que, como desafio resiliente, o levou a criar uma nova paixão. Tal momento-charneira também ficará evidente no plano de suas escolhas futuras.

Louise, nesta fase educacional, ou seja, no Ensino Fundamental II rumando para o Ensino Médio, também apresenta uma trajetória bastante singular em seus caminhos, pois, desde o início de sua narrativa, frisou que sua família era “*bem humilde, mas muito laboriosa*” (LOUISE, EN, 27/03/2019). Dentro desta perspectiva de trabalho como forma de ter uma qualidade melhor de vida e de ser a única forma para a conquista de objetivos, percebemos suas habilidades como estudante se afluírem, visto que dominava muito bem todas as matérias, o que a levou a ter um potencial como professora mesmo enquanto aluna.

E devido às dificuldades financeiras, eu tive que começar a dar aula particular desde os meus 12 anos [...]. Então eu dava aula de todas as disciplinas; matemática, português, inglês; então... pra poder conseguir comprar livros que meus pais não tinham condição. (LOUISE, EN, 27/03/2019).

E tanto esforço tinha uma causa ligada à aprendizagem, ao gosto pela descoberta, à busca pelo sentido do aprender, sempre desabrochando nas pétalas da linguagem. “*Eu queria fazer um curso de língua inglesa [...] a gente tomava uma condução que ia parando de porteira em porteira, a viagem se tornava longa, né?*” (LOUISE, EN, 27/03/2019). Assim, embora não tenha narrado em minúcias seus primeiros anos escolares, lembrou com carinho de professores que marcaram sua trajetória, como por exemplo, a sua primeira professora de inglês, a Helga, que lecionara na escola em Campinas, que chegava através de ônibus, em investidas bastante difíceis para a época. “*Nossa, quando eu a vi dando aula, eu falei, nossa é isso que eu quero pra mim, né? Pra minha carreira. Quero seguir o exemplo dela*” (LOUISE, EN, 27/03/2019). Dessa época, também resgatou o seu posicionamento enquanto aluna: “*eu era muito caxias, muito estudiosa. Era muito dedicada. Então, eu só estudava, apesar de meus pais serem muito pobres* (LOUISE, EN, 27/03/2019).

Conciliar trabalho e estudo nunca se mostrou uma tarefa fácil, ainda mais para jovens que necessitam tanto de um quanto do outro. Partindo da experiência da Louise com o trabalho durante a adolescência, temos nos relatos de Ademar facetas ainda mais dificultosas. Desde os anos iniciais, mesmo quando se mudou para Machado, sempre trabalhou como lavrador, tomando ônibus rural e ajudando seu pai nas lavouras de café. Contudo, quando estava no 2º

ano do Ensino Médio, fez um curso de informática, o que mudou suas possibilidades de conseguir emprego e, assim, tecer novas tramas para o seu destino. A especialização, ou seja, o estudo que atualiza e capacita o profissional para o mercado de trabalho, logo fez-se presente em sua vida.

*No 2º ano, eu querendo, consegui um emprego à tarde, estudava de manhã, fiz um curso de computação em 98, à tarde [...] E aí esse curso me abriu muitas portas, eu fui conseguindo empregos, apresentando o diploma, na época, em 98, ninguém tinha, muito difícil ter curso de computação, que sabia mexer com computação; **perdi oportunidades antes por não ter**, e quando eu fiz consegui algumas vagas. Interessante, embora eu tenha trabalhado muito pouco com informática. É... e aí eu fui arrumar emprego, trabalhava de dia e (de noite) no 3º colegial, infelizmente, eu queria trabalhar, eu precisava trabalhar, fui e estudei à noite (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifo meu).*

A especialização, no caso um curso de informática, despertou em Ademar a consciência de que o estudo poderia fornecer subsídios para mudar a sua história de vida. Por conta disso, ao final do Ensino Médio, já planejava fazer uma faculdade. “*Eu trabalhava de manhã e eu queria fazer vestibular. Queria fazer um vestibular, queria fazer faculdade, só que eu não tinha, não imaginava, não acreditava que eu poderia passar*” (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

Percebemos, em correlação com o conceito de autoconsciência de Bakhtin (2013), que Ademar buscava, a partir das suas indagações, respostas sobre si mesmo e sobre os outros e, conseqüentemente, sobre o mundo histórico e social que o cercava, uma vez que, despertando para uma autoconsciência, inaugura um ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesmo, trazendo à tona sua voz consciente e ativa dentro de um plano de vida que exige ação, que pede respostas.

Outros conflitos de ordem epistemológica, ideológica e/ou religiosa, surgem ainda no Ensino Médio, provocando, segundo o próprio Ademar, de um novo “despertar” trata-se do pensamento religioso. Sendo um “*católico fervoroso*”, tinha na religião um alento e um consolo. Todavia, depois de discutir com um professor de Biologia sobre o criacionismo em detrimento do darwinismo, passou a questionar sua própria aceção a tais ideias. Leiamos o longo trecho com alguns grifos:

*Hoje, até esses dias, eu estava me lembrando de uma aula de biologia que eu tive, no 2º colegial, o meu professor falando da teoria evolucionista e da criacionista; quando ele falou da criacionista eu quase surtei, “isso é um absurdo, você está pecando contra Deus, está falando que deus não existe”... Eu lembro, eu tinha dezessete, dezoito anos, sabe, aquilo, falei, “como assim?”, **não tinha contato com as coisas. Não tinha contato com esse mundo, de existem duas teorias, né?...** Achava um absurdo; briguei, falei*

*“não é possível isso”, porque era muito católico. Aí eu fui fazer um trabalho, né, na biblioteca, e tinha uma revista lá, falando a história da igreja católica, acho que era da revista Veja, uma edição especial da revista Veja. E aí eu **fui lendo a história** da igreja católica, e fui conhecendo, fui descobrindo, fui vendo como que aconteceu; A igreja católica criada por Constantino, 300 anos depois de Cristo. As barbáries, os crimes que a igreja cometeu. E aí **aquilo me deu um despertar**. Eu falei: “nossa...” Como, que conflito interno. E aí eu briguei em casa, minha família é muito católica também, então sempre houve alguns atritos assim... Depois eu fui entendendo e me afastei da igreja, aí eu, digamos, **entendi a razão** do criaci... da evolucionista, da teoria evolucionista, **primei pelo lado da razão e aí começou um despertar maior assim para um conhecimento: buscar as coisas, de estudar** isso em 2001 (2000,), 2001, quando eu entrei na faculdade de Letras (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

O novo “despertar”, conforme citado pelo próprio Ademar, levou-o a definir tal divergência de pensamento como um passo rumo à razão, ao conhecimento. E próximo a esse valor, passou a caracterizar o estudo, a leitura e a conceituação lógica como uma forma de escapar de atributos e pensamentos que o amortizavam, que o deixavam distante do mundo. Antes, quando se referiu à ida para a cidade, associou o “mundo” à convivência com pessoas em um ambiente mais urbano, contrário de sua trajetória familiar na zona rural, que o impedia de progredir, de saber o que estava mais à frente, conforme a sua visão sobre ter estudado em sala contígua a outras séries nos anos iniciais.

Durante a entrevista narrativa, o professor Alexandre nos forneceu, a partir de suas reminiscências da vida escolar, um retrato de uma escola estadual na qual estudou no 2º ano do Ensino Médio, em uma transição entre cidades, pois teve que se mudar com a família por conta do emprego do pai. Assim, ao ter o contato pela primeira vez com a escola pública, no Estado de Minas Gerais, aproximou-se pela primeira vez de uma educação diferente, a qual identificou como “fraca”. Vejamos em suas palavras:

[...] mas foi muito ruim estudar naquela escola, foi terrível. Se eu pudesse nunca ter ido pra lá, eu jamais teria pisado naquele lugar. Por fora era muito bonita, uma estrutura legal, física, mas eu não lembro de um professor que tive lá, não lembro de uma aula que eu tive lá. E o que mais me incomodava era tirar notas excelentes sem o mínimo esforço. E eu percebi: isso aqui não tá certo, isso aqui vai me dar prejuízo [...] e ali eu tava num lugar onde não tinha disciplina nenhuma, todo mundo levantava e saía a hora que queria, professor nem cumprimentava a gente, isso quando tinha professor, né, e eu tava cansado daquilo e não aguentaria mais um ano naquele lugar (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

Após a experiência aviltante, que o levou a perceber a escola pública como uma rede que não traria as oportunidades necessárias para uma formação digna e eficaz, no que tange ao

mercado de trabalho ou mesmo a uma preparação para o vestibular, introjetou a ideia de que a rede particular de ensino seria uma referência. Percebemos que a fala de Alexandre dialoga com enunciados construídos historicamente sobre a situação da escola pública e de sua condição precária. Longe de se travar aqui uma discussão sobre tal questão, mostra-se importante enfatizar que se trata de uma opinião sazonal.

Contudo, por não ter condições financeiras para ingressar em uma escola particular, estudou sozinho para prestar a prova de um Colégio Militar, no qual conseguiu entrar no 3º ano do Ensino Médio. Sentiu muita dificuldade em cumprir todas as exigências da escola, porém, sentiu-se feliz, por estar em uma escola considerada por ele como séria.

Mas eu achei muito bom porque eu senti que a coisa ali era séria, era exatamente isso que me ofendia na outra escola: ali não era sério, ninguém estava levando aquilo a sério. Quem trabalhava lá não levava a sério, quem estudava lá não levava a sério; e eu queria levar a sério. Eu queria estudar de verdade. Eu não queria só ir lá, né? E aí foi muito bom estudar nessa escola (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

Ao término do Ensino Médio, mudou-se novamente com a família. E logo iniciou seus estudos no cursinho pré-vestibular, ao mesmo tempo em que trabalhava como professor de Inglês em uma escola de idiomas. Aliás, o trabalho como professor sempre lhe comprovou seu interesse para com as letras e com a língua estrangeira moderna. Tal levante o nutriu de expectativas acerca da carreira com professor, afinal, era aquilo que já fazia e que poderia aperfeiçoar. Percebemos, nesse sentido, que as experiências como aluno começavam a moldar o seu percurso como professor. O lugar da memória, refazendo seu percalço, revelava tais rumores: “*Então, se for pra ser professor, eu quero ser, trabalhar em um lugar que seja igual a esse aqui ou melhor, né. Então, eu queria ser professor de escola particular. Coloquei essa meta. Aí eu fui fazer Letras*” (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

Diante de tantos relatos, ser-me-ia impossível não resgatar alguma memória, por isso, lembrei-me de uma excêntrica professora de português da 8ª série, a Mabel. Ela se declarava espírita, o que, para a época e para o universo restrito no qual vivia, era algo novo que ensombrava. Além disso, ela promovia sessões de relaxamento antes da aula, pedindo que fechássemos os olhos e nos conduzia a um encontro com o próprio corpo, sentindo-o tenso e administrando a lépida tranquilização. Alguns criticavam tal postura, dizendo que estava ligada a possíveis “rituais” regidos pelo espiritismo do qual fazia parte. Vivíamos um pouco neste universo sombrio onde pululavam formas imateriais, tais como a “contaminação” por produtos da “nova era”, medo comum dos carismáticos católicos, que viam o trovão da marca Zoomp

como um símbolo da nova era, relacionando o raio ao poderio de satanás. Ora bolas, como seria isso possível? Criticavam, inclusive, o código de barras, dizendo se tratar de um símbolo do diabo (bem seria, se estivessem se referindo ao capitalismo).

Confesso que sempre desconfiei de tal zelo e preocupação em relação a esse universo invisível repleto de demônios zombeteiros que poderiam te roubar a alma. Aliás, meu irmão e eu sempre gostamos do lado obscuro da força, seja na música que ouvimos, seja no gosto por filmes de terror, isso desde a infância, para o desagrado dos meus pais, imersos nas fantasias neopentecostais. Estou fugindo da descrição da professora Mabel por um motivo: contar que meus pais jogaram fora meus gibis, por achar que estavam “contaminados” com irradiações diabólicas. Sim, o Batman sempre teve chifres, é de se esperar essa revolta. Talvez, por isso, eu tenha uma enorme coleção de HQs e me interesse pelo tema. Talvez tenha surgido daí, desse trauma de ver sua coleção ser desintegrada por um medo boçal, tenha saído o interesse pelo desenho, pela leitura, pela escrita e, hoje, deu no que deu. Não se trata de um caminho retilíneo e autoexplicado. Nem tenho aqui uma fórmula de explicação dos desígnios do presente a partir da reelaboração de marcas do passado. Mas trago pistas, caminhos, fios, como bem disse Ginzburg (1991). O que esses fios trazem? Parece-me que seguram remendos, marcas de memória.

Voltando à professora Mabel: ela, após o relaxamento, conduzia as aulas de Língua Portuguesa. Confesso que não me recordo de nenhuma aula dela. Passou-me despercebido, bloqueado pelo baú do inconsciente. Mas algo me recordo e, por isso, a trouxe aqui. Em determinada aula, ela nos levou para a praça em frente à escola, um local plenamente arborizado, com uma escadaria que levava ao centro, com o busto do fundador da escola. Sentamo-nos nos degraus e cada aluno leu algo. Não me recordo o que lemos, mas lembro de ter lido para todos em voz alta, algo que não me recordo de ter feito em nenhum outro evento. Ela disse a mim, enfática: “Abra mais a boca para falar” – pois estava falando muito baixo. Munido de uma audácia que não tinha, consegui ler e falar mais alto. Lembro que todos ouviram. Creio que foi a primeira vez que fui ouvido por todos. Embora não me recorde do que li, foi um momento charneira. Quiçá, a partir daquele momento, eu tenha entrevisto uma possibilidade de ser ouvido. Primeiro pelo desenho, depois pela exposição. Bastava, apenas, “abrir mais a boca”.

Percebi-me, nesse contexto, inacabado. Como disse Freire (2001b, p. 27): “O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado”. E com tal percepção, embora ingênua, pude perceber que havia uma chance de ser ouvido. Hoje, professor, percebo muitos alunos

com a timidez que apresentava na infância. Algo que chegava a doer. Até hoje, devo dizer, antes de fazer uma pergunta, por exemplo, em um congresso ou mesmo em uma reunião de professores, sinto meu coração pulsar mais rápido, minhas mãos inquietas. E, como disse no capítulo 1.3.2, carreguei meu eu tímido no colo, para onde quer que eu vá.

Além disso, no Ensino Médio, em outra fase e face que se inaugurava, comecei a despertar uma certa rebeldia muito necessária e eclipsada pela timidez. Uma tentativa de libertação de toda uma roupagem que não servia mais e, por isso, apertava, impedia o passo de forma mais certa, atrofiava a visão.

Devido ao fato de trabalhar durante o dia, tive que estudar no noturno, em uma escola próxima à minha casa, o Prof. Barreto Coelho, que retornei como professor anos mais tarde. A Diretora era a Dona Haidê, com quem trabalharia anos depois no Sesi, tendo-a como a minha “temida” diretora, devido à sua fama de rígida e inflexível. Enfim, não contarei como perdi o primeiro ano devido ao excesso de faltas, por conta de escapadas noturnas, uso de álcool, passeios voluptuosos e outras andanças mais infaustas. Era uma tentativa de descobrimento, todavia, muitas vezes, mais me perdia que me encontrava. Poderia culpar o novo círculo de amigos, mais velhos, que me apresentava outras faces da noite, contando também com meu irmão mais velho, que tinha certo comportamento transgressor.

Momentos complexos que carecem de toda uma rememoração atenta, contudo, não fugirei ao propósito que aqui me atentei: o teatro. Para chegar a ele, devo reforçar que, não foi apenas um ano perdido, mas dois. Uma reunião foi organizada pela diretora Dona Haidê, tendo a minha mãe no centro, para decidir o que fariam com o André (sim, comigo). O propósito, incentivado por alguns professores (de matemática, claro), era de me jubilar, ou seja, impedir que continuasse na escola. Porém, através de um acordo (e de muitas outras questões), tive que prestar novo vestibulinho (que passei em 3º lugar) e ingressar novamente no Ensino Médio. Assim o fiz. E, sem a influência de um dos amigos mais velhos que foi jubilado, cumpri os três anos de curso. Terminei o Ensino Médio, deixando uma marca. Participei de grêmio estudantil (era o diretor de cultura), me entrosei com amigos mais tranquilos, sendo que neste percurso conheci o Grupo TUMM, que me levou a ministrar as oficinas pedagógicas, espelho de meu gosto pelo outro lado da sala de aula (como professor). Foi outra experiência, sem dúvida.

No 1º ano (que seria o terceiro), organizei um grupo de teatro. Foi o primeiro que a escola criava em muitos anos. Escrevi o roteiro e interpretei o vilão da peça. Tratava-se de uma tragédia amorosa, bem típica das nossas inquietações da época. Eu seria o pai, que impedia a jovem de se casar com seu verdadeiro amor, o Cézinha (o cito aqui, com muita dor e lágrima, pois ele faleceu, há poucas semanas, vítima da COVID-19). Conseguimos até um vestido de

noiva, que sujei acidentalmente com groselha, que tinha escondida no bolso, segura por um saco de geladinho (não sei como chamam por aí devido ao regionalismo), e que usava para estourar na cena em que cortava a minha mão com uma faca (que drama!). A turma ficou muito unida e, apesar dos pesares, enchemos o teatro municipal da cidade, em comemoração ao aniversário da escola. Um grupo amador de alunos-atores, de um curso noturno, apresentou uma peça no teatro municipal. Tive a graça de escrever e dirigir o roteiro, além de interpretar. Depois disso, nunca mais atuei. Descobri que meu caminho com a literatura não era o teatro, não era o palco, mas a alcova, o romance e o poema.

Talvez por isso tenha promovido tanto teatro, por seu efeito libertador. Também promovi a escrita literária, também libertadora. E peço aos alunos que se apresentem para a turma, algumas vezes, sobre a mesa do professor: libertador. Incentivo o desenho, a criatividade, promovo debate sobre tudo. Peço que fale o mais tímido, olho mais nos olhos daqueles bem quietos. Descubro aquele que tem medo e falo com ele em seu silêncio, tal como o aluno G., observando os cortes em seu braço e, sem julgá-lo, convido-o a interpretar o narrador na peça “A causa secreta”, inspirado no conto de Machado, e ele se apropria da morbidez e age como um fantasma que conta uma história sádica. Depois, esse aluno ingressa no grupo teatral da cidade e se liberta; hoje, faz sociologia em uma Federal; aqueles que zombavam dele, nem sei. Um aluno com sensibilidade, que conhecia muita MPB... mas que se cortava, e que já tinha escrito várias cartas de suicídio, algumas em forma de poema. Pedi que convertesse toda aquela dor em literatura. Ele me levou sua pasta de escritos e confiou em mim. Eu li, estupefato, a dor daquelas palavras. Atualmente, ele escreve, tem dois romances escritos, vários contos e poemas (por enquanto, não publicados). Hoje, por coincidência, vi o G. descendo de máscara a rua do centro da cidade. Timidamente me cumprimentou. E eu, alegremente, vi além dele e o cumprimentei com alegria, pois, de alguma forma, sabia que ele brotaria aqui. Raiz boa.

Como mudança de enfoque, deixo as seguintes palavras:

O narrador de histórias deixa ao ouvinte a obrigação de extrair do que ouviu um conselho, uma lição. O investigador que narra, narra precisamente porque intui que há aí, na experiência, algo que permite construir uma lição cujo sentido precisa ser aprofundado. O não desperdício da experiência – sempre singular – somente pode acontecer se dela soubermos extrair lições para o futuro ao mesmo tempo em que ressignificamos o passado que se narra. (GERALDI, 2012, p. 36)

Desta forma, finalizamos o primeiro eixo temático. Procuramos analisar o percurso dos entrevistados, partindo da educação infantil, adentrando no ensino básico como um todo, em cujas modalidades tiveram os primeiros contatos com as letras e a educação, bem como da interação com os outros. Buscamos destacar a importância da família, no incentivo e zelo nesse importante processo de escolarização, bem como dos professores em tal processo, seja para o despertar de uma paixão, de um gosto peculiar por alguma área do saber, seja para o enfrentamento diante das dificuldades, configurando uma postura resiliente.

Com isso, reforçamos a importância de algumas passagens, identificando os “momentos-charneira” com suas cargas valorativas dentro das narrativas, como forma de rememoração, por conseguinte, do papel que a narração desempenhou na percepção e ressignificação da identidade pessoal, social, profissional; refletindo de forma reflexiva nas marcas de seu papel como professor. Além disso, cabe ressaltar o quanto os professores (incluindo a mim mesmo) colocaram a educação escolar como forma de superação, elencando o saber como resiliência.

6.2 - A trajetória no Ensino Superior e as primeiras experiências na docência: rumo a um novo despertar de si como sujeito-professor

Adentraremos, sob a praxe deste novo eixo temático, no percurso dos entrevistados durante o ingresso e a permanência no Ensino Superior, bem como as significações empreendidas no período, a visão de mundo se refratando e o despertar como sujeito-professor.

Apesar das dificuldades financeiras, da divisão do estudo com o trabalho, Ademar conseguiu formar-se como professor da área de Letras. Foi motivado, inicialmente, por sua paixão na “escola central”, a disciplina de inglês, que lhe serviu como impulso para sentir-se “inteligente”, possuidor de um conhecimento que tinha lhe sido restrito. Era como se tivesse tido acesso aos saberes das outras salas, que já na 1ª série, indagava o que os outros aprendiam. Tendo o acesso a um suposto conteúdo escondido, percebeu que ali se ocultava uma chave para o crescimento pessoal. Conforme sua narrativa: “[...] *prestei pra Letras, que adorava Português... fiz para o inglês, principalmente para o inglês; que eu gostava do inglês. Falei: quero fazer, gosto de inglês*” (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

Assim, dentro da concepção de dialogismo, percebemos que Ademar começa a ganhar autonomia e liberdade, no sentido de questionar os valores que antes proferia de forma monológica e contida, evitando asseverar qualquer comentário negativo à sua práxis religiosa

ou mesmo relacional (vida com parentes, no campo). Portanto, a voz reprimida do jovem começa a se manifestar na forma de discurso interior questionador, mostrando assim a tomada de sua consciência mediante às tensões sociais e existenciais a que tinha vivido dentro de um embate que o fez reconsiderar seu passado e seu presente, num diálogo que revela o dialogismo das consciências, ou seja, da consciência de uma consciência, à medida que Ademar ganha autonomia e liberdade diante de suas escolhas, desenvolvendo-se a partir do esquema básico da alteridade: um eu se contrapõe a outro eu. Assim, conforme Bakhtin, a "autoconsciência do herói penetrou a consciência que o outro tem dele", ou seja, "na autoenunciação do herói está lançada a palavra do outro sobre ele" (BAKHTIN, 2013, p. 240).

Para Bakhtin (2010), vivemos um não-álibi da existência, que nos move a assumir nossa singularidade diante do existir, e se não assumirmos tal posicionamento, não deixaremos um espaço a ser preenchido pelo outro. Deste modo, para o filósofo russo, viver significa assumir-se, tanto sob o viés da redenção quanto do fardo, uma vez que "é apenas o meu não álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real" (BAKHTIN, 2010, p. 60).

O ato de existir, também evocado por Freire, mostra-se como um constante exercício de conscientização, uma reflexão sobre a ação, ou seja, "a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica" (FREIRE, 2006, p. 30).

Percebemos, então, que Ademar assume seu posicionamento diante da vida, buscando desde o término da faculdade, sua inscrição como professor, profissão a qual se dedicou com muito afinco nos estudos, além das inúmeras dificuldades de ordem financeira, o que legitima uma valorização sobre o curso e a importância de usufruir de tamanha dedicação.

Fui pedir para ser mandado embora, fizeram um acordo, me demitiram [...] e aí comecei a fazer, a dar aula no Estado. Entrar, buscar Editais para professores substitutos. Entrei na 5ª série, na primeira, em 2003, aí eu entrei na Pós-Graduação [...]. Tinha psicopedagogia e Língua Portuguesa, Redação e Leitura. Fiz a inscrição para essa Pós-graduação. Fiz e comecei a dar aula no Estado (ADEMAR, EN, 20/02/2019, grifos meus).

Assim, constatamos que o ingresso num curso de Especialização *Lato Sensu*, logo após o término da faculdade, implica em uma atitude responsiva-ativa diante do ato de estudar, de buscar conhecimento, de fazer parte, cada vez mais, do seu "despertar", ou seja, de usar a razão

como forma de soerguer-se social e pessoalmente. A busca desenfreada pelo estudo e pelos concursos vai fazer parte da sua dinâmica de vida, das suas respostas diante do dilema de existir.

No percurso de Louise, tornar-se professora parecia evidente, uma vez que atuava como professora desde a adolescência, dando aulas particulares aos colegas e outros alunos que tinham dificuldades nas matérias. Além disso, todos os percalços que passou para estudar Inglês mostrava-se como um indicativo de que faria a faculdade de Letras, que iniciou na cidade onde morava, em Amparo, interior de São Paulo. Os diferentes percursos de vida demonstram escolhas distintas, também implicadas pelas representações de gênero.

*Então eu fiz o curso vespertino, terminei a graduação e **fiquei 8 anos em casa...** Eu tinha um marido meio machão, que falava “mulher minha não precisava trabalhar”, **ele tinha condições financeiras boas, né, que... dava pra eu ficar em casa e tive dois filhos nesse período e daí... só pra eu não esquecer tudo aquilo que eu tinha aprendido, que eu achava que isso ia acontecer, eu comecei a dar aula aqui no CCAA, primeira escola de línguas que São João teve. E comecei a dar aula de inglês para uma turma de adultos, só duas vezes por semana também. E com isso deixava meus filhos no escritório do meu marido para os funcionários tomarem conta pra eu poder dar essas aulas, porque eu sempre gostei muito de dar aula** (LOUISE, EN, 27/03/2019).*

As determinações a partir do novo rumo que a vida tomou, levou Louise a se posicionar como esposa e mãe. Além disso, por conta de o marido oportunizar qualidade de vida a ambos, não era necessário o labor. Um contraste com a história de sua família e a sua trajetória até a juventude, que sempre foi marcada pelo esforço mediante o trabalho para a realização dos estudos e outras questões ligadas à vida cotidiana. Entretanto, mesmo diante de uma situação aparentemente tranquila, o advérbio “só”, que apareceu em seu discurso como forma de retomar seu percurso como professora, aparece para reinstaurar o lugar do seu “gostar”, pois com a efígie de se esquecer do que aprendera, empreendeu esforços não apenas laborais, mas de deixar os filhos à mercê de funcionários, para que pudesse contemplar aquilo que era seu destino.

Contudo, mesmo diante de uma aparente tranquilidade financeira, o imprevisível aconteceu. “*Ele (o marido) pediu concordata e a gente começou a enfrentar muitas dificuldades financeiras, e daí eu resolvi entrar como professora*” (LOUISE, EN, 27/03/2019). O fato de “entrar como professora” revela que, a despeito de exercer a profissão apenas para não esquecer ou por gosto, desta vez se inseriria no mercado de trabalho para atuar não apenas pelo salário, mas para construir uma carreira, uma trajetória como docente. Reinstaurando a sua prática, deixou de exercer a função como temporária, pois passou em um concurso público. “*Passei e ingressei na Escola Estadual Antonio Caio [...] Mas, nesse meio tempo, nasceu mais um filho*”

(LOUISE, EN, 27/03/2019). O marido, então, ao vender a fazenda que tinha no interior de São Paulo, convenceu Louise (que pretendia se divorciar) a se mudar com os filhos para Goiás, pois comprara com o dinheiro da venda outras duas fazendas.

E eu, na ilusão de que as coisas iam dar certo, iam ser melhores do que aqui no Estado de São Paulo, concordei... Então eu trabalhei pouco tempo como efetiva no Antonio Caio, e pedi afastamento, fui [...] e pedi exoneração do cargo, em função de estar distante e não conseguir administrar isso, né?... porque eu não tinha tempo para pedir afastamento no Estado. Daí eu fiquei lá, prestei concurso lá, também para o Estado de Goiás, passei até em primeiro lugar, escolhi na minha cidade, em Paraíso... (LOUISE, EN, 27/03/2019 – grifo meu).

As dificuldades começaram a surgir nesta nova empreitada, pois a nova cidade se mostrava como uma “*tragédia, morava em uma rua que não era asfaltada, que não tinha rede de esgoto, era fossa... e a fazenda nossa ficava bem distante da cidade e tudo estrada de terra muito mal conservada. Então foi uma época muito difícil que nós vivemos lá*” (LOUISE, EN, 27/03/2019). Ainda assim, conseguiu lecionar em Goiás, assumindo seu cargo como efetiva do Estado. Passou por vários percalços, tais como levar o filho pequeno às aulas, pois não tinha com quem deixar. “*Eu lecionava mais à noite; [...] eu levava o menor comigo, pra escola. Ele até dormia em cima da mesa, porque eu tinha muitas aulas à noite*” (LOUISE, EN, 27/03/2019).

Com o retorno a São Paulo, por conta dos péssimos empreendimentos do marido em Goiás, passou a viver com a sogra. No ano em que voltou conseguiu atuar na Faculdade de Letras da cidade, iniciando seu percurso como formadora. “*E comecei a dar aula no terceiro ano do curso de Letras, de língua inglesa, e fiquei na FEOB por cerca de 24 anos. Eu fiquei dando só aula para os cursos de graduação*” (LOUISE, EN, 27/03/2019). Nesse meio tempo, divorciou do marido, passando a cuidar praticamente sozinha dos três filhos. As dificuldades foram superadas graças a ajuda de seus pais que se reequilibraram economicamente.

Eu já tinha me separado, e graças à minha família, meus pais que estavam numa condição, na época, boa, financeira, meus pais sempre me ajudando. Sempre, cobrindo as despesas da casa, porque eu mesmo trabalhando tanto, eu não dava conta de manter os três estudando fora (LOUISE, EN, 27/03/2019).

A sua história pessoal, o seu enraizamento como professora, desde que saíra da faculdade até o início de sua atuação mais responsiva, seja como formadora de professores na área de Letras, seja como professora em colégios particulares ou públicos, a levou a assumir

uma consciência ética e crítica diante da profissão, pois buscava atuar com profissionalismo a fim de garantir aos filhos uma vida digna, com uma formação sólida, ou seja, proporcionando condições para que estudassem. *“Porque vindo de uma família humilde como eu vim, eu cheguei aonde cheguei, foi graças ao estudo, também à dedicação, mas o estudo que proporcionou tudo; inclusive de formar os filhos também, né?”* (LOUISE, EN, 27/03/2019 – grifos meus). A luta diária, a promessa de tempos melhores, o esforço por ser uma mãe participativa, levou seus filhos a formações, segundo ela, dignas e respeitadas. Tal reflexo da sua amorosidade e ética como mãe, refletir-se-á em sua prática docente. A labuta e o esforço serviram-lhe como forma de ressignificar suas escolhas diante da vida, diante do agir de forma responsiva e respondente. Sendo a formação dos filhos um dos seus maiores orgulhos.

O mais velho passou na UNICAMP, fez Educação Física, hoje ele está terminando o Doutorado na UNICAMP [...] O do meio também, fez PUC, [...] Engenharia de Computação, [...] e ele era estagiário em uma empresa, e se tornou no fim, sócio dessa empresa. [...] O caçula sempre foi também, dentre os três, o mais brilhante, sempre foi muito estudioso [...], ele queria Direito [...]. E agora está em Mococa, como promotor (LOUISE, EN, 27/03/2019).

Alexandre também buscou a faculdade de Letras. De início, pensou em cursar Publicidade, pois sempre gostou de comunicação. Ademais, seria o primeiro da família a cursar o Ensino Superior, desta forma, revelou não ter com quem conversar sobre a escolha de um curso e, conseqüentemente, de uma profissão. *“Eu não tinha referência nenhuma, de ninguém, sobre o que era o Ensino Superior, sobre o que significaria fazer Publicidade”* (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019). Além disso, a experiência junto a sua família preconizava a repetição de um mesmo percurso: *“todo mundo da família sempre teve como caminho de vida, né, como projeto de vida, é... estudar, arrumar um bom emprego, aposentado nesse bom emprego e morrer. Era uma vida regida pela CLT, né. Então, era isso”* (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019). Acabou por reiterar a si tal visão de mundo, pretendendo cursar Publicidade sem um propósito mais visceral.

E então a minha missão era fazer Publicidade, e aí eu arrumo um bom emprego, né, aí eu ganho bastante dinheiro, e ganhando dinheiro eu vou ser feliz, arrumo uma moça legal, né, consigo alguns filhos e morro novo. E aí os filhos seguem... Então não tinha muita visão assim, eu nunca planejei uma carreira, nunca fiquei pensando, estrategicamente, sobre quais eram os melhores passos pra se dar, pra atingir um objetivo adiante, porque eu entendi depois que a gente só sonha com o que a gente conhece. E o que eu conhecia era o mundo da empresa privada, porque meu pai vinha desse mundo e ele compartilhava isso (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).

A influência do pai, exercida desde as mudanças de cidades, o que alterava as perspectivas e experiências com a escola, também fornecia imagens e significações para a construção de um projeto de futuro. As memórias advindas na construção da narrativa ressignificam o papel do pai, pois em seu diálogo consecutivo, passou a rever e a perceber um conselho, uma diretriz, que o ajudou na escolha de sua profissão. Não se limitava apenas a uma influência determinista, que o condicionaria a perpetuação do que chamou de vida “regida pela CLT”, mas, ao contrário, encontrou um embate questionador através de uma história contada pelo pai. Seria o que Benjamin (1993) anunciava com a pobreza de experiência, advinda pela perda da capacidade de demonstrar, a partir de narrativas, formas de convencimento e de transferência de saberes.

Nesse mesmo íterim, o filósofo Giorgio Agamben (2008) reflete sobre a destruição da experiência no homem contemporâneo, pois está cerceado pela vida cotidiana em grandes cidades, o que conduz para uma existência que não contém nada que seja ainda relevante para ser convertida em experiência. O ritmo desenfreado da informação, as horas perdidas nos tráfegos, as reuniões maçantes, os encontros infrutíferos nos elevadores e corredores de lojas de departamento; tudo condiciona para que o homem moderno volte para casa esgotado por um amontoado de eventos, contudo, nenhum deles oportunizou o saber da experiência. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas. Porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Denominado de “experiência do sentido comum” por Forster (2009), através de sua leitura de Agamben (2008), esta resgata a imagem do ancião à beira de uma fogueira contando histórias. Assim, as formas narrativas se concentravam, antigamente, na figura de uma pessoa mais idosa que, munida de experiência e sabedoria, reunia a todos em sua volta para repassar através das palavras a sua memória do vivido. Da mesma forma que esta figura patriarcal do ancião estava transmitindo saberes aos mais novos, o processo também sucedeu a Alexandre: aprendera com seu pai, ou seja, lhe foi transmitido um saber que pertencia não apenas àquele grupo, mas à comunidade da qual fazia parte.

Portanto, faz-se importante a longa citação de Alexandre, quando reverbera nas palavras do pai a forma da narrativa, que se manifesta como forma de ilustrar e de sugerir através da experiência, o laço perdido pronunciado por Benjamin.

O mundo da competitividade, o mundo do capricho e o que você tem que fazer bem, escolha alguma coisa que você seja muito bom nela, não interessa qual

*coisa seja, meu pai sempre contava a historinha do vendedor de pipoca que tinha no Ribeirão Shopping; dentro do Ribeirão Shopping tinha um rapaz que era amigo dele que tinha um carrinho de pipoca, mas ele fazia a pipoca mais saborosa da cidade e o carrinho dele não tava em qualquer lugar. Ele tava no Ribeirão Shopping, era um carrinho todo especial, que tinha umas rodas enormes que parecia uma carruagem, era uma coisa linda. E todo mundo vendia pipoca por 1 real o saquinho, a dele custava 5, mas ele vendia muita pipoca a 5 reais; e ele estava feliz fazendo as pipocas dele ali, e ele poderia sair dali e fazer outra coisa, mas ele queria fazer pipoca; mas ele fazia pipoca muito bem, né. **Meu pai sempre contava essa historinha** e falava: ó, você está pensando em fazer Publicidade aí, eu não fiz faculdade, não sei como é, mas, **cê vai conseguir fazer isso bem? E essa pergunta me incomodava**, porque eu não tinha a menor noção do que significava ser publicitário, trabalhar em publicidade. **E eu não conseguia responder essa pergunta**, e eu comecei a achar arriscado investir tempo, energia e dinheiro também, no fim das contas, se eu passasse no vestibular eu ia ter que mudar, eu ia precisar pedir dinheiro pro meu pai pra morar em outro lugar, pra fazer uma coisa que, pra mim, seria um tiro no escuro. **E pensando nessa questão de “o que que cê acha que consegue fazer bem?”**, porque é o que você faz bem que torna você uma pessoa especial e acaba sendo valorizado por isso, e se você faz bem é porque você gosta de fazer, né. E meu pai sempre vinha com essa lógica; o que que você faz que você faz feliz, e que fica bem feito, né? **Você é conhecido por...?** Na escola, sempre tem o cara que é conhecido pelos desenhos, conhecido por jogar bem no futebol, um que é conhecido por falar bem em público, né, e eu era conhecido por saber inglês. Era a única coisa que eu fazia direito. Que eu fazia sem grandes esforços. Eu estudava, mas não me matava de estudar e meu serviço ficava legal. E eu tava trabalhando na escola de inglês, **aí eu pensei: poxa, eu vou investir nisso aí, né? Já tô nesse mundo.** (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus)*

A capacidade instigadora de pensamento reflexivo, administrada pelo pai através de uma história-fábula, deixa inscrita a importância do diálogo e da transferência de saberes, pois, uma vez “incomodado” por uma pergunta, a mesma se fez constante, até que o esforço reflexivo a fez chegar à luz, sendo esta que o direcionou à assertiva de que caminho trilhar nos estudos e, sucessivamente, na profissão. Reconheceu-se naquilo que já era: professor de inglês. Através da palavra paterna pôde se perceber, pois a partir do olhar do outro, conseguiu complementar a própria visão de si. Tal interação ativa e responsiva se mostra como força constitutiva. Assim,

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Temos, portanto, a marca constitutiva e a firmação diante de sua escolha: “*E aí eu olhei pra minha história e falei: poxa, eu gosto de inglês. Então, vou continuar fazendo o que eu já*

tô fazendo. Vou dar um jeito de fazer melhor ainda. Vou fazer Letras” (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019). Assim, após os estudos no cursinho Pré-Vestibular, prestou para Letras e foi admitido na Unesp de Araraquara. Contudo, seu pai interviu, pois as despesas para que morasse na cidade ficaria acima dos limites da família. Com isso, sugeriu que Alexandre estudasse em Franca, em uma universidade particular. Revisitando tal passagem em sua vida, assim classificou Alexandre:

E aí vou te fazer a proposta de ficar aqui. Só que não era uma proposta, né? Ele comunicou que eu ia ficar ali, o que aconteceu de fato foi isso. E, assim, nem fiquei triste, porque eu não sabia do que eu estava abrindo mão com essa escolha, não tinha a menor ideia. Se fosse hoje, eu iria ser catador de latinha na Unesp em Araraquara, mas ficaria lá. Arrumaria um jeito (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifo meu).

Após ressignificar seu percurso, advertindo-se de que deveria ter ficado em Araraquara, acaba por perceber que não sabia da existência de Ensino, Pesquisa e Extensão, o que poderia tê-lo ajudado a se estabelecer financeiramente na Unesp, pois poderia ter recebido alguma bolsa de iniciação científica, já que gostava muito de estudar. Com isso, emenda: *“E teria saído de lá Doutor, já. Muitos anos atrás, né? Eu não estaria agora correndo atrás do doutorado. Onde que eu fui? Unesp Araraquara, acabei voltando pra lá, dez, mais de dez anos depois, muito tempo depois”* (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus). O fato de ter voltado à Unesp de Araraquara para o Mestrado (e, posteriormente, o Doutorado), tanto tempo depois, demonstra sua ligação com essa escolha, que não foi totalmente sua, mas alvo novamente da influência de seu pai. Embora não tenha como se mudar o passado, podemos trazer à tona suas expectativas e frustrações para o presente, buscando, como num diálogo ininterrupto e atemporal, ressignificar aquilo que ficou latente, reconstruindo o presente a partir de um ideário inconcluso no passado.

Entretanto, na época, formou-se em Letras sem saber precisar a sua qualidade: *“não posso reclamar também, porque foi muito interessante, foi um curso legal, mas era um curso noturno, pra quem trabalhava durante o dia, e hoje eu percebo que foi um curso bem meia-boca, né”* (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019). Através de sua reflexão narrativa, desta vez com o contrapeso da experiência, percebemos que soube julgar, como professor da área, que seu curso se desenvolveu de forma precária, conforme suas palavras: *“Mas precisei, também, crescer pra poder enxergar isso”* (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifo meu).

Outros dois fatores que notabilizaram tal julgamento foi o fato da redução da grade horária do curso, de 4 para 3 anos, o que desapontou Alexandre sobremaneira. Além disso, o fato de o curso não exigir o cumprimento do Trabalho de Conclusão de Curso.

*[...] era o último ano, e aí olha só, a notícia boa, aqui é tão bacana que, além de ter um ano a menos, você vai se formar mais rápido, já vai poder ingressar no mercado de trabalho de uma maneira mais ágil e colher os frutos da sua formação, a gente não tem obrigação de fazer TCC, né. Então, tranquilo. Faz as provas, tira nota, um abraço, o diploma é teu. Segue com a vida, meu irmão. E aí eu falei, poxa, mas peraí. Não vou fazer um trabalho, todo mundo fala tanto desse TCC, **eu quero conhecer esse negócio, quero ver como é que é, né. Viver essa experiência.** Muita gente se traumatiza com isso, mas **eu estou na Universidade, quero viver a vida universitária** (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).*

E assim cumpriu as exigências da universidade, mesmo não elaborando um TCC, pois foi aconselhado a escrever um artigo, sob a orientação de uma professora. Contudo, acabou por buscar toda a base metodológica sozinho.

*Tudo o que eu sabia sobre metodologia de pesquisa, concepção de ciência, de tudo foi o que eu, muito de curioso, fui à biblioteca da Universidade, **peguei os livros e li sozinho; ninguém me contou. Eu não tive uma disciplina de metodologia de pesquisa, de redação de texto científico, porque não era uma obrigação.** Por não ser uma obrigação, ninguém fazia. E se não fazia, não tinha porquê ter uma disciplina para ensinar alguém a fazer. Nem optativa, nada, não tinha. Aí, **hoje, eu olho isso com perplexidade.** Como assim? E era uma escola de formação de mão de obra, mesmo. De massa de trabalho, mesmo. Onde estava formando mão de obra qualificada, né, de nível superior e tudo mais; era pra formar peão. Era pra formar pessoal da linha de frente. Formar pedreiro da educação, né. **Não era pra pensar a educação, não era pra trazer inovações, não, era só pra seguir o livro, né?** (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).*

Percebemos a marca de ressignificação, quando Alexandre utiliza o sintagma adverbial de tempo “hoje” como forma de rever, reposicionar, reconciliar o seu saber atual com a forma como foi gerida a sua formação. Tal visão distanciada, mediante a percepção do não oferecimento de disciplinas básicas de metodologia, o levarão a reconduzir o seu fazer docente, observando na sua atuação cotidiana, a importância de auferir o conhecimento científico aos seus alunos. Elencar a investigação da própria experiência permite arrolar o passado e projetá-lo no presente, tramando os fios que enlaçam os planejamentos futuros. Retornando a si, ajuda a compreender como sua formação docente se (re)constrói a partir de suas práticas discursivas.

Rosana cursou o Magistério em um curso integrado ao Ensino Médio. Desta forma, assim que chegou ao 4º ano do Magistério, iniciou seu percurso como docente em uma escola

de Educação Infantil, como professora de Educação Física. “*Era uma proposta lúdica de trabalhar alguns conceitos básicos de lateralidade pras crianças, [...] e como eu tava ali cumprindo o magistério, e eu tinha muita vontade de ir trabalhar já na área **para ver se era isso mesmo que era o meu chamado***” (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifo meu). Assim, a possibilidade de “ver”, de enxergar o seu “chamado” como professora, começou a se cumprir antes mesmo do término do Magistério.

A influência familiar se acercou de oficializar sua escolha para o Ensino Superior, a faculdade de Letras, por conta da Língua Inglesa, que buscava praticar toda vez que sua família hospedava um intercambista.

*Durante a minha adolescência meus pais hospedaram por volta de 14 estudantes estrangeiros em casa, e aí com essa **demanda de falar inglês** com eles e **eu tinha que optar por uma faculdade**, eu tinha muita vontade de fazer faculdade de psicologia, mas na época não havia condições, era tudo muito difícil, ir pra cidade grande, pra prestar um processo seletivo para aquela universidade, para os meus pais com muitos filhos me manter fora; então, **tive que optar** pela segunda oportunidade que eu teria de fazer ali na região um curso à noite, pra continuar trabalhando nessa escola infantil, e aí eu optei por Letras porque eu **gostava muito de me comunicar com os estudantes estrangeiros** e tinha essa Licenciatura em Português/Inglês, e durante o meu curso de Magistério **me identifiquei muito com as aulas de Literatura e de Português, eram a minha paixão**; assim, isso pesou bastante na minha decisão de fazer letras (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

De forma natural, o idioma Inglês se fez necessário para a comunicação com os diferentes intercambistas que se hospedavam em sua casa. A decisão de seus pais, ao se integrarem a um programa receptivo para estudantes estrangeiros, proporcionou o gosto pelo idioma, que coadunou com a escolha do curso superior. Além disso, a dificuldade financeira a impediu de cursar o que seria sua primeira opção e que, tacitamente, a distanciaria da docência. Tendo a convicção de que a paixão pelas aulas de Língua Portuguesa a levaria a um caminho mais seguro e prazeroso, oficializou sua escolha. Tal caminho foi se ampliando, pois fez um intercâmbio em Londres e, posteriormente, abriu uma escola de inglês na pequena cidade onde nascera.

A escola foi a primeira escola de Inglês da cidade, hoje não é a única, mas tem lá a sua tradição no ensino de Língua Inglesa, né. [...] a escola foi crescendo aos poucos, nós chegamos no ano 2000 com 14 funcionários, aí a gente ofereceu também curso de Espanhol, Italiano e Português para estrangeiros, porque a gente continua com esse intercâmbio, outras famílias de Arceburgo recebiam estudantes. E começamos também ter um pouco de abrangência nas empresas da cidade, na Perdigão, na Nutritional, na

Suporte Rei; então a gente ia dar aula de inglês in company (ROSANA, EN, 25/07/2019).

A profissionalização daquilo que surgiu de forma natural na adolescência, durante a interação com os alunos estrangeiros, passou a dirigir sua rotina pessoal e profissional. Além disso, o casamento e a conseqüente maternidade, levou-a a ter menos tempo para gerir a escola como gostaria. O fato de ter dois filhos comprometeu sobremaneira a sua atuação, além do fato de a escola estar crescendo, o que demandava mais atenção. *“A escola já não podia permitir que eu ficasse na sala de aula, eu tive que me afastar pra ficar na gestão desses funcionários, e a gente chegou até 200 alunos, que atendia as empresas, e isso foi me desgastando bastante”* (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus). O afastamento da sala de aula para suprir o gerenciamento da escola, a levou a um esgotamento, que se acentuou pelo fato de não estar atuando como professora.

E aí eu comecei a adoecer, porque eu ficava três períodos na escola pra dar conta de cobrir alguns funcionários que tava, inclusive, indo para o concorrente, e de dar algumas aulas, porque eu não podia contratar professores pra dar aquelas aulas, e também tava muito infeliz de ter que mais gerir a escola do que estar na sala de aula tranquilamente; era algo que não me satisfazia, não me fazia feliz (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).

Mesmo mantendo a escola, sentia grande vontade de estar em sala de aula, como professora, significando seu percurso. Contudo, como a escola de inglês estava passando por momentos difíceis devido a concorrência, começou a procurar emprego em outras cidades. Assumiu aulas em Mococa na Fatec e para o Ensino Médio em um colégio particular, com a disciplina de Inglês, além de dar aulas na UNIP, durante a noite.

*Eu tava me desdobrando pra ser mãe, dar conta de ter o meu salário em outras escolas pra que a minha escola em Arceburgo se mantivesse. E aí, pressão alta, choro sem motivo nenhum, e fazia todos os exames médicos não acusava nada; seu coração está bem, está bem de saúde, deve ter alguma coisa na sua vida que não tá bem; e aí, numa conversa num momento de muita depressão, uma conversa com meu marido, ele falou: **você tem que mudar**, você não tá feliz porque você não tá ficando com seus filhos, seus filhos estão crescendo. [...] E eu não tava feliz **profissionalmente**, não tava fazendo um trabalho de qualidade estando em todos esses lugares, pegava estrada à noite, era muito arriscado; e aí meu marido ponderou comigo, **o único jeito de você mudar é você voltar a estudar** (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

O fato de estar infeliz profissionalmente a levou na busca por uma mudança na qualidade de vida e nos afazeres. Depois de 10 anos de formada em Letras, buscou uma pós-graduação *Lato Sensu* na Universidade de Franca, com uma Especialização em Língua Inglesa. Durante o curso conheceu a professora Maria Flávia, que a convidou para o Mestrado.

mas acho que ela percebeu essa sede de conhecimento, de mudança; e eu tava muito desatualizada, eu não tinha feito nem TCC na época da minha graduação não exigia nem TCC. E teve um momento no laboratório de informática, ela dava aula de Metodologia também, em que ela pediu pra gente escrever um resumo científico, e eu não sabia escrever um resumo científico; e aí ela me pressionou: como assim, você chega numa Especialização sem escrever um resumo científico; porque todos os alunos lá tinham acabado de sair da graduação, e eu não aguentei a pressão e comecei a chorar, mesmo na frente da sala toda; e aí depois ela saiu comigo, foi conversando, contei a minha história de vida pra ela, e ela me ajudou; eu pensei em desistir da Especialização, mas aí, com esse fôlego novo, meu marido também não deixou que eu desistisse; consegui cumprir a especialização até o final. E aí, chegou no fim da Especialização e ela falou, ela disse assim: nós temos um programa de Mestrado aqui, quem tá na chuva é pra se molhar, se você quer realmente mudar de vida, você quer ter mais qualidade de vida, trabalhar menos e ganhar um salário mais digno, com condições mais dignas, e ficar com a sua família, eu acho que você precisa ter um diferencial, você precisa avançar para o Mestrado (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).

Uma das grandes riquezas do ato narrativo é a possibilidade de recriar nos eventos do passado, a oportunidade de rever não apenas o nosso esforço e desprendimento diante das adversidades, mas de ressignificar o papel do outro em nosso fortalecimento, em nossas escolhas. Rememorar tais fatos permite a construção de pontes que ligam o presente com o passado, desvelando os nós que nos ajudam a perceber nosso caminho.

Assim como Ademar e Alexandre, Rosana não adquiriu o conhecimento metodológico necessário para cumprir as exigências de um estudo a nível de pós-graduação, fato que a marcou como aluna. Em seu processo de constituição como professora-pesquisadora, perceberemos como esta influência recai em ambos os professores.

A sua atitude diante do retorno aos estudos, embora significasse mais distanciamentos por conta desta dedicação, foi significada por todos da família, que se uniram mediante as perspectivas geradas por uma memória de futuro. “A gente se uniu muito e todo mundo lutou por aquele ideal, que eu conseguisse voltar a estudar e ter uma qualidade de vida melhor, **pra voltar para sala de aula, exercer a docência com qualidade, com condições dignas**” (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifo meu).

Percebemos que a sua atuação como docente, que tanto lhe significou desde o início de seus estudos, tendo como referência a própria mãe, agora lhe pesava em um sentido mais profundo: buscava mais qualidade em exercer sua profissão, sendo assim, o estudo ao nível de pós-graduação, conforme declaração e influência de sua professora, lhe pareceu a oportunidade de mudar sua trajetória. Desta forma, percebemos que os estudos ao nível de pós-graduação sugerem uma esperada mudança na carreira docente, que muitas vezes se encontra em quase ou completa precarização, haja vista os extensos serões para atender a muitas aulas e escolas, o salário defasado, o acúmulo de funções, o excesso de trabalho que invade os momentos de lazer. Enfim, percebe-se nesta “fé” um desejo de melhora que, em sua função como professora, poderá resvalar a seus alunos, como forma de transmitir aquilo que, para si, auferiu resultado.

A importância de um professor em nossa trajetória pode se revelar de diferentes formas. Creio que todos, em algum canto da psique, resguarda uma memória afetiva, um consolo inesperado, um respirar em meio ao caos, proporcionado por uma ação, que pode ser uma palavra, um gesto ou um olhar, de um professor ou professora que marcou seu existir. No caso da Rosana, percebemos uma segunda investitura de sua professora do Mestrado, incentivando-a na continuidade dos estudos, da pesquisa.

*Terminei o mestrado, e no dia da minha defesa, a professora Maria Flávia, ela convidou o professor Antônio Soares Abreu, da Unesp, pra minha banca, e depois da minha defesa, nós fomos almoçar juntos e ela, de surpresa, virou e falou: olha, Rosana, **agora você vai continuar seu Doutorado, você vai continuar sua vida acadêmica, você vai fazer o Doutorado com o professor Tom** (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifo meu).*

A força do imperativo demonstra a capacidade de aconselhamento do professor, determinante para que o aluno siga um percurso no qual julga necessário para o seu crescimento. A competência da professora doutora, ao ter trilhado porventura um caminho similar, ou ter sentido a angústia pela melhoria de sua carreira, levou-a a indicar a única possibilidade que, para si, era a possível: continuar seus estudos, melhorar seu processo de conhecimento. Assim, conforme Freire.

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças,

contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p. 32)

Portanto, neste segundo eixo temático, podemos observar o percurso no qual os professores entrevistados seguiram rumo a um novo despertar de si como sujeitos-professor. Ambos foram, cada um com suas peculiaridades, rumo ao curso de Letras. A língua inglesa mostrou-se notória em seus processos de escolha, haja vista que ambos, cada um de sua maneira, perceberam que esta potencialidade linguística poderia fornecer os meios para construir uma carreira docente. Além disso, revelou-se a importância da continuidade dos estudos ao nível de pós-graduação, bem como a busca por uma qualidade profissional.

6.3 – A docência como reveladora do ato ético: a importância do outro no processo de aprendizagem

Na primeira carta de Paulo Freire (1997) endereçada aos professores, cujo subtítulo do livro já é instigante por si, pois nosso patrono alude que as cartas são para aqueles que ousam ensinar, ou seja, para aqueles que assumem um posicionamento responsivo, ético, emocional-volitivo, para se acercar do outro como uma ponte por onde vão caminhar a troca recíproca de vivências, culturas e toda a sorte de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade. Logo no início da carta, quase que num diálogo muito próximo, Freire (1997, p. 19 – grifos do autor) nos mostra que “não existe *ensinar* sem *aprender*”, assim, todo professor em seu processo dialogal de ensinagem, pensando-a como uma prática social complexa, que se respalda em uma ação e reflexão críticas, não engloba somente a ação de ensinar, mas de aprender, pois “o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições” (FREIRE, 1997, p. 19).

Percebemos, portanto, que Freire nos avisa sobre a capacidade fremente de aprender durante o ensinar, pois nos deparamos, em sala de aula, com a curiosidade do aluno, razão esta que nos liberta de sermos um mero “burocrata da mente” para nos tornarmos agentes responsivos na condução desta curiosidade para o despertar de uma consciência crítica acerca das questões que estão sendo dialogadas. Desta forma, “o ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado” (FREIRE, 1997, p. 19).

Todavia, não se trata de aprender somente no momento da ensinagem, uma vez que o professor, respaldado pelo saber, deve agir com responsabilidade diante da postura que assumiu para si, ou seja, a de ser professor. Desta maneira, agir de forma ética significa se preparar, se capacitar, cumprindo todo o ritual de formação, para que possa principiar sua participação responsiva-ativa em sala de aula (ou em outros ambientes de aprendizagem).

Portanto, neste terceiro eixo temático, acompanharemos como nossos entrevistados se constituíram como docentes, buscando revelar a partir das trajetórias de vida, como ressignificaram sua prática docente, respondendo a questões que iniciaram, muitas vezes, ainda durante a formação, seja no Ensino Básico, seja no Ensino Superior. As particularidades da vida, quando lançadas no percurso profissional, revelam como suas peculiaridades se refletem e se refratam na atuação docente, no relacionamento amoroso com os alunos, na postura ética como professor, nas buscas por novas formações. Assim, nas relações dialógicas, procuraremos tecer e perceber como se desenvolveram suas experiências em sala de aula, movimento este que é da própria vida. Que toda a teoria aqui empregada esteja, como disse Freire (1997, p. 22 – grifos do autor), “*molhada da prática vivida*”.

Ademar, por exemplo, ao terminar a faculdade, ingressou em uma Pós-Graduação sobre Língua Portuguesa, Redação e Leitura. Nesta Pós, uma das professoras (que tinha dado aula para ele no Ensino Médio noturno), o convidou para substituí-la, por conta de uma licença, para dar aulas em um colégio particular. Contudo, assim que assumiu as aulas, iniciou-se um processo de dúvida, de questionamento, acerca do próprio conhecimento.

*[...] eu não sabia toda a questão de trabalhar em sala, com aquela noção de que eu formei: “E aí? O que eu sei? Eu não sei nada”. Eu acho que todo mundo que eu conversei tem essa noção. E aí, **quando você começa na prática, você vai estudando**, você vai vendo, eu já vi, ah, vou fazer isso; e aí tinha uma apostila que ajudava a gente, mas também tinha aquela coisa, eu comecei a aprender a trabalhar nessa forma. (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

Através da prática nasceu o profissional. Ademar vai se constituindo professor a partir do envolvimento com a escola e o material didático/conteúdo efetivamente empregado em sala de aula. “*E aí eu entrei pra dar aula nessa escola particular, com o sistema Positivo de ensino. Muito puxado, mas muito bom. E aí eu **comecei a estudar**. [...] Foi muito bom. **Eu aprendi muito nessa época**” (ADEMAR, EN, 20/02/2019). E, para reforçar a importância de um preparo ininterrupto do professor, continuamos com Paulo Freire:*

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2003, p. 79)

Em 2004, passou em seu primeiro concurso, para o cargo de agente de administração, na prefeitura. Em contato com educadores, pois trabalhava na secretaria de educação, encontrou com um dos seus professores do curso de Letras que, sendo diretor de uma faculdade, ofereceu-lhe uma bolsa de 50% para cursar Direito. Com o cerne em busca de conhecimento, aceitou o desafio e partiu para outra graduação. E, durante o curso, uma preocupação ainda permanecia, a de se destacar por sua capacidade como aluno, como um dos melhores da sala.

Em sua experiência como aluno, ainda na meninice, o fato de ter se destacado entre a turma a partir da sua nota final (na 3ª série do Ensino Fundamental), livrou-o da experiência negativa que teve ao ser retido de ano e, além disso, ter sido chamado de “burro” por sua primeira professora. Tais experiências, levou-o a significar a nota acima da média como ponte para a construção de uma nova apreciação de si, além de o levar ao reconhecimento positivo do outro sobre si. Ademais, percebemos que a preocupação em atingir uma nota alta, tornando-se um dos primeiros da turma, é um rompante das primeiras experiências escolares, dicotomicamente organizadas entre o êxito e o fracasso. Assim, tirar a nota mais alta levou-o a sublimar a experiência negativa, sendo, portanto, um mecanismo de defesa do eu, agindo como um impulso inconsciente integrado à personalidade, culminando na atitude de buscar ser o primeiro da classe, com alto valor positivo, tanto pessoal, quanto social.

Além disso, o fato de ter vivido uma experiência envolta na amorosidade com a professora da 3ª série demonstra que se enfrenta muito melhor os desafios, seja no âmbito da escola ou da vida, quando o professor reconhece o aluno como sujeito e o respeita em seu processo de ser em (trans)formação, pois a relação entre ambos cerca-se de significação e de afeto. Aqui se demonstra a importância da atuação docente, tal como nos descreveu Hannah Arendt (1983) em seu “amor mundi”, revelando que o professor se torna um mediador entre os estudantes e o mundo, procurando, através de sua prática, restabelecer o amor entre estes e a Gaia.

*[...] consegui ir bem na faculdade de Direito, eu gostava muito, eu ia muito bem. Eu sempre ficava **entre os primeiros da sala**. Tinha uma premiação de 1º, 2º e 3º lugar... pra todos os alunos, de cada sala, tinha... e a promoção era*

desconto nas mensalidades. Eu sempre ganhava esses descontos, porque eu ficava ou em 1º, 2º ou 3º... a gente variava. Três alunos ali, da mesma sala, nós três variávamos de posição (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifo meu).

Ao terminar o curso de Direito em 2010, iniciou em sequência uma Pós-Graduação, *lato sensu*, em Direito Público, reafirmando sua responsividade diante da especialização, da constante formação, fato que comprovamos por conta do redirecionamento que sua vida teve em meados de 1998, quando fez o curso de computação, conforme já nos referenciamos. No mesmo ano (2010), passou no concurso para o Instituto Federal Sul de Minas, para o cargo de assistente de administração. Ao chegar ao novo emprego, descobriu que havia um edital, com o prazo de apenas uma semana para participação, de um Mestrado Interinstitucional, em parceria do IF Sul de Minas com a Universidade Federal Fluminense. Conforme suas palavras: *“Montei um projeto facilmente ali, facilmente não, até consegui montar um projeto digno, fiquei em 2º lugar ainda, na seleção pra professores, pra servidores do IF Sul de Minas”* (ADEMAR, EN, 20/02/2019).

Durante a preparação para a elaboração do Projeto de Pesquisa para o pretense Mestrado, viu que lhe faltava uma condição básica para ingressar no mundo acadêmico: o conhecimento sobre pesquisa. Tal percepção o levará, mais adiante, a assumir uma propositura diante de seus alunos, pois como professor, não poderia deixar que seus alunos passassem por tão longo processo sem ter conhecimento das diretrizes básicas para o ingresso na carreira acadêmica.

[...] eu tinha que montar o projeto de pesquisa em uma semana e montar o currículo Lattes, que, por incrível que pareça, eu não tinha Lattes em 2010. Pra você ver, eu estava até conversando com alunos meus, falando de que como as faculdades, que não trabalham pesquisa, como tem a dificuldade de um aluno buscar um programa de Pós-graduação. Eu não sabia, em 2010, eu não sabia o que era o currículo Lattes. Que sabia, sabia que existia, mas não sabia a funcionalidade, não entendia porquê, porque que eu tinha que ter um currículo Lattes. Embora tenha feito monografia na faculdade de Direito, ter aprendido metodologia, metodologia em Letras, metodologia nas duas especializações, metodologia em Direito, então fez um contato maior com metodologia (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifo meu).

Ora, o próprio Ademar licenciou tal proposição, pois revela a precariedade em algumas instituições de ensino, no oferecimento de conhecimento acerca do funcionamento de uma Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ou mesmo na falta de uma metodologia que leve os alunos a conhecerem como se elabora um projeto científico.

Antes mesmo de terminar o Mestrado, passou em outro concurso, na Universidade Federal do ABC pra Secretário Executivo. Mudou-se para São Paulo e, defendendo a dissertação, logo começou a perscrutar a possibilidade de fazer o Doutorado. Ao fazer as entrevistas, conseguiu uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Uninove em São Paulo. Embora tivessem pedido para trabalhar em uma linha de pesquisa que não tinha familiaridade, aceitou o desafio. Contudo, não conseguiu ajustar-se às propostas de pesquisa e mudou de orientador. Neste ínterim, foi aceito e começou a trabalhar com Pedagogia das Competências e Pedagogia do Trabalho como princípio educativo.

Em 2014, prestou outro concurso, desta vez para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, para uma vaga de Direito no Campus São Paulo. Passou em 2º lugar. Como tinha apenas uma vaga, conseguiu tomar posse e assumir o cargo em outro Campus, o de São João da Boa Vista, onde atualmente atua como professor de Direito e de Língua Portuguesa.

Assumi suas primeiras turmas, três salas do 1º ano do Ensino Médio Integrado, em 2015, começando um novo processo de identificação profissional, assumindo-se como professor e como pesquisador.

[...] a turma, me apaixonei por aquela turma, as três turmas, né... como professor. Porque era aquela coisa de você ensinar, de você poder proporcionar a mudança de vida daquelas crianças que estavam ali com 14, 15 anos; entrando no 1º ano. Vindo de escolas estaduais, sem perspectiva, sem conhecer, assustadas ainda. [...] E aí eu lembro que fiz, falei com eles, com toda a turma, fiz um discurso bem motivador, falando de, da importância deles estarem aqui. Da, do primeiro passo que eles deram, eles procuraram o Instituto Federal, não é que eles foram matriculados na obrigatoriedade do Ensino Médio, não foram matriculados, eles buscaram, isso já é um passo muito grande, quando você busca o conhecimento, né, busca oportunidade. E aí, nós, falei com eles, tivemos um ano magnífico (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

Creio que seja um dos relatos mais emocionantes, pois percebemos a paixão surgindo novamente, oriunda de uma experiência positiva com a professora Renata, ainda na 3ª série, quando finalizou o ano como um dos melhores alunos. A resignificação no plano concreto das experiências, na transferência do sentimento pela sensação de pertencimento a uma instituição, por conta do vínculo de Dedicação Exclusiva no Instituto Federal de São Paulo, além da oportunidade de perceber que poderia realizar mudanças na vida daqueles jovens, oriundos de um estudo sem tantas fontes de conteúdo, tal como sentiu-se tantas vezes. A marcação do verbo “buscar” como forma de chegar ao conhecimento, ou seja, à libertação, mostra como sua

consciência atingiu o ápice de sua condição como sujeito-professor, agindo responsivamente para delegar aos alunos o que fez diferença em seu existir: a busca por conhecimento, a busca pelo “despertar”.

A partir do conceito de exotopia, percebemos como se deu o processo de espelhamento, pois enxergou em seus alunos a possibilidade de criar perspectivas.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 45)

A consciência de seu papel como educador, como influenciador da vida e da dinâmica de seus alunos, o fez tomar para si esta prerrogativa, de instruí-los para a vida acadêmica.

[...] aí dava aula pra eles e falava: vamos; e aí começa a estudar, passar conceitos, e aí eles lentos, e lá, eu aí eu criei até o bordão “vamo gente, federal, federal, federal. Aqui é federal”. E aí eu queria criar esse impacto neles, de que, eu saí e agora estou em uma instituição federal... aqui é o começo de tudo. Eu falava pra eles: “vocês entraram em uma instituição federal no ensino médio, isso é raríssimo, vocês estão tendo uma oportunidade, um sucesso que vocês vão ter ao terminar o Ensino Médio, vocês só teriam esse sucesso, com essa noção de conhecimento acadêmico, de como funciona o academicismo, só no final de uma graduação. E eles adiantaram três, quatro, cinco anos nisso; e muitos alunos nossos já estão inseridos em pesquisa, iniciação científica (ADEMAR, EN, 20/02/2019, grifos meus).

Assim, segundo Freire (1996, p. 32), "pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". Por isso a importância do saber acadêmico, do ingresso neste mundo que, para Ademar, foi crucial para estabelecer sentido e significado em suas respostas diante do existir. E, nas falas de Ademar, percebemos não apenas o apelo ao conhecimento científico, mas à ternura daquele que professa com respeito ao educando.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a **promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica**, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (FREIRE, 1996, p. 51 – grifo meu)

A capacidade de escutar o outro, no caso, o aluno, mostra como as tensões sociais emergem no momento da interação, num processo dialógico de constituição. Em outro trecho, emocionado, Ademar declara:

É... eu fico até emocionado, sério... É muito emocionante você ver... Eu fico emocionado fácil, porque... Essa questão da educação é muito forte, sabe... É uma questão que mudou a minha história, mudou a trajetória de onde eu podia, de onde eu nasci... E eu vejo que eu posso fazer isso de novo pra eles... né? Se sente a coisa que a gente pode, mudar vidas aqui, né? Mudar histórias de pessoas... (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

Assim, a educação transformadora, ou seja, aquela que recebe a todos, sem distinção, promove a emancipação desse sujeito, mesmo aquele que demonstra dificuldade, como é o caso relatado por Ademar:

Um dos nossos alunos, mesmo, que passou na Unicamp em música, né? Exatamente, o P⁵⁰[...] ... Quando ele entrou, quando começamos a aula, nossa, ele era um aluno que... é, realmente tinha muitas dificuldades... No 1º ano, era um dos últimos alunos, tirava notas terríveis, zero, um, dois nas provas, e provas que não eram tão difíceis assim, porque eu sabia que eles tinham vindo de uma, de um nível ali mais, de uma escola estadual, que às vezes não tinha toda aquela cobrança que eu fazia em cima deles. Né? Então, esse primeiro ano aqui, são os meus queridos, porque eu falo que eles me ensinaram muito e eu pude modificar pra eles uma, dar pra eles uma nova sensação de eu estou num mundo acadêmico, eu estou entrando e no final daqui 4 anos, quando vocês terminarem, vocês estarão nas melhores universidades do Brasil. E nós conseguimos isso (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

A atitude responsiva de Ademar, firmada em seu papel ético como professor, levou ao sucesso de seus alunos, assim como ele experienciou em sua trajetória, haja vista que despertou a consciência de sentido do seu existir nos alunos (e em si, num processo dialógico), assumindo o compromisso pedagógico buscando o envolvimento emocional e racional com seu auditório. Por isso, com Bakhtin, reorganizamos as relações sociais, formadas na importância do outro, na importância da escuta do outro, como forma de transformação social.

O enunciado exterior atualizado é uma ilha que se ergue do oceano infinito do discurso interior; o tamanho e as formas dessa ilha são determinados pela situação do enunciado e pelo seu *auditório*. A situação e o auditório forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada e

⁵⁰ O nome do aluno não foi revelado como forma de preservar a sua identidade.

diretamente inserida no contexto cotidiano não enunciado, que é completado pela ação, ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 221 – grifos do autor)

O diálogo com o outro, com o aluno, na prática pedagógica, firma-se pela escuta desse outro que não se mostra como um ser estanque ou clivado por conteúdos demarcados. A necessidade de perceber as necessidades do outro, fazem com que o professor ético busque as dissonâncias para tentar, ao compreendê-las, retomar seu papel buscando a eficácia de sua prática. Pois, como disse Freire (1996, p. 34), “pensar certo é fazer certo”.

*Quando eu voltei no ano passado, eu peguei a turma do 3º ano, peguei em junho do ano passado, o conteúdo que era para eles terem visto no 1º semestre, eles não viram. Não sabiam nada do conteúdo que eles tinham... não sabiam nada de orações coordenadas, de orações subordinadas, é... **eu tive que trabalhar tudo aqui**, porque eu tinha um conteúdo para trabalhar no 4º que dependia das orações coordenadas e subordinadas pra trabalhar com eles, né? **Que era uma continuidade do estudo**, que eu não consegui trabalhar no 3º, que **eu tive que voltar conteúdo todo e fazer todo aquele trabalho** (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

Diagnosticando a dificuldade dos alunos, faz-se sensato interagir de forma a suprir possíveis dificuldades, desenvolvendo práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia dos educandos. Por isso a importância de o professor rever sua prática, estabelecer contato com a forma como ele aprende, perceber essa mesma variante em seus alunos, buscando assim, a melhor prática, ato que se configura também como ético e responsivo. Logo, como disse Freire (1996, p. 92), “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Portanto, vejamos:

*Mesmo de língua portuguesa ainda é possível, porque se a gente não ordenar o conteúdo; às vezes você lê uma parte aqui, uma parte ali, mas não faz noção do todo, não consegue estabelecer o que é isso, o que é um... porque aquilo ali é uma oração coordenada sindética aditiva? Da onde vem isso? Então é período, período composto, período simples, período composto, é separado, que tem coordenação com uma e outra não tem, independente; **pra eles saberem a diferença**, visualizar a macro, **eu acredito primeiro apresentar o macro, para depois ir para as microestruturas...** Eu lembro: **se eu tivesse aprendido assim, talvez eu tivesse mais facilidade no Ensino Médio...** Eu, sempre quando eu vou dar aula, eu falo assim: **Eu vejo o que faria, porque que eu não aprendi esse conteúdo, como que eu aprenderia?** Eu aprenderia se tivesse mostrado assim, assim, assado... e não foi mostrado pra mim. E muitas vezes a gente perde o conteúdo, e fala; **nossa, se eu ensinar assim, eu acho que é mais fácil. E aí eu aprendo, mostro... faz aquele passo a passo** (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

Percebemos um esforço mais que salutar para evidenciar o processo de constituição do sujeito-professor, a partir da preocupação com o outro, de ouvi-lo e interagir dialogicamente com suas inquiuições. A reflexão constante e o cuidado com o outro leva a um comprometimento baseado, repito, em uma relação dialógica e amorosa. Vejamos:

*Eu mesmo, os meus professores, os que exigiam de mim, eram os que eu mais gostava, os professores que eram mais assim, tranquilos, com conteúdo, é... a gente não lembra, nem tenho lembrança mais... dos mais exigentes eu tenho lembrança. Né, eu lembro dos professores que eram exigentes comigo, que faziam coisas, que se importavam, por isso eu me importo tanto, eu chego e falo: **olha, eu me importo com o que vocês estão aprendendo...** eu cobro, eu encho o caderno; encho o caderno, **quero que vocês estudem**, nem que for orações coordenadas mesmo, eu dava 30, 40 orações pra eles... é repetitivo? Esse exercício é repetitivo, não é a melhor forma de aprender? Não é... mas funciona também. **Precisa escrever. Aluno precisa escrever... eu penso nisso, né?** (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

Assim, a partir do exemplo de sua própria história de vida e de suas reflexões acadêmico-científicas, buscou delegar aos alunos aquilo que não teve em tempo hábil, que foi o conhecimento sobre o mundo acadêmico. Por isso “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1996, p.38), conforme observamos nas palavras de Ademar:

Eu dou aula de metodologia para dispositivos para internet também, que é área de informática pura, e eu termino a aula de metodologia científica, [...] e eu reparei muito nisso, nessa questão da instituição, da pesquisa, do que nós falamos; quase todos eles vieram da FEOB e da FAE, quase todos ali, e eles não têm contato com pesquisa ali; eles não sabem como montar um projeto de pesquisa para Doutorado, eles não sabiam os requisitos básicos; o que é Mestrado, diferença de Mestrado e Doutorado, tempo... eles não sabiam... E a gente chega achando que vai pegar aluno sabendo exatamente tudo isso... e como funciona a Pós-graduação, o sistema de Pós-graduação... Ontem nós falamos só sobre Pós-graduação, sobre projeto de pesquisa, como montar, Mestrado e Doutorado... Vieram três, quatro alunos já falando, que vai fazer o TCC, como é que vai fazer, como é que entra, se ele pode usar esse TCC pra fazer um projeto de pesquisa para o Mestrado e o Doutorado... sabe, isso é brilhante, eles, estar recebendo esse despertar ali. Por mais que sejam técnicos, mas também são acadêmicos, né? A gente tem que despertar esse interesse acadêmico neles... porque muitos estão ali para despertar isso e não sabem... Mas querem ser alguém, querem entrar para a carreira acadêmica, se identificam com isso, se estão estudando é porque querem ir mais, querem ir além, né? Então, acho que sim, vai dar uma hora, né? [...] É o caminho que nós dois escolheu, né? A gente viu que eu posso mudar a minha história com isso (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

A capacidade de reinventar a própria prática docente, elegendo temas ou técnicas pouco utilizadas, pode ser um diferencial em sua forma de dialogar com os alunos, mostrando seu compromisso coerente com as escolhas no momento de educar. Segundo Freire (1996, p. 72), “as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”. Assim, percebemos, nos relatos de Ademar, sua preocupação com a sua prática e sua coerência:

*[...] e aí eu fiz todos os alunos do colegial comprarem caderno de caligrafia... no 1º colegial. Eu lembro, até a Rosana falou assim: “Nossa, o pessoal está rachando o bico de rir de você exigir que eles comprarem caderno de caligrafia”. A comunidade ficou sabendo que eu exigia isso... Nossa, mas caderno de caligrafia num 1º ano do Ensino Médio? Pode? É aplicado? Pensei; aí eu fui pesquisar também... Se era aplicado, porque aquilo era um problema, eles precisavam pra fazer a redação do ENEM, se eles não escreverem com uma letra legível, o avaliador não vai... é muito importante uma letra legível, pro avaliador ler... se o professor que ele tem ali, se o avaliador, 100, 200 redações pra ler, ele vai atento, em cada letra, o que ele quis dizer aqui? Não... não, é muito responsável pelo sucesso deles. Eu falava: “Ó, letra é um problema. Vocês vão precisar fazer redação do ENEM com letra boa, legível. Vocês têm que se fazer compreendidos, ali... ali naquela coisa. Então vamos comprar caderno de caligrafia... [...] essa atividade extraclasse, sempre no caderno de caligrafia. E aí, eu falei: **vamos fazer, vamos caprichar** (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).*

A alteridade nos leva em direção ao ato ético. Ela nos conduz, reproduzindo sua dimensionalidade em nossas ações e reações, palavras e contrapalavras, numa escala muito ampla, sempre firmada no social. Compreender o outro envolve um compromisso ético, pois diante do outro eu percebo a minha própria existência, em seu caráter de não-álibi, ou seja, o porvir está circunscrito em minhas ações, ligando-me ao outro que me constitui. Por isso Bakhtin (2011) nos mostra que estamos repletos de palavras dos outros. Ao construirmos os nossos diálogos, carregamos a voz de outros, que reestruturamos e modificamos após a apropriação. Com isso, ao assumirmos um compromisso responsivo-ativo como educadores, nos constituímos como seres pedagógicos que, a partir da identidade firmada na alteridade, reproduzimos as palavras daqueles que melhor personificaram em nosso caminho essa identidade peculiar, a de ser professor. Nesse movimento, Ademar tece uma crítica à maneira como a Pós-Graduação se manifesta no Brasil e sobre a sua relação com seu orientador do Doutorado:

Recriar a pesquisa, recriar a Pós-graduação, nós temos um molde, eu falando até com os meus alunos, que nós temos um molde de Pós-graduação que não funciona mais no Brasil, não tem mais espaço para aquela coisa de você ficar

puxando saco de orientador, você tem que fazer 6 meses de disciplina especial como aluno, para ver se o professor aceita você, diferente dos outros; e se os outros não tem oportunidade, não tem tempo e disponibilidade, ele é menos talentoso que alguém que tem disponibilidade e tempo, tempo para fazer a Pós-graduação? Puxar orientador, fazer aqueles traumas psicológicos, que muitos orientadores deixam com os alunos, com os alunos de Pós-graduação, os níveis de stress, de depressão que existem na Pós-graduação é gigantesca, é preocupante, né? Eu, felizmente, tive muita sorte no meu Mestrado, que eu tive uma orientadora maravilhosa; no meu Doutorado, o primeiro teve alguns problemas, fui para o segundo, o segundo foi perfeito, até hoje nós mantemos um contato, um carinho, ele manda mensagem, está tudo certo, recebeu sua documentação, sabe? Isso que deve ser mudado. E eu vi isso, esse retrato nele e eu quero passar isso adiante, como eu fui bem tratado pelo meu orientador, e quando eu vi outros colegas sendo maltratados por outros, eu quero fazer a diferença também, na Pós-graduação, tem que modificar essa forma de ensino. Pra que, qual a, tratar com desrespeito um aluno... Se a gente quer mudar vida, a gente não pode desrespeitar aquilo que a gente está querendo mudar (ADEMAR, EN, 20/02/2019 – grifos meus).

Creio que as palavras finais de Ademar, durante a entrevista narrativa, personificam uma de nossas proposições: a de encontrar na história de vida pessoal e profissional as marcas do agir de forma ética, dialógica e amorosamente ornadas em um processo que leva à alteridade, à construção de uma identidade professoral firmada em seu compromisso com a aprendizagem, com o que temos de mais humano: a nossa capacidade de humanizar o outro.

Eu me identifico ativamente com uma individualidade e, conseqüentemente, eu não me perco completamente, nem perco meu lugar único do lado de fora dela, sequer por um momento. Não é o objeto que toma posse de mim como alguém passivo. Sou eu que me identifico com o objeto: criar empatia é um ato meu e apenas isso constitui sua produtividade e novidade. A empatia realiza alguma coisa que não existia nem no objeto de empatia, nem em mim mesmo antes do ato de identificação, e através dessa alguma coisa realizada, o Ser-evento é enriquecido. (BAKHTIN, 2010, p. 33 – grifos meus)

Nesse processo de enriquecimento sugerido por Bakhtin (2010), podemos perceber a ação ética docente, uma vez que, munidos de um intercâmbio de sua própria realidade, o professor engajado percebe as mesmas dificuldades que teve na persona do aluno, ajudando-o, sobremaneira, a transpor tais problemas como uma espécie de projeção, pois através do olhar do outro identifico minhas próprias vicissitudes.

Louise, que atuou como professora em diversos segmentos, tendo voltado ao magistério por afinidade com a profissão, mesmo estando em uma situação financeira cômoda, como percebemos em sua história no início de seu casamento, voltou a lecionar como forma de sustento, a partir do nascimento do seu terceiro filho, quando a situação financeira da família já

comprometia uma dedicação ao magistério apenas como gosto pessoal. Tornava-se aquilo que ela já se preparara para ser: professora. Haja vista que, em sua infância, dava aula para as bonecas, imitando aqueles cuja profissão tanto admirava. É fato que já mencionamos parte da trajetória de Louise enquanto professora, quando analisamos seu percurso em seus primeiros anos no magistério, atuando na rede estadual, tanto de São Paulo como em Goiás, bem como na rede particular e na formação de professores, no curso de Letras em São João da Boa Vista. Embora nesta parte da análise das narrativas estejamos analisando a atuação docente, deixamos para este momento a forma como Louise atua, especificamente, no Instituto Federal de São Paulo, como forma de configurarmos sua responsividade e seu plano ético diante da interação com os alunos.

Assim, nesse período, entrou como substituta no Instituto Federal, tendo uma impressão bastante singular desta experiência.

*Eu gostei tanto da escola que eu falei: ai, eu sempre pensei em terminar a minha carreira docente em uma escola pública de qualidade. E quando eu trabalhei como substituta eu percebi, nossa, isso aqui era o meu sonho, né? Ser remunerada, ser bem remunerada e ter um trabalho digno, e **numa escola muito preocupada com a formação dos alunos**. Daí eu estudei bastante para prestar o concurso e consegui ingressar aqui como efetiva (LOUISE, EN, 27/03/2019 – grifos meus).*

A percepção de Louise, com toda a sua experiência docente, foi de ter encontrado no Instituto Federal aquilo que assumira como postura ética docente: a preocupação com a formação dos alunos. Tal identificação a levou a assumir para si o desejo de lecionar naquele local. Conforme veremos em seu relato de vida, toda essa paixão pela profissão e a consequente preocupação com a formação digna dos alunos, tal como assumira para si e para seus filhos, repercutir-se-á em seu percurso. Para ilustrar, focaremos nas palavras de Louise, embora parte da declaração já tenha sido utilizada em nossa análise, mas, aqui, segue na íntegra.

*E eu abracei essa profissão de dar aula porque sempre foi a **minha paixão desde criança**, eu dava aula para as minhas bonecas, punha as minhas bonecas sentadas, dava aula; sempre tive paixão pelo ambiente escolar, e agora, depois que estou aposentada, né, me aposentei pelo INSS, mas quando eu entrei aqui como substituta, quase ao final da minha carreira, eu falei, nossa, **esse aqui é o meu sonho**, meu projeto de terminar a minha vida docente aqui na instituição, né? Então **por isso que eu continuo aqui** (LOUISE, EN, 27/03/2019 – grifos meus).*

O fato de estar aposentada, ou seja, de ter a oportunidade de distanciar-se da carreira docente, fato que muitos professores declaram que não veem a hora de chegar; nos leva a pensar na postura ética diante da profissão e de, obviamente, ter encontrado toda a estrutura digna para que se mantivesse atuante. A realização de um sonho, de uma projeção que se iniciou ainda nas brincadeiras infantis com as bonecas, manteve-se ativa mesmo no “final” da carreira (que advém, supostamente, com a aposentadoria).

Encontrou-se, dessa forma, em um local adequado no contexto correspondente, como diria Bakhtin (2011). Assumiu, assim, uma postura participante, pois moveu-se de forma ética, respondendo aos novos desafios da vida sem pestanejar, assumindo a responsabilidade por sua formação docente e seu papel diante da formação do outro, reagindo ativamente, o que podemos chamar de responsividade. Conforme sugere Volóchinov (2018), todo evento é singular e situado, sendo, por isso, irrepitível. Tal caráter de unicidade do Ser, quando percebido e motivado pela responsabilidade de atuar como resposta ao mundo, se mostra como o “tom emotivo-volitivo”, ou seja, tal acento avaliativo está ligado às relações dialógicas que se estabelece em situações da vida, quando interligados a algum objeto no evento concreto, que refrata nossas apreensões sobre ele, nossos pontos de vistas que ressignificam tal eventicidade. Louise encontrara neste novo ambiente de trabalho, uma nova chance de resposta.

Perceberemos quais foram as impressões de Louise acerca do Instituto Federal que tanto a motivou a continuar em sua empreitada: “*são poucos os que têm uma condição econômica melhor. Então isso me motiva demais, isso é a mola propulsora pra continuar, sabe, nessa trajetória* (LOUISE, EN, 27/03/2019). Através de suas palavras, vamos percebendo seu posicionamento diante da educação.

*Ah, eu gosto muito de trabalhar aqui, porque eu percebo que o nível socioeconômico deles é bem assim, é... como é que eu falo... é bem baixo, **um nível socioeconômico que através da educação eles podem mudar a vida deles, então isso me estimula muito a dar boas aulas, sabe... Eu nunca vim aqui sem preparar as aulas** (LOUISE, EN, 27/03/2019 – grifo meu).*

Assim, Louise personifica o ideal freireano de que a educação deve ser compreendida como transformação social. O ato de preparar com cuidado as aulas, na tentativa de estimular os alunos, revela também que o estudante não pode ser visto como mero receptáculo de conteúdos, mas como um sujeito que pode ser o construtor de sua própria história e, conseqüentemente, agir na transformação da sua realidade e do mundo. Ao reconhecer a condição social dos alunos, bem como as questões de ordem cultural, familiar, econômica, nos mostra que a premissa de Louise para a sua vida e para a vida de seus filhos, que é uma

transformação a partir da educação, se mostra ressignificada e mote para a prática ética da profissão docente.

Portanto, dar “boas aulas” significa a prática docente como uma ação educativa, no sentido de despertar a curiosidade nos alunos, com amorosidade, fomentando a problematização, a significação na dinâmica do aprender, estimulando o diálogo. Assim, “o educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos”. (FREIRE, 1978, p. 12-13).

A sensibilização do professor, diante de contrastes sociais e econômicos, deve motivá-lo a transformar a sua prática docente em prática transformadora, conscientizadora, criticizante, como forma de minimizar os efeitos da opressão e do abandono por parte do Estado. Assim, “somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto” (FREIRE, 2003, p.85), ressignificando a sua própria história.

Porque eles têm uma história de vida bem complicada, bem difícil... e escuto às vezes um falar que... tem uma aluna nossa aqui que fala que não tem assistido aulas porque não teve a assistência estudantil ainda, não recebeu... e isso me toca demais. Bastante. Às vezes eu vejo também a marmita que eles trazem, e eu vejo a comida que eles comem, e eu falo meu Deus, olha que situação que eles vivem... E eu vivi isso no passado, mas eu acho que, não sei se eu esqueci, mas agora eu estou muito mais sensível a isso, né, de ver como a... que a boa formação que a gente pode oferecer a eles pode mudar essa história de vida da família deles, né? (LOUISE, EN, 27/03/2019 – grifos meus).

As marcas do vivido, aliadas a toda uma trajetória de vida na educação, cuja percepção de emancipação social através da educação, se revela como a única forma de solapar a desigualdade estrutural na sociedade, abastece o sonho freireano, no qual deveríamos lutar para construir “uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista” (FREIRE, 1991, p. 118).

E eu acredito que, eu sou um exemplo, a minha família é um exemplo, que só através da educação que a gente consegue, né, galgar patamares maiores. Economicamente, profissionalmente, né... e se sentir realizado. E eu falo muito pra eles isso, olha, eu não vou deixar nenhum legado, o único legado que eu vou deixar para os meus filhos, o mais importante, é a formação que eu dei pra eles... que foi muito sacrifício, mas valeu a pena. Então, eu gostaria que todos eles aqui tivessem essa oportunidade que meus filhos tiveram

também... Que façam uma graduação e que tenham realização pessoal, profissional, então é por isso que eu espero, é por isso que eu estou aqui, no Instituto, eu não parei de trabalhar... Se fosse ver, financeiramente eu não precisaria continuar, né. Estou numa situação estável, mas é que me estimula muito estar aqui (LOUISE, EN, 27/03/2019 – grifos meus).

Na história de vida de Louise, que pudemos acompanhar através de seu relato narrativo, percebemos uma força muito grande angariada à transformação da vida de seus filhos através de um empenho monumental para que se graduassem e prosseguissem nos estudos, atingindo assim o que chamou de “realização”. A ação responsiva que pôde destinar aos filhos está, enquanto educadora, ainda ativada, desta vez outorgando aos seus alunos essas mesmas visões de mundo, essa mesma sagacidade, essa percepção da importância da educação como instrumento de transformação de si e, conseqüentemente, de sua realidade, em uma busca pelo “deseo de despertar, de hacer vivir en el otro su propio deseo⁵¹” (LARA, 2009, p. 57).

Mostra-se importante salientar que a escola não se mostra como a única responsável por dirimir as desigualdades sociais, pois muitas vezes a própria escola sustenta a manutenção das estruturas dominantes. Contudo, a escola se mostra como um espaço de diálogo, de troca de experiências e, a partir da ação ética de seus docentes, pode contribuir para uma prática transformadora, levando seus estudantes à emancipação. “O papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (FREIRE, 2003, p. 52).

Prazer este que advém da experiência com uma aula bem elaborada, de um professor motivado, pois há a nítida percepção de que esta motivação possui seu direcionamento para algo além da simples averbação conteudista. O estudo motivado por práticas docentes conscientes de sua responsabilidade conduz o aluno a uma aprendizagem satisfatória. Percebemos tal preocupação em Louise: “*Que seja em qualquer frente dentro da área de Língua Portuguesa, mas eu procuro dar o melhor... Eu nunca vim aqui indisposta ou mal-humorada; eu adoro o que eu faço, adoro essa convivência com os alunos*” (LOUISE, EN, 27/03/2019).

Prosseguindo em nossa análise, migremos para a história de Alexandre e seu percurso na docência. Conforme já demonstramos no eixo temático anterior, o professor Alexandre possuía uma visão sobre o ensino centrado em suas experiências enquanto aluno, reiterando o juízo de que o ensino público seria precário e o ensino particular ofereceria melhor qualidade, este sendo levado a sério, enquanto aquele seria atabalhado. Assim, ao firmar seu foco de estudo de ação profissional como professor, manteve a ideia fixa de que, para atuar de forma

⁵¹ “Desejo de despertar, de fazer viver no outro o seu próprio desejo” (LARA, 2009, p. 57 – tradução minha).

competente e executar um bom trabalho, deveria seguir o padrão que enxergava no ensino particular:

Porque educação boa aqui no nosso país não é aquela da escola particular? Que as pessoas pagam caro pra ter? E como é que funciona lá dentro, tem uma apostila e um cara que segue a apostila. Então, se essa é a fórmula do sucesso, então é assim que eu devo fazer. Mas era isso que eu enxergava, né? (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

O verbo enxergar, empregado no pretérito imperfeito do indicativo, demonstra que, no ato da narração, ao rememorar seu percurso, Alexandre já se imbuíra no equívoco de suas premissas, uma vez que declara já ter superado tal visão mecanicista do ensino, baseado em seguir uma apostila. Vejamos: *“educação pra mim era isso. Era seguir o livro. Tanto que eu achava que ser um bom professor era trabalhar em um colégio particular, que tinha uma boa apostila e você seguia a apostila. Isso pra mim, por muitos anos, isso foi boa educação”* (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

O reconhecimento de que não basta apenas seguir o material didático foi um dos desafios em seu amadurecimento, em seu aperfeiçoamento como professor. Seguir um caminho ético, responsivo, amoroso, independe de servir apenas às apregoações do material disponibilizado por um sistema de ensino, pois se mostra necessário que o professor reveja o seu papel enquanto mediador de uma aprendizagem, identificando os conhecimentos trazidos pelos alunos para promover a prática dialógica.

Para Paulo Freire (1996), o aluno reconhecido como sujeito, se constitui a partir da interação com os demais e com a sua consciência. A comunhão recíproca no processo de aprendizagem envolve uma linha horizontal baseada no diálogo, a qual estabelece relações de confiança e permite a *“vocação para o ser mais”* (FREIRE, 1996, p. 11).

Contudo, embora Alexandre tenha começado a trabalhar como professor de inglês em escolas de idiomas desde os 16 anos, acabou por perceber que o mercado de trabalho não seria tão simples para a sua atuação docente, pois vasculhara todas as escolas particulares em Franca (cidade onde cursava a faculdade, sendo que tal procura ocorreu em seu último ano de curso). Pensava da seguinte maneira, conforme relatou: *“já tenho experiência, tenho registro em carteira, estou acabando a faculdade, vou sair pra procurar emprego no que eu já tive antes”* (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019). Todavia, conforme antecipamos: *“rodei e não achei. Passei por todas as escolas, fiz toneladas de currículos, conversei com muita gente, cada uma vinha com uma história mais torta, mas não me aceitaram. E aí eu entendi que o negócio era mais complicado* (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

Tal experiência de não ter conseguido êxito nas entrevistas e/ou entrega de currículos, o levará a assumir uma atitude responsiva ao longo de sua vida como professor. Assim, começou a trabalhar como vendedor, contudo, por não ser a área de sua futura profissão, encarou o ofício como forma de pagar o aluguel, até terminar a faculdade e começar a atuar como professor. Contudo, quase ao final do curso, começou a não dar a devida atenção àquilo que executava, dando preferência às pesquisas na biblioteca (estava envolvido na confecção de um artigo), bem como o namoro. Salientamos que tal experiência vai surtir uma tomada de decisões como atuação docente em seu percurso futuro. Deixemos aqui como forma de ilustrar tal maturação. O excerto abaixo descreve o momento de sua demissão em sua função como vendedor.

até já sabia do que ele tava falando, eu tava com moleza mesmo. Eu tava preocupado em escrever o meu artigo, tava preocupado em namorar a namorada nova. Em me formar, em tirar nota boa nas coisas das disciplinas. Eu não estava vivendo o ócio, mas eu estava com foco em outras coisas. E aí ele me dispensou e foi muito legal também, ser dispensado desse jeito, porque eu entendi que no trabalho, o trabalho não aceita desaforo, né? Então, ou você faz direito ou você não faz. Se você não faz, a empresa vai achar alguém que faça. Simples assim. E aí ele me mandou embora (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifo meu).

Após o término da faculdade, mudou-se para São João da Boa Vista, cidade onde seus familiares já moravam, desde a última mudança. Na nova cidade, embora tivesse também uma faculdade com o curso de Letras (o que supostamente impedira seu ingresso como professor em Franca), conseguiu aquilo que pretendia: “em São João fui arrumar emprego em uma escola particular, do jeitinho que eu queria, pra viver a vida que eu tinha planejado que era ser o professor da escola que tem a apostila boa e ia repetir o que alguém pensou e escreveu ali, né (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

Em sua trajetória, percebemos que seu processo de percepção de como funcionaria uma escola particular e a instabilidade muitas vezes encontrada pelos professores, também operou em sua vida.

E aí eu vim trabalhando nessas escolas e eu tomei um outro chacoalhão do mercado de trabalho, porque fui chamado pra realidade, que foi, que a vida de quem é professor desse jeito, né, é, às vezes você tem que dar aula em vários lugares, pra poder ter um montante razoável de salário, né, então você pega 4 aulas numa escola, 12 na outra, dá pra preencher a semana. E... aí, eu cheguei num ponto em que eu perdi 70% das aulas numa virada de ano (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifo meu).

Além disso, demonstrou outro processo de percepção e ressignificação sobre o seu sonho de outrora, do que se convencionaria ser um bom professor. Com isso, a memória de futuro demonstra a capacidade da projeção do devir, ou seja, da oportunidade de ressignificar o próprio percurso, instaurando na percepção do presente, que se dá através da narrativa de si, a elaboração de novos sentidos que revelam a incompletude como ato fundante, como asseverou Bakhtin e seu Círculo.

Na projeção da escola particular como o melhor para se trabalhar, assim como foi a sua visão de uma educação de qualidade, quis buscar na rede particular de ensino uma forma de ressignificar a sua história, desenvolvendo seu trabalho docente no ambiente que acreditava lhe trazer melhores resultados.

*E pra ser professor nessas escolas, não basta ser professor, **não basta saber o conteúdo**, você tem que ser carismático, tem que ser... era ainda a época da aula show, você tem que ser um cara bacana, que os alunos se divertem com você, eu gostava disso, eu tinha uma certa, é... **era isso que eu enxergava que era a educação**, né, então, **eu entrei nessa dança**, eu tocava o violão, sempre levava o violão pra escola, puxava uma música com algum conteúdo, cantava, mexia, nossa... **era uma alegria, era muito legal**. Mas aí eu perdi esses empregos aí, e aí eu tinha lá, ganhava dois mil reais, que na época era bastante dinheiro e, de repente, eu estava com 500 (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).*

Embora tenha se sentido realizado no campo de atuação que tanto desejara, o fato da instabilidade diante do número de aulas no cenário dos colégios particulares, despertou uma insatisfação premente. A solução seria o estudo para concursos públicos. Com isso, passou a estudar durante um ano e meio para conseguir tal objetivo e, no ano de 2010, conseguiu seu intento. Refletindo acerca desta questão, rememorou o fato de a família nunca ter dialogado a respeito de estabilidade mediante concurso público, pois tinham uma apreensão da realidade do trabalho regida apenas pela CLT.

*Ninguém nunca pensou em empreender, em ter o próprio negócio; até tenho alguns primos da minha mãe, alguns parentes um pouco mais distantes, assim, mas eu não tinha muito contato com eles; ou, trabalhar no setor público. **Estudar pra concurso era uma coisa que não se falava**, apesar de meu avô paterno ter sido policial militar, que estudou pra concurso e serviu o Estado, **não era uma coisa que as pessoas conversavam a respeito bastante nos núcleos dos quais eu participava** (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).*

A falta de diálogo a respeito de outras possibilidades de inserção no mercado de trabalho como concurseiro, que dependia da força nos estudos, como era seu gosto pessoal, pois em

vários momentos de sua narrativa nos mostrou tal assertiva, tangenciou suas possibilidades de atuação docente. Contudo, ao vislumbrar tal possibilidade, firmou em tal intento, devotando sua responsividade nesta questão.

E em 2010 deu certo de passar aqui no concurso do Instituto Federal. Mas eu não entrei em 2010, eu fiquei na lista, né. Fiquei quase 3 anos na lista; a lista quase caducou. Eu entrei uma semana antes da lista caducar, dela perder o valor. E foi uma coisa fantástica, abriu o universo, foi um renascer, né, ao longo dessa história que eu contei teve alguns momentos de abertura de horizontes (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).

A expressão “renascer” nos confere um sentido de consciência de si, de ressignificação da vida, da visualização das marcas do devir, pois trata-se de um projeto antes imaginado, mas que, lançado ao universo em busca de resposta, trouxe seus resultados não imediatos, mas concretos. Já próximo do final de seu relato, ainda revela que houve “momentos de abertura de horizontes” durante o desenvolvimento da narrativa. Assim, podemos configurar que “[...] o estudo biográfico, apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise” (DOMINICÉ, 2010, p. 81).

Antes mesmo de ingressar no Instituto Federal, conforme sua narrativa, conheceu a professora Rosana, que o ajudou a conseguir emprego quando estudaram juntos em uma Pós-Graduação. Destarte a isso, em seu processo de narrar, nos deixou um interessante relato dessa passagem: “a Rosana já me arrumou emprego antes, e a gente se conheceu em 2007, numa dessas especializações, quando **ela também teve essa abertura de horizontes, esse momento de choque, que ela queria mais também**” (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifo meu).

Interessante a ideia da memória exotópica se manifestando no relato. Conforme Amorim (2009), tal memória se configura depois da compreensão, ou seja, quando se apreende o outro. Nas palavras da pesquisadora, “podemos mesmo dizer que a memória exotópica se produz quando não compreendo mais, quando não me identifico mais com o ponto de vista do outro e introduzo meu ponto de vista, aquilo que vejo do que o outro vê” (AMORIM, 2009, p. 9). Assim, a memória exotópica seria a memória estética, dando forma e acabamento ao outro. A memória do futuro, nesse sentido, acaba por ser a memória do devir, do vir a ser, o que revela o processo de inacabamento em relação a si mesmo. Desta forma, “a seletividade da memória é o espaço da valoração, espaço da escolha interessada, não indiferente, do que recordar” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 418).

Ademais, para Bakhtin (2011), a memória do passado é estética e do futuro sempre de ordem moral. Contudo, não podemos prescindir que a memória estética não seja ética, mas,

conforme Sobral e Giacomelli (2018, p. 419), existem as forças centrípetas e centrífugas, funcionando da seguinte maneira: “o sujeito sempre se afasta (força centrífuga) do que não é pertinente para suas necessidades enunciativas, e se aproxima (força centrípeta) do que o é”. Assim, ao se retomar as marcas constituintes da memória, mais precisamente aquilo que lhe interessa, o sujeito afirma a verdade a partir de seu ponto de vista específico, buscando uma seleção que melhor sirva à sua explanação que, em nosso caso, foi uma narrativa de sua história de vida, tanto pessoal quanto profissional.

Retomando a questão anunciada por Alexandre, quando iniciou no Instituto Federal, que chamou de renascimento e abertura de horizontes, percebemos como a interação com os colegas professores, aliada a reflexão sobre sua ação docente no âmbito das escolas particulares, revelou seu processo de ressignificação da própria prática.

[...] então eu ia dar aula de Inglês no Anglo, eu sabia que no canto inferior direito da página 78 tinha uma frase que era, que eu usava como, era a deixa de uma piada. Tinha até a piada pronta na página 78, né, de tão acostumado com aquilo. [...] e começou a ficar pequeno, num dava, tava muito amarrado (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifo meu).

O adjetivo “pequeno” demonstra que a sua premissa de trabalhar com o livro didático, a partir daquilo que tinha sido escrito por outro e que o conduziria a se tornar um “ótimo” professor, começou a se mostrar inócuo, dentro de suas pretensões, ou seja, dentro de suas premissas para o futuro. Durante a narrativa, reconduzindo sua história para uma percepção mais crítica, destacamos ainda sobre a sua impressão ao iniciar as aulas no Instituto Federal, local que não possuía o material didático tal como se anuncia, muitas vezes, em colégios particulares regidos por sistemas de ensino que engessam o desenvolvimento das aulas, bem como pontua em um calendário quais e quando as aulas devem ser ministradas.

*E aí, aqui, ao mesmo tempo que essa liberdade é muito boa, ela foi um pouco assustadora, principalmente no começo, porque eu não tinha experiência com isso, e não tinha muita base pra poder tomar essas decisões, pra poder fazer as coisas como a gente, como é esperado que a gente faça aqui. E o que eu fiz? Grudei em quem tava aqui dentro já, que já tinha entendido, e a Louise e a Rosana foram grandes parceiras pra me guiar dentro do universo aqui dentro, pra me explicar o que que era Pesquisa o que que era Extensão, o que era o Ensino, né. E outros colegas, de outras áreas. **Uma das coisas que achei mais rica de vir trabalhar aqui é esse intercâmbio com o pessoal da Engenharia, com o pessoal da Informática, que é transformador. É muito legal ver o jeito que pessoas que têm visões de ensino diferentes, visões políticas, e aqui eu comecei a enxergar também essa questão da política também, porque o impacto de uma decisão governamental chega aqui do dia pra noite; uma assinatura num documento lá em Brasília muda toda a prática***

que a gente tem aqui, no dia seguinte. E na escola particular, não. A política é uma coisa externa, né. (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).

Temos vários embates nesse trecho de sua narrativa. Interessante como em seu relato percebemos a percepção da falta de experiência que adveio com o uso dos materiais nos colégios particulares. No Instituto Federal, quando foi necessário preparar o próprio material didático, ou mesmo o próprio desenvolvimento da disciplina, da escolha dos temas, dos conteúdos, e mesmo na criação de uma ementa, trouxe, primeiramente, um susto. Tal sentimento negativo foi solapado por conta da interação com os colegas, não apenas da mesma área de Linguagem, mas na possibilidade de interagir dialogicamente com pessoas com distintas formações, bem como o amadurecimento na percepção da própria educação, diante do tripé erigido pelos Institutos Federais, que é formado por Educação, Pesquisa e Extensão.

Quase ao final da narrativa, Alexandre reflete sobre a sua atual condição como professor, depois de recuperar, através da memória seletiva, tudo aquilo que o levou a seguir tal trajetória, bem como toda a sua jornada. A natureza temporal de seu relato, no qual rememorou o seu passado com vistas no presente, o levou a tal conclusão.

*É uma coisa, realmente, estranho; parece, hoje, eu posso dizer que, **hoje eu sou professor**. Hoje eu sou capaz de observar a ementa de uma disciplina e desenvolver um plano de curso, depois planificar todas as aulas, com todas as atividades que eu acho que são coerentes praquilo ali, fazer ajustes com as outras turmas, desenvolver metodologias de avaliação, respeitando as individualidades dos alunos, as formas de aprendizado, as inteligências múltiplas e tudo mais, **consegui enxergar essas coisas e olhar o que eu aprendi aqui*** (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).

Parece que, nesse ponto da narrativa, quase ao final, no qual identificamos o ápice de sua reflexão sobre si em seu processo de constituição e amadurecimento, do plano estético para o plano ético, percebemos que, segundo Josso (2010, p. 38), instaurou-se um processo analítico tal qual um conceito gerador, no interior do qual agrupam-se conceitos descritivos, que são “processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”.

Ora, a percepção de si, aumentada pela lupa da narrativa, instigante como uma perscrutação curiosa, o levou a reconhecer o quão amplo foi e é seu desenvolvimento enquanto professor. Trazendo tal questão para o campo presente, o qual conseguimos prescindir até mesmo pelo uso do tempo verbal, demonstra sua capacidade de reinventar a si mesmo: “*E, todo dia é uma, todo dia tem alguma coisa nova pra aprender*”. (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019). E tal ato de aprender, que percebemos em toda a sua história como um gosto peculiar desde a

meninice, se ressignifica e se comprova no ato de rememorar: “*E outra coisa que eu acho que valoriza e ajudou e tem me ajudado muito a aprender, eu sempre fui curioso, sempre gostei de estudar e de aprender, então eu estou em um lugar muito rico pra isso*” (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

Cabe, a seguir, a citação de Larrosa:

O eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista quando cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo. (LARROSA, 2009, p. 76)

O processo interacional com os demais professores que, conforme anunciou, mostrou-se rica pela diversidade de possibilidades de apreensão, tornou-se ainda mais instigante para o seu processo de formação continuada, uma vez que “*o contato com pessoas que tem o perfil curioso e investigador*” (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019) o deixou mais próximo da busca pela Pós-Graduação a nível *Stricto Sensu*.

Nunca pensei em Mestrado e Doutorado, porque nem conhecia; sabia que existia, mas não tinha noção do que era. E aí vim pro Instituto Federal; pisando aqui, outro mundo. Essa visão, é uma instituição que tem Ensino Superior dentro, né, e tem essa Pesquisa e Extensão ativas, na Instituição Federal, eu entendi o que era instituição pública de excelência que seria, que seriam as Universidades, né? Que eu não tinha visto ainda, né. Eu fui entender aqui (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

Contudo, ao se acercar de sua história, percebe que o Mestrado ainda não foi realizado da maneira como, naquele momento, percebe a pesquisa. O mais retumbante é a percepção de si no ato da narrativa, como forma de prestar o devido esclarecimento não apenas àquele que ouve ou lê a entrevista, mas a si mesmo, num processo interpretativo intersubjetivo. Nesse sentido, não se trata de, no ato de narrar, encontrar uma verdade pré-existente, mas de perceber “*como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização*” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

O Mestrado foi uma coisa que eu fiz assim, meio às cegas, do ponto de vista de concepção de ciência, de filosofia, né, mesmo não tinha; o orientador ajudou, mas foi muito, assim, muito tecnicista ainda, muito mecanizado, né. E agora pro Doutorado, agora já estou preocupado com outras questões

mais profundas, né. Até com a questão de desenvolver alguma, algum tipo de conhecimento, contribuir com a rede de conhecimento que já existe, buscar uma lacuna que, efetivamente, mereça uma atenção e devolver alguma coisa pra sociedade porque eu vou fazer uma universidade pública e o povo está me financiando e eu sinto que eu tenho uma obrigação moral de devolver alguma coisa pro povo aqui (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).

Assim, ressignificado o seu papel como professor, dessa vez como professor pesquisador, pois tem em pleno desenvolvimento os seus planos para o Doutorado, ressurge em sua memória as marcas significativas que adveio com a interação com os alunos no Instituto Federal. Diferente dos colégios particulares, que pareceu não lhe devolver nenhuma memória no sentido moral de ter como obrigação devolver algo para o povo (conforme suas palavras), percebemos que a consciência social também exerceu um significante papel em seu processo reflexivo. Assim, vemos: “*a gente tem várias outras histórias de alunos que a gente percebe, aqui eu percebo que o meu trabalho faz a diferença na vida das pessoas, né. A gente atende a uma comunidade, na maior parte, carente*” (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

A significação de “fazer a diferença na vida das pessoas”, surgiu logo após sua reflexão sobre a sua nova identidade como professor. As ligações dessa lembrança, no sentido de criar uma reflexão e autorreflexão, o fez gerar uma percepção retrospectiva cravada no amadurecimento de seu processo narrativo, pois deu-se quase ao final da verbalização de sua história de vida. Assim,

A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2007, p. 64)

Assumindo a postura que integrou a si, que é a postura de um professor que age de forma ética, contribuindo para melhorar a vida de seus alunos, nos vale o relato de sua experiência com um estudante do Ensino Médio, do Instituto Federal.

E trabalhar aqui eu percebo que a gente contribui, porque a gente tem alunos que, é... hoje mesmo eu tava falando com um aluno que saiu daqui, do Ensino Integrado, o C.⁵², e é um menino que tinha tudo pra dar errado, mas passou por aqui, né, ele teve a oportunidade de passar por uma escola que não foi como meu 2º ano no Ensino Médio, e eu desenvolvi uma amizade com o menino, ele se formou, foi embora, e ele perdeu o emprego hoje, com quem que ele veio falar? Comigo. Porque ele lembrou que um dia eu dei um minicurso sobre como se comportar em uma Entrevista, sobre como montar um currículo, como procurar emprego estrategicamente pensando em algo

⁵² Não identificamos o estudante como forma de proteger a sua identidade.

que possa agregar valor à sua carreira, e ele falou: professor, perdi o emprego, né, e foi muito ruim; e isso não tem preço, né, um aluno, ele tá num momento triste agora, mas ele vai superar, mas a gente estabeleceu um laço que nasceu na escola e que vai continuar, é um laço que eu nunca tive com nenhum professor, como aluno né, na época; que teve depois na Pós-Graduação, mas agora, o menino fez o Ensino Médio aqui com a gente, né, e ele é um exemplo (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).

Quando, ainda no percurso de nossa análise sobre a trajetória do Alexandre neste terceiro eixo temático, deixamos como ressalva que sua experiência de não ter conseguido êxito nas entrevistas e/ou entrega de currículos, o levaria a assumir uma postura responsiva diante de seu papel como professor, agora pode ser reinstaurada. Neste relato, percebemos que suas apreensões por não ter conseguido um emprego, bem como por ter sido mandado embora por “moleza”, o levou a buscar, profissionalmente, formas de atender aos seus alunos, bem como à comunidade, ajudando-os nesse processo de elaboração de currículo, de como se portar em uma entrevista, ou seja, busca dirimir aquilo que foi uma de suas experiências negativas.

É salutar destacar como a sua história de vida revolve o presente como forma de ressignificar seus propósitos e ações como professor, haja vista que citou que o aluno do Instituto Federal teve a oportunidade de estudar em uma escola diferente da sua. Ao fazer a ligação com a sua própria história, percebemos como o imbricamento sob à luz da alteridade, se reflete na constituição do sujeito a partir desse outro, conforme nos sugere Volóchinov (2018). Assim, a alteridade se revela como um movimento em direção ao outro, que se expressa no reconhecimento de si pelo outro.

Ao final de sua narrativa, Alexandre rememora outra situação vivida com um aluno do Instituto Federal, o que vale a longa citação.

[...] e teve uma outra história que me marcou bastante, um aluno que hoje está fazendo, ele faz um curso técnico à noite, mas ele fez o Integrado aqui também, e ele tinha marcado comigo um horário pra gente fazer um atendimento de Redação, alguma coisa pra ajuda-lo com alguma questão da escola, e ele não veio. Ele não veio na hora e aí eu tava à noite aí fazendo outra coisa, outra atividade, preparando aula pra outra turma, esse menino aparece suado, mal vestido, todo acabado, com os olhos vermelhos que quem tava chorando, ele veio me pedir desculpas por não ter vindo antes, porque ele tinha, ele tava sozinho em casa, e ele precisou receber duas visitas que foram muito difíceis pra receber, que foi a companhia de energia elétrica, que veio cortar a luz porque tava sem pagar fazia muito tempo; e a companhia de água, também, mandou a marreta na calçada dele e cortou a tubulação pra poder, porque tava sem pagamento fazia muito tempo, porque a mãe está desempregada e o pai também, o pai está doente, afastado, enfim, não estão conseguindo pagar as contas; e ele tava lá, e ele tava, ele ficou com vergonha de vir aqui, no meu plantão de dúvidas lá, no meu atendimento, porque ele sabia que era individual, que ficaríamos só eu e ele na sala, e como ele não

*tem como tomar banho e tava um dia muito quente, ele tava fedendo. E ele não ia conseguir ficar do meu lado porque eu ia saber que era ele que tava fedendo, porque só ia ter nós dois na sala; se fosse em grupo ele até teria vindo, mas a vergonha dele não permitiu. **Escutar essa história, eu chorei depois...** deu vontade de arrumar um dinheiro e ir lá quitar essas contas de água e luz dele... **e é um cara que tá lutando pra crescer, né.** E aí, depois, à noite, a vó dele que trabalha também, chegou na casa dela, ela mora no bairro, esse bairro próximo aqui da escola, ele foi até lá, tomou um banho mais ou menos, rápido lá, se vestiu de qualquer jeito e veio aqui pra me pedir desculpas; olha a consideração da pessoa. Ele poderia não ter aparecido, ter falado no outro dia, mas ele tava tão perturbado que ele precisou vir a pé até aqui... cara, essa foi a pior. [...] **eu virei gente naquela hora.** Assim, **não tinha professor, não tinha servidor público federal, era só gente, só uma pessoa vivendo uma relação com outra pessoa e simpatizando, ali, com a causa,** porque foi muito estranho. Muito ruim. Mas isso não parou ele não, ele tá aí, tá fazendo outro curso, procurando emprego, segue a vida. Eu acalmei ele, abracei esse menino, fedendo mesmo; eu não tô nem aí, e foi, foi emocionante. **Foi a coisa mais emocionante que eu vivi aqui, assim, foi muito forte. E essas histórias, infelizmente, se repetem muito** (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019 – grifos meus).*

Percebemos nessa declaração, como se constitui o sujeito em relação ao outro. Encontramos nos estudos do grupo GEGE (2013, p. 13) uma explicação pertinaz, pois descrevem que, “é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente”. Assim, o fato de “virar gente” ao ter o embate com a realidade contrastante do aluno, o levou a ressignificar os seus posicionamentos como professor. Por isso, diante de uma interação tão impactante, sua postura ética como docente, que busca mudar a realidade, ou como disse o próprio Alexandre, “*sinto que eu tenho uma obrigação moral de devolver alguma coisa pro povo aqui*” (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019). Agindo responsivamente diante de seu papel como professor de uma instituição pública, revela seu claro desejo de engajamento com sua prática, como forma de não trabalhar meramente conceitos nos planos de aula, mas de unir tais conhecimentos às formas sociais, baseando-se na amorosidade para a construção de laços que pouco tivera com seus professores, encontrando neste sentido uma retomada com estas relações abreviadas, perdidas, mas que se ressignificam ao humanizar as relações que conduz em sua prática docente. Assim, fechamos a história de Alexandre com Paulo Freire:

"Você costuma sonhar?", perguntou certa vez um repórter de TV a uma criança de uns dez anos, boia-fria, no interior de São Paulo. "Não", disse a criança espantada com a pergunta. "só tenho pesadelo." [...] O mundo afetivo desse sem-número de crianças é roto, quase esfarelado, vidraça estilhaçada. Por isso mesmo essas crianças precisam de professoras e de professores profissionalmente competentes e amorosos e não de puros tios e de tias. (FREIRE, 1997, p. 69)

As histórias de vida, imbricadas entre o pessoal e o profissional, vão redesenhando as trajetórias, dialogicamente marcadas, quando pensamos na importância do outro no processo, seja colega de trabalho, seja aluno ou aluna. As possibilidades do devir, regidas pelo inacabamento, trazem à tona o poder da alteridade, da afirmação da identidade por meio das experiências, no sentido de justificar a postura ética e integrada aos valores cultivados ao longo da vida, numa mescla entre o vivido, o que se está vivendo e sua projeção para o futuro, num misto de estético, ético e moral.

Embora já tenhamos comentado sobre as aulas que lecionara enquanto mantenedora de uma escola de idiomas, bem como nas aulas em diversas escolas durante a sua trajetória, nos ateremos, neste momento, à experiência da Rosana como professora-pesquisadora.

Foi na Faculdade de Tecnologia de Mococa, a Fatec, que Rosana iniciou sua docência no Ensino Superior, fato que a levou a se tornar pesquisadora. Além disso, embora tenha se formado em Letras, não tinha lecionado língua portuguesa, o que soou como um desafio em seu caminho.

*Foi a primeira vez em que eu fui uma professora-pesquisadora, mesmo, foi na Fatec Mococa; e foi a primeira vez que eu peguei aula de português, que foi em desafio também, porque a minha vida inteira eu sempre fui professora de inglês e sempre tive muita vontade de trabalhar com a língua portuguesa, porque lá na graduação eu gostava muito de literatura infantil, com os pequeninhos eu trabalhava com literatura, né. E aí, depois quando terminei a graduação e fui pra esse lado da escola de idiomas, fiquei só com o inglês, e aí na Fatec o meu cargo era de inglês, a professora de português encerrou o contrato dela e tinha espaço na minha carga horária, e o coordenador me lançou esse desafio e na hora eu falei: não, eu não sei dar aula de Português, né; onde ele falou: como não? Você tem a licenciatura dupla, e aí eu me vi muito mais feliz dando aula de Português do que dando aula de Inglês. Então aí, eu consegui desenvolver projetos para comunicação empresarial e, inclusive, o meu Mestrado depois, como aconteceu quase que concomitantemente, eu entrei com um tema e depois, em função de eu estar na Fatec, dando aula de português, eu trabalhei com argumentação e retórica, como os elementos prosódicos corroboravam as técnicas argumentativas dentro do discurso de autoajuda pra empresários. Eu trabalhei com palestras motivacionais, e **minha metodologia foi desenvolvida aí**, e com esses projetinhos que eu tinha na Fatec (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

Percebemos que a função como docente do Ensino Superior a levou a se envolver de forma mais sistematizada com a pesquisa, tendo como mote metodológico suas disciplinas e projetos na Fatec para a confecção de sua dissertação de Mestrado, fato que, atrelado à prática, trouxe mais significado a sua experiência como professora-pesquisadora.

Freire (1996, 2001a) comenta sobre como o ser humano se torna um sujeito questionador e, por conseguinte, transformador de suas intenções como professor. Tal criticidade de si e de sua prática vem atrelada à capacidade investigativa, oriunda da curiosidade, da inquirição. Dessa forma, ainda na Pedagogia do Oprimido, podemos referenciar a questão da curiosidade ingênua e da curiosidade epistêmica. A primeira seria o “saber de pura experiência”, podendo ser considerada tal como o “senso comum”. Já a segunda, submete-se a um rigor acadêmico, haja vista o caráter metodológico que advém da e na pesquisa. Assim, a consciência crítica deve estimular a curiosidade ingênua rumo à curiosidade epistêmica, fomentando dessa maneira a produção de novos conhecimentos, metodologicamente organizados.

Não é a curiosidade espontânea que viabiliza a tomada de distância epistemológica. Essa tarefa cabe à curiosidade epistemológica – superando a curiosidade ingênua, ela se faz mais metodicamente rigorosa. Essa rigorosidade metódica é que faz a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. A rigorosidade nos possibilita maior ou menor exatidão no conhecimento produzido ou no achado de nossa busca epistemológica (FREIRE, 2001a, p. 78).

Apesar de todo o seu sincero empenho em desenvolver as disciplinas na Fatec com toda a sua competência e entusiasmo, logo percebeu que o concurso que anunciaram, pois seu cargo era como professora temporária, não sairia da forma como imaginara. O diretor na instituição acabou por boicotar o seu ingresso como professora efetiva na instituição, pelo fato de ter sondado quando terminaria o Mestrado, escolhendo propositadamente uma data anterior a essa para a realização do concurso público. *“Só que, na verdade, ele me sondou pra abrir o concurso ainda antes, e colocar um candidato do desejo dele, que depois eu vim saber”* (ROSANA, EN, 25/07/2019). Embora os alunos tenham se revoltado, pelo fato de o diretor ter avisado que a professora Rosana tinha “abandonado as aulas”, ela acabou por desistir daquele concurso, percebendo o embuste. *“Foi a primeira puxada de tapete, assim, na minha carreira; eu totalmente inocente, crente, e lidando com as pessoas como se elas fossem minhas amigas, foi um baque grande”* (ROSANA, EN, 25/07/2019).

Após esse decepcionante incidente, passou a se dedicar a prestar concursos, enquanto lecionava em outras escolas de Ensino Médio além da sua escola de idiomas. Concomitante a tudo isso, tinha conseguido ingressar como aluna regular no Doutorado da Unesp, com o professor Tom. Apesar de toda a mágoa com a Fatec, dois anos após, surgiu a nova possibilidade de um concurso, paralelo a um concurso no Instituto Federal de São Paulo, para

o campus de São João da Boa Vista. Assim, acabou por se inscrever nos dois concursos, tendo, contudo, predileção pela Fatec. *“E aí eu me inscrevi pros dois, da Fatec porque eu queria muito, queria muito voltar, porque foi um lugar que me iniciou na pesquisa, eu tinha muito carinho por eles, e por toda essa situação traumática que aconteceu, era uma questão de honra para mim voltar pra Fatec”* (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifo meu).

A preocupação com a sua dinâmica enquanto professora pesquisadora, motivou-a no interesse de voltar para a Fatec, chegando a negligenciar o concurso para o Instituto Federal. Por sorte, seu marido acabou por inscrevê-la sem que ela soubesse.

E então, na Fatec eu me inscrevi, e eu comentei com meu marido esse negócio do IF, e bati o pé que eu não queria, que meu lugar era na Fatec, que isso tinha que acontecer, abrir o concurso de novo, que agora eu tava no 2º ano do Doutorado, aqui, era certeza que eu ia entrar na Fatec, e a gente ia mudar pra Mococa. E aí, meu marido foi lá no último dia, fez a inscrição, pagou o boleto e falou: você vai prestar a prova do IF também (ROSANA, EN, 25/07/2019).

A rotina, no entremeio dos concursos, estava exasperante. *“Eu não tive tempo de me dedicar pra estudar pra essa prova, por conta de toda essa carga de aula, e criança, e fazendo Doutorado, né; viajando para Araraquara, dava aula em Passos”* (ROSANA, EN, 25/07/2019). Ainda assim, conseguiu passar na primeira fase de ambos os concursos, que consistia na prova teórica. A segunda fase, da prova didática, também obteve êxito nos dois concursos, contudo, na terceira fase, que seria análise do memorial circunstanciado, ocorreu um problema na Fatec.

E aí, na prova de memorial circunstanciado, que eu rodei os dois memoriais igual, porque foi na mesma semana que eu enviei, eu não consegui média 7 no memorial da Fatec, também não podia pedir revisão, e até hoje eles não publicaram o resultado no Diário Oficial; e eu questionei, e eles disseram que tinha faltado documento de comprovação, do meu Lattes. E o mesmo memorial que eu rodei o xerox, que eu mandei pra Fatec, eu mandei pro Instituto Federal e eu tirei 9,5 no meu memorial circunstanciado. Aí, eu chorei muito, foi esse feriado de Corpus Christi que eu passei chorando (ROSANA, EN, 25/07/2019).

Por conta da frustração de não ter conseguido o seu intento, que era voltar para a Fatec, acabou por desacreditar que a chamariam no Instituto Federal, pelo fato de ser ano político. Porém, três meses depois a chamaram para tomar posse. Ainda assim, tinha uma grande angústia, pois não queria deixar seus filhos e marido, mudando-se para outra cidade. O marido de Rosana, que até então a motivara a prestar os dois concursos (que, por ela, teria feito apenas

o concurso da Fatec), mais uma vez procurou confortá-la: “vai, assume, se você não gostar, você para. Igual ele fez comigo nas três etapas da prova, né” (ROSANA, EN, 25/07/2019). Mesmo em dúvida, iniciou sua carreira no Instituto Federal.

*E aí, quando eu pisei aqui no Instituto Federal, nossa, **foi a escola dos sonhos**, assim, porque eu dei uma simples, tão simples, prum 1º ano de Integrado em Informática à tarde, e os alunos me agradeceram tanto, me agradeceram tanto, o olhinho deles brilhava, sabe? Brilhava... E eles vinham falar comigo, e foi uma aula muito simples, mesmo. Assim, bem desprendida de tudo. E aí **eu fui tomando gosto pela escola, pela cidade**. E aí minha família mudou comigo depois de 6 meses, e terminei o meu Doutorado, né (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

A sua preocupação de se tornar uma professora-pesquisadora, encontrou um terreno muito fértil no Instituto Federal, conseguindo cumprir aquilo que se tornou seu objetivo. Para ilustrar tal posicionamento, citamos o professor português: “É que ser professor obriga opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. (NÓVOA, 1995, p.10)

*Tive parcerias assim, de braços abertos, dos colegas da informática, que se interessaram em discutir as questões linguísticas comigo, e, e propor os primeiros projetinhos de **iniciação científica**, produzindo alguns, é, trabalhando a construção de alguns produtos tecnológicos de apoio ao ensino de escrita e de leitura, e o meu Doutorado foi, é, eu trabalhei com semântica na leitura para Ensino Médio; então, durante o tempo do meu Doutorado, que eu já tava aqui os dois últimos anos, **eu tinha alunos de iniciação científica** que coletavam dados pra mim e construíram uma ferramentinha tecnológica que fez parte da minha proposta didática, que foi com os produtos da minha tese de Doutorado né (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

A capacidade transformadora da sua atitude responsiva-ativa levou-a a criar uma rede de pesquisa no Instituto Federal, firmando parceria com professores e alunos. O sonho da professora Rosana de tornar-se uma professora-pesquisadora teve seu potencial aumentado em uma rede que privilegia tal prática, sendo assim, acabou por direcionar alunos para a pesquisa, desenvolvendo suas curiosidades ingênuas para uma postura mais epistêmica. Além disso, como bem vimos, Rosana ainda ajudou o professor Alexandre, apresentando-o ao seu orientador na Unesp.

[...] e aí eu fui buscar o Mestrado e a Rosana me ajudou bastante, a Rosana já me arrumou emprego antes, e a gente se conheceu em 2007, numa dessas especializações, quando ela também teve essa abertura de horizontes, esse momento de choque, que ela queria mais também. E aí a gente, ela me, sempre

conversando a respeito da Linguística, era uma área que ela tinha feito Mestrado, estava fazendo o Doutorado, ela me apresentou o orientador dela, com quem eu desenvolvi uma relação incrível (ALEXANDRE, EN, 31/05/2019).

Sabemos que, para Bakhtin (2017), o eu é constituído a partir do outro. Sendo assim, para reconhecer-se como si próprio, o sujeito deve perceber o outro como um não-eu, o que objetiva uma eventicidade única do Ser, orquestrada por uma temporalidade histórica. Ao lidar com o outro, numa cadeia exotópica de troca de significados, somente dentro de uma arquitetônica estética podemos colocar o outro em um processo de valoração.

Nesse sentido, reconhecemos as marcas de uma postura dialógica diante da vida, no sentido de auferir no outro a possibilidade de angariar valores às nossas ações cotidianas, firmando um posicionamento mediante nossas escolhas, que se define a partir de uma postura responsiva e responsável. Ao manter o contado com o outro, desenvolve-se o nosso próprio ser, num construto que podemos chamar de movimento exotópico, que consiste na construção de uma interpretação de si a partir do olhar do outro; o que falta ao eu encontra-se refletido nesse outro que nos movimenta nesse diálogo infinito.

*O professor Tom, que foi o meu orientador de doutorado, eu falo que ele é um anjo na minha vida, porque, assim, **ele mudou a minha vida não só acadêmica, mas profissional e pessoal; ele é a gentileza em pessoa, eu percebo que eu me tornei uma pessoa muito mais humana e acessível me espelhando nele, de tratar as pessoas com igualdade, de estar sempre disponível. Até hoje, quando eu me vejo em apuro para dar alguma palestra, dar uma aula, eu recorro a ele. Ele é muito generoso, e toda vez que eu vou agradecê-lo, ele fala: pague pra frente. Eu aprendi muito isso com ele; então, toda vez que algum aluno vem me agradecer, ah, você mexeu na minha vida em algum momento, eu sempre tenho essa fala do professor Tom.** (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

Mexer com a vida, se espelhar no outro, “pagar para a frente” o que se recebe de forma generosa. Permanecer no eterno diálogo, no movimento ininterrupto da eventicidade do ser, assumindo seu lugar como sujeito responsável e responsivo, para ornar suas atitudes de forma ética, agindo em consonância com esse eu-outro que nos personifica, que nos constrói dialogicamente. Esse sujeito bakhtiniano, que evocamos nas falas da professora Rosana, se mostra como um ser em devir. Através da prática do diálogo contínuo e ininterrupto, construímos nossa consciência nesse embate de vozes distintas, que se entrecruzam enquanto agimos na trajetória de nossa vida.

A sua atitude ética, enquanto compartilhadora de práticas voltadas à pesquisa, se reflete de forma atenuante em seu propósito de identificação que assumira ainda na Fatec, quando iniciou sua postura como professora-pesquisadora. Assumindo a curiosidade como princípio de busca no campo profissional, passou a ajudar a todos ao seu redor.

A curiosidade, própria da experiência vital, se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana. Enquanto inquietação em face do não-eu, espanto ante o desconhecido, ante o mistério, desejo de conhecer, de desvelar o escondido, de procurar a explicação dos fatos, de averiguar, de investigar para constatar, que possibilita a curiosidade é motor do processo do conhecimento. Dirigida ou intencionada a um objeto a curiosidade possibilita a captação das suas notas constitutivas e a produção de sua inteligência que, sendo histórica, se acha submetida a condicionamento, quer dizer, possa variar no tempo e no espaço (FREIRE, 2000, p.103).

Como forma de ilustrar suas investidas como pesquisadora, direcionando suas preocupações metodológicas na formação de grupos de pesquisa e assessoramento a alunos, professores e comunidade, deixo um trecho de sua narrativa, quando descreve como firmou sua parceria com o laboratório *Red Hen* nos Estados Unidos, coordenado pelo professor Mark Turner. Reitero que, dessa parceria, a professora teve a oportunidade de fazer seu Pós-Doutorado na *Case Western University*, em Cleveland.

*E tinha um ponto que ligava a minha pesquisa de Doutorado ao laboratório dele, que era o estudo da figuratividade: das metáforas, das metonímias, da analogia, como processos de integração conceptual. Até então eu tinha trabalhado na leitura, e aí, eu comecei a pensar em trabalhar isso na escrita; e aí eu **encontrei aqui no Instituto Federal uma brecha pra trabalhar com língua**; não que a língua fosse pretexto pra trabalhar com tecnologia, ao contrário, que a língua fosse central e a tecnologia viesse assessorar a língua, é a **escrita científica, porque era uma demanda de todos os cursos, e eu conseguiria integrar todo mundo** (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

A premissa de “conseguir integrar todo mundo” demonstra a sua preocupação em fomentar o conhecimento científico, numa atitude responsiva, haja vista o grupo pedagógico de ensino de redação científica, chamado LALETEC, que ela fundou no Instituto Federal, no campus de São João da Boa Vista. Ainda durante o diálogo que manteve com o laboratório *Red Hen*, conseguiu a aderência de dois alunos do curso de TSI (Tecnologia em Sistemas para Internet) para trabalhar com línguas e programação. Nesse contexto, o coordenador da pesquisa nos Estados Unidos marcou uma videoconferência com os alunos inseridos no projeto da professora Rosana. Através das suas palavras, podemos comprovar o quanto o seu engajamento, tanto com a pesquisa quanto com os alunos, revela a sua amorosidade diante da

profissão e no reconhecimento do aluno como um sujeito que pode partilhar seus conhecimentos em uma prática dialógica.

*E o que me deixou, assim, **muito feliz**, foi que, na reunião seguinte que a gente fez só os mentores, ele tinha feito essa reunião com os meus alunos, passou as credenciais e os meninos começaram a trabalhar e a gente ficou acompanhando; e aí, uma semana depois, ele chamou uma reunião com outros dois mentores do laboratório dele, que fica na Califórnia, e o outro que fica na Alemanha, e a **primeira coisa que ele falou pros caras foi, que os meus alunos tinham feito perguntas pertinentes**. E então, assim, **muito me orgulhou**, e os meninos se desenvolveram demais, eu fiquei orgulhosa de ver eles discutindo pesquisa em inglês com os caras de igual para igual, sabe? (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

Ao firmar essa importante parceria com um laboratório de pesquisa norte-americano, Rosana conseguiu realizar seu Pós-Doutorado durante um ano nos Estados Unidos, ficando esse período afastada de suas funções como professora no Instituto Federal. Assim, nas falas da professora, logo ao final da sua narrativa, percebemos como a sala de aula, mesclada às atividades de pesquisa, constituem o cerne de sua busca.

E chegando aqui agora de volta, para o Instituto Federal, tô com muita saudade da sala de aula, foi a primeira vez que eu fiquei um ano só no papel de pesquisadora, foi maravilhoso mergulhar mesmo da leitura, na reflexão; fiz uma network muito produtiva com pesquisadores de outros lugares do Brasil e do mundo, que trabalham com comunicação científica; pela primeira vez eu parei pra estudar o meu objeto de estudo que é a escrita, porque eu nunca tinha estudado o processo de escrita cognitiva; então, eu tive essa oportunidade de fazer as coisas assim, com bastante calma, e os meus meninos me acompanharem o intercâmbio também, foi muito enriquecedor, né; a convivência deles lá, o tanto que eles aprenderam (ROSANA, EN, 25/07/2019).

Se nos atentarmos à história de vida da professora Rosana, perceberemos que algumas buscas peculiares se assomaram aos seus desígnios não somente como professora, ou seja, como busca profissional, mas também em um caráter de personalidade, firmando a sua identidade de mulher, esposa e mãe. Tal busca por qualidade de vida respaldou toda a sua busca que, através do estudo ao nível de pós-graduação, a levou rumo ao Mestrado e ao Doutorado, na esperança de, conforme anunciou sua professora Maria Flávia, a qual retomamos: “*se você quer realmente mudar de vida, você quer ter mais qualidade de vida, trabalhar menos e ganhar um salário mais digno, com condições mais dignas, e ficar com a sua família, eu acho que você precisa ter um diferencial*” (ROSANA, EN, 25/07/2019). O diferencial foi buscado pela professora em

seu percurso. Buscado de uma forma responsiva, o que configura uma atitude que instrumentaliza as ações como uma resposta, eficaz na prática social.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Portanto, para Bakhtin (2011), o grau de ativismo pode variar de acordo com a compreensão, contudo, tanto a compreensão quanto a resposta direcionada a ela estão unidas, revelando que, desta forma, uma não existe sem a outra. A compreensão, finalmente, amadurece na resposta que o sujeito delega ao contexto situacional. Sempre haverá resposta, em maior ou menor grau. Com isso, revela-se que a compreensão se mostra responsiva e uma fase transitória após seu amadurecimento para a atitude responsiva ativa, que seria a própria resposta. Para a professora Rosana, a compreensão de sua vontade revelou-se em sua resposta, responsivamente ativa. Para tal, percebemos que, quase ao final da narrativa, quando se volve a si, em um processo de rememoração, conjuga o seu percurso novamente, fazendo apontamentos dessa resposta.

*Então, assim né, a trajetória na educação, né; desde esse ponto de partida, e o meu ponto de partida foi estar na sala de aula com a minha mãe, e o meu ponto de chegada, minha última fala aqui, foi estar numa situação de capacitação, fazer oportunidade de fazer um pós-doc num país de língua inglesa, né; com uma, um laboratório que tem muita, muita identidade com o Instituto Federal; trabalha com eixo teórico, pedagógico e tecnológico. **Levar os meus filhos, né? Ser uma pesquisadora, mas ser; agora no papel de mãe, e acompanhando também a formação deles, então eu me sinto uma professora muito feliz, muito privilegiada, de estar no lugar que eu amo, de estar com pessoas que respeitam o meu trabalho, com colegas que colaboram comigo, com alunos que têm brilho dos olhos, e que tem amor pela pesquisa, amor pelos estudos; e no lugar em que ser professor tem função social** (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

Várias expressões dessa síntese subjetiva, na qual foi retomada seu percurso, dessa vez ressignificado, valorado como conquista daquilo que se erigiu ainda na companhia da mãe no primeiro ano do Ensino Fundamental, culminando em um Pós-Doutorado que, além do percurso de estudante, também se imbrica em sua postura como professora, consciente de sua felicidade e de seu privilégio, que desejou ser pesquisadora e que encontrou um caminho fortuito para direcionar sua atitude responsiva-ativa. Além disso, a qualidade de vida tão desejada, o tempo

com os filhos, tudo foi, de forma arquitetada pela sua vontade e ousadia, retomado à sua vida, como uma espécie de compensação. E suas respostas, significativas, abriram o caminho para seus alunos de iniciação científica, conforme veremos.

*Quantos alunos de iniciação científica, desde que eu tô aqui há 10 anos, eu acompanhei, **eu fui na casa, vi a realidade** e hoje, assim, são concursados da Prefeitura; a gente tem uma aluna aqui, que trabalha aqui com a gente, e que foi nossa aluna; e eles tão também devolvendo esse benefício pro serviço público, né. Então, assim, eu vim de uma escola pública, minha Educação Básica foi toda feita na escola pública, trabalhei muito tempo na rede particular, mas o meu sonho era me tornar professora de escola pública; nunca, nunca sonhei em ser pesquisadora, **mas a vida me trouxe isso** e hoje, com muito orgulho, eu posso dizer que **eu sou professora pesquisadora**, que eu acho que **é o que impulsiona as mudanças na educação**, é você pesquisar, **é você ter essa sede pelo saber, e conseguir colocar essa sementinha**, né, no nosso aluno, porque sem a pesquisa a educação é só uma repetição, é só uma reprodução. E foi muito grata a surpresa de o LALETEC nascer dentro dessa demanda, dessa necessidade da pesquisa, e ser um projeto de extensão, em que a gente consegue atender as pessoas de São João da Boa Vista e da região, e desmistificar um pouco esse bicho de sete cabeças de que o acadêmico cientista é maluco, é isolado; a ciência não tem serventia para vida prática, né, na teoria uma coisa, na prática é outra; não, o LALETEC, ele veio mostrar pra a gente que na teoria é uma coisa e na prática também. **Quantas pessoas viram a vida acadêmica como algo mais próximo, porque passaram pelo LALETEC, e viram que é possível, depois de uma graduação, fazer um mestrado, fazer um doutorado e transformar a vida das pessoas. Então, é isso** (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

Transformação que transcorreu com a sua vida, afinal, “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378). Aquilo que foi significativo, duradouro, transformador, acaba por estar intimamente ligado à sua prática enquanto professora. Toda a sua ação ética, de criar um grupo de pesquisa LALETEC, por exemplo, nos mostra uma maneira de sanar a sua experiência negativa, que teve quando entrou no curso de pós-graduação *lato sensu*, no qual chegou a chorar por não saber como elaborar um projeto de pesquisa. Destinar ao outro a supressão de uma dor futura, mostrando que, quando dominado o gênero científico, ao invés de desapontamento, pode se converter em libertação, nos mostra essa resposta responsiva-ativa, convertendo a educação como uma prática de liberdade. Por isso, “só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (NÓVOA, 1995, p. 113).

O *insight* da professora Rosana em sua entrevista, no sentido de tomar consciência de sua busca, configura-se como uma autorreflexão de seu processo constitutivo, dessa vez demonstrando como chegou a essa percepção.

*Aí, tem um fenômeno muito interessante, estudado pelo, não foi nem ele quem cunhou esse termo, chama maldição do conhecimento, mas quem estuda muito isso é o Steven Pinker, que ele é psicolinguista, de Harvard. O que que é a maldição do conhecimento? É você, estando num lugar já privilegiado, avançado nos estudos, você se esquecer como era difícil aprender quando você não sabia aquilo. Você tem tão certo pra você que aquilo é simples, né? Isso, **na minha vida docente, sempre me acompanhou**, eu sempre tive muita paciência de dar um exemplo, dar o segundo, o terceiro; **eu nunca desisti do aluno**; e às vezes, eu vejo colegas meus, em todas as escolas que eu já trabalhei, falar assim: ah, mas o aluno não tem o pré-requisito, não consegue ler e interpretar um problema de física porque ele não sabe português; então a culpa é sempre do professor de português. E eu sempre, assim, se o aluno não tem pré-requisito, eu paro tudo e menos é mais; eu começo do zero, porque eu acho que Jesus é pro pecador, o médico pro doente e o professor pra quem não sabe. Então, assim, **eu sempre trabalhei nessa constante como docente**, não sabia desse estudo sobre esse fenômeno, que é chamado de maldição do conhecimento. E aí, quando eu me apropriei disso, **eu tive essa consciência, eu tive essa percepção**. Puxa vida, eu vinha trabalhar com escrita científica, exatamente porque eu senti na pele essa maldição do conhecimento; das pessoas já pressuporem que eu soubesse de alguma coisa que eu não sabia, e não terem paciência e nem o desprendimento de sair desse autoengano e enxergar que o outro não sabe, que não é tão óbvio assim para ele; então, acho que no LALETEC eu tenho sim a oportunidade de sublimar esse, esse trauma, assim (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

Percebemos, então, como se processou a percepção de si e de suas respostas como pesquisadora, como articuladora do conhecimento científico. A pesquisa (auto)biográfica, a entrevista narrativa, propõe esse momento de autorreflexão, quando a história de vida passa a se ressignificar, trazida à tona pela própria linguagem e, através dela, processar novamente as experiências, como uma chance de resposta para si.

Analisa como os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico-culturais para examinar por esse viés, os processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns). Interroga os modos pelos quais os indivíduos dão forma às experiências, sentindo a existência, na interação com o outro e consigo mesmo (PASSEGGI, 2011b, p. 15-16).

Ao final de seu processo narrativo, Rosana evoca três alunos, os quais sempre utiliza como mensagem positiva sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do Instituto Federal, também acentuando sobre a sua ação como professora no processo emancipatório desses alunos. Rosana frisa em suas últimas palavras durante a entrevista: “Assim, sempre que alguém vem falar alguma coisa da rede federal, eu conto essas histórias, desses três alunos, né? Que realmente

a gente vê, a educação transformando, né?” (ROSANA, EN, 25/07/2019). A partir disso, farei a exposição de seus últimos relatos, sendo necessária uma extensa citação.

*Um aluno meu da graduação, que é esse que está concursado na prefeitura de São João, agora; **ele tinha um problema de dicção**, ele tinha um lábio leporino, **mas ele também tinha sofrido um, violência em casa**, e ele tinham cortado a língua; e aí foram vários processos que aconteceram na infância dele, então ele falava muito fanho, muito pra dentro; **mas ele era um menino genial**, e ele tinha muita habilidade pra programar, e **ele não tinha muita autoconfiança** de chegar pra um professor da área técnica do TSI, e fazer uma pesquisa nessa área; mas ele gostava muito de tecnologia, era muito bom. E ele sempre foi muito bom em inglês, um aluno excelente em inglês. E eu dei Português e Inglês pra ele, no TSI. E um dia na aula, **eu tava comentando sobre um projeto de pesquisa** que eu tinha pra trabalhar com tradução automática, e ele me procurou no fim da aula pra perguntar se eu tinha alguma vaga, quando eu abrisse alguma vaga nessa área, que ele gostaria de participar. E **ele foi meu aluno de iniciação científica 2 anos**, no 1º e no 2º de TSI, no 3º ano ele defendeu o TCC dele, o professor David o coorientou, então ele fez uma pesquisa exploratória do Google Tradutor, trabalhando com algumas construções polissêmicas e como ele poderia propor a reescrita em português, pra que o tradutor não traduzisse muito macarrônico, e ele construiu mini tutoriais, criou um portal na web, desse, dessa pesquisa exploratória, e depois ele fez um jogo, um labirinto com animação 2D, ele fez animação 2D, e ele fez algumas questões, como se fossem de vestibular, usando a língua inglesa a partir da tradução automática. **E eu procurei a Dani e a Sandra, elas conseguiram um fono pra ele**, porque ele ia a congressos e eu percebia que ele se sentia constrangido, porque as pessoas não entendiam o que ele falava, mas mesmo assim ele ia comigo e ele apresentava. E aí ele começou a fazer fono, **a gente se aproximou, visitou a casa dele**, era de chão batido, ele não sabia comer com talher, a vó dele protegia muito ele por conta desse problema que ele teve de separação dos pais, de ser agredido. E aí, **ele começou a ir pra congresso pra fora**, ele começou a se inscrever, ele foi no congresso da USP sozinho, e apresentou; e **as pessoas começaram a me escrever perguntando da pesquisa dele**, e **eu tive que ir lá, conversar com a vó dele**, porque a vó dele não deixava ele pegar ônibus sozinho; eu falava: O Kelvin dá conta, né? Ele tem, ele é maior de idade, tem mais de 18 anos, ele sabe se virar, ele já foi comigo em outros congressos. Então, assim, **a gente se aproximou dele, eu e meu marido, a gente ensinou ele a se comportar em algumas situações**, porque ele ia nos congressos, ele ficava sem saber como se comportar. Então, **ele aproveitou todas as oportunidades, se lançou mesmo, não teve medo**; ele, a gente ofereceu ajuda, ele foi atrás e depois eu tive a oportunidade de visitá-lo, **ele me mostrou super orgulhoso que tinha comprado um computador, tinha forrado a casa dele, posto piso**, a vó dele já não tava mais implicando tanto com ele. Ele chegou a prestar concursos em São Paulo; ele está trabalhando na prefeitura de São João, concursado na área de TI. assim (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).*

Creio que, diante de tal envolvimento, no qual uma professora não apenas ajuda o aluno em sua busca diante do aprendizado, mas que perpassa os muros da escola e o ajuda a construir sua identidade, sua emancipação. Esse cuidado amoroso, termo que podemos ressignificar

como o princípio da amorosidade freireana, que se personifica no afeto, no cuidado sincero com o outro, amalgamado na solidariedade e na humildade, projeta-se nessa relação professora-aluno. Assim, enxergamos “a espontânea alegria diante de um pequeno acontecimento, a lágrima diante da dor ou da dificuldade desconhecidas, ou o sorriso que nasce de uma carícia, de um olhar acolhedor ou de um gesto aleatório⁵³”. (LARA, 2009, p. 57 – tradução minha).

Desta forma, vincula-se à vida concreta do professor que age de forma ética diante de sua atitude responsiva-ativa, uma vez que retoma uma potencialidade humana centrada na possibilidade dialógica do vir a ser; além de estar cravada na partilha que proporciona esperança, bem-aventurança e consciência de si em relação a si mesmo e em relação à coletividade.

E teve uma outra aluna também, que tinha uma outra história super complicada. Ela também foi a minha melhor aluna de inglês, aqui; era super brilhante. Todos os cursos de extensão que eu dava de preparatório ela tava. E assim, o que me chamava atenção nessa menina, é que ela não conseguia ter completude em nada que ela fazia; ela começava um curso de TSI, largava o TSI, abria Engenharia de Controle e Automação, ela foi pra esse curso e não terminou esse curso; ela passou por todos os cursos que você imaginar daqui do IF. E um dia, ela foi comigo pra São Paulo, de ônibus, pra prestar o TOEFL, que o Instituto Federal ofereceu, e aí ela ficou sozinha comigo, ela me contou a história de vida dela, aí eu entendi porque que ela tinha tanta inconstância; situação de o padrasto, drogado, atirar a moto contra a mãe dela; e assim, ela quase morreu já, em casa também, criança, e ela se refugiava pra cá, ela vinha aqui, ficava na biblioteca, pra não ficar em casa. E ela também hoje é concursada, é casada, super feliz; então, assim, você vê as pessoas se transformando, né. E um outro aluno do Ensino Médio, que ele era bem marginalizado, inclusive aqui, por alguns alunos e professores, ele; ele também sofria um certo bullying velado. E eu via que ele vinha das minhas aulas de redação, plantão, nem era meu aluno ali naquele ano, ele vinha nas aulas de redação, no plantão, de uma vontade de aprender, mas ele tinha muita dificuldade. E assim, ele dormia muito, faltava muito, muitas vezes a gente enquadrava ele como, ah, preguiçoso. E aí eu fui me aproximando dele, e perguntando como que era a vida dele. Ele tinha uma situação também, toda de exploração em casa, e problema financeiro, problema com droga, tentativa de suicídio; e isso foi me assustando muito. E eu vi aquele menino vindo no meu plantão pra conversar, e ele falava: professora, você é uma pessoa que tem uma família certinha, ajustadinha, venceu na vida, te admiro, eu me inspiro em você, eu quero ser uma pessoa de bem, né? E hoje ele faz fisioterapia na FAE, tem um projeto social também que ele treina jiu-jitsu, ensinando as crianças; mas assim, ele foi repetente, foi um custo pra ele se formar aqui assim (ROSANA, EN, 25/07/2019 – grifos meus).

⁵³ “La espontánea alegría ante un pequeño acontecimiento, el llanto ante un dolor o dificultad desconocidos o la sonrisa que brota de una caricia, de una mirada acogedora o de un fortuito roce” (LARA, 2009, p. 57).

Percebemos a importância do papel do professor, quando exerce sua função centrado na amorosidade. Além disso, o professor deve desenvolver uma consciência crítica, tal com preconizou Freire (1987). Sobre tal questão, lembrei-me da maneira como transformo uma aula de redação em um verdadeiro ciclo de debates.

Tenho uma constante preocupação em discutir temas ligados à problemática social, pois são urgentes e, muitas vezes, o único espaço de discussão que os alunos têm, se mostra no arguto espaço da sala de aula. Com o Ensino Médio, consigo transpor tais discussões no âmbito da Redação do ENEM, como forma de trabalhar previamente o possível tema da redação. Com isso, criei uma cultura de pesquisar dezenas de temas relacionados ao social, buscando discutilos, ainda sob o alforje do ENEM, sem ferir os direitos humanos. Os alunos pesquisam e exibem em seminários, semanalmente, um possível tema da redação, com posterior participação de todos no debate, intermediados por mim. Em vinte ou trinta minutos de aula, conseguimos elencar diversas formas de debate, sempre pensando na construção argumentativa, que busca elementos históricos, filosóficos e sociológicos para contextualizar o possível tema; além da base argumentativa com elaboração de, pelo menos, duas teses; levantamento de causa e efeito, exemplos, citações; e, para o final, a famosa conclusão que pede uma solução para o problema.

A partir de tais considerações, escondidas sob o manto da redação do ENEM e da famosa nota mil, consigo discutir amplamente diversos pontos nevrálgicos de nossa atual sociedade, buscando sempre conscientizar para um caminho que inibe a discriminação, a homofobia, a xenofobia, o preconceito, e todo o azar de mazelas que, hodiernamente, nos cercam, haja vista o atual momento político, esgoto que nos cerca.

Poderia, agora vejo, trabalhar as aulas de redação de forma puramente conceitual: explicando os cinco critérios de correção da redação, aplicando textos e mais textos e advertindo sobre normas e técnicas. Mas, creio que a redação, como toda forma de argumentação, deve ser construída através da pesquisa e do embate, da exposição, da defesa, da contrapartida, da tensão. Tensão que nasce através do embate com o outro, pois, ao me chocar com as idiosincrasias do outro, percebe as minhas próprias: ou mudo de opinião ou reforço os meus pareceres, ou mesmo congrego ambas e erijo uma nova ideia: a questão é o desafio do diálogo, arena nossa de todo dia.

Ademais, quando recobro as minhas ações no passado, antes mesmo de me tornar professor, nas motivações enquanto adolescente, de participar de um grupo de voluntariado que partilhava saberes em escolas ou encontros específicos, sendo ligado ao Movimento de

Adolescentes do Brasil (MAB⁵⁴), através de oficinas pedagógicas, com temas que variavam desde métodos contraceptivos até envolvendo afetividade, como o cuidado de si, ou a exploração de capacidades criativas como a escrita ou o desenho. Tal lembrança revela uma persistência em buscar esse contato com a sala de aula, desta vez no lugar do professor, daquele que articula, que movimenta e celebra o diálogo.

Embora seja tímido, na sala de aula há uma transformação. Quando me encontro no espaço da sala de aula, torno-me um outro eu: o eu que professa. E exerço essa identidade docente com total sinceridade, no caso, responsividade, no sentido de que acredito nas minhas ações e provocações. Ao incitar ao debate, como por exemplo durante um tema da redação, consigo envolvê-los naquilo que, para mim, considero de extrema importância, que é uma opinião crítica diante de tanta injustiça e desfaçatez com os que mais precisam; haja vista os ataques frequentes à educação, seja no campo institucional ou na figura do professor, além da derrocada de direitos básicos como a aposentadoria ou os direitos trabalhistas.

No Sesi, enquanto professor de Língua Portuguesa, sempre primei pelas apresentações orais, seja a partir de seminários ou algo que exige mais ousadia, como dramatização, recital, debate regrado e intervenções artísticas. Uma aluna, que comecei a acompanhar nessa timidez, muito mais rígida que a minha, sempre se recusara a apresentar seminários ou qualquer outra apresentação oral. Chegava a ficar doente ou, simplesmente, faltava à aula. Sempre fui muito compreensivo, dialogando com ela e respeitando o seu silêncio. Ela disse que outros professores caçoavam dela, forçando-a a falar em apresentações. Eu jamais fiz ou faria algo assim. Enfim, no último ano, no terceiro, ela apresentou parte de um seminário. Não me recordo a temática, mas ela falou na frente de toda a sala. Embora tenha sido pouco e com a voz trêmula, ela conseguiu, enquanto suave o frágil papel com as anotações entre os dedos que se mexiam indecisos. Ao final da aula ela me agradeceu. Creio que houve ali uma libertação. Hoje, a vejo trabalhando no clube da cidade, e ela me olha e me cumprimenta: “oi, professor”. Sei que ali, assim como eu um dia numa praça tentando abrir mais a boca para completar minha fala, houve um triunfo. O que ela encontrou, não sei. Eu, de minha parte, estou tentando descobrir.

Creio que a experiência narrativa, tanto pelo fato de ter ouvido o relato de meus colegas de profissão e de campus, quanto a escrita de mim, me propiciaram a autoconsciência, percebendo as minhas preocupações enquanto docente.

Algo que me sobe à memória com muita força é o coelho branco, descrito no capítulo 3.8. Conforme relatei, para o menino tímido, foi uma forma de ser vangloriado por algo que

⁵⁴ Para conhecer a história do MAB, acesse: http://www.papai.org.br/antigo/conteudo/view?ID_CONTEUDO=595. Acesso em: 19 out. 2020.

tenha feito, ou seja, uma produção artística, o desenho de um coelho com giz. O desenho assim se fez presente: marca de criatividade que demonstrava certo destaque, fato que até hoje perdura, quando ensino desenho para a minha filha Isabela, que se revelou dotada de grande talento (meu pai também desenha: parece mesmo que foi um caminhar por entre o gene o fato de portar um lápis e riscar o papel com pertinácia).

Do desenho veio a leitura de HQs; da leitura de quadrinhos veio a criação dos meus próprios personagens, meus próprios universos moldados pelo lápis e pela caneta; da HQ veio o contato com a literatura, da literatura veio não somente a leitura, mas a criação. Da literatura e da criação, o interesse em compreender melhor a história literária, daí a escolha pelo curso de Letras; no curso um desejo por encontrar um significado além da gramatiquice, algo mais denso; no percurso, a pós-graduação *lato sensu* e o contato com Bakhtin, de onde fluiu os melhores poemas do “A coisa em si”: consolidação ao publicar um livro, efetivamente professor, sala de aula, sistematização de conteúdo, aprendendo de verdade ao ensinar. Depois o Mestrado, novamente com Bakhtin na análise do romance do século XX, contextualizando um período nefasto de nosso país, permitindo maior criticidade e todo um universo de saberes se descortinava (só uma brecha). Depois, o Doutorado em Educação. Como já mencionei, poderia ter ido para a literatura. Mas, consoante a tudo o que tenho descoberto neste curso, talvez na literatura não teria esse encontro mais que fortuito: comigo mesmo.

Aliás, o verdadeiro tesouro está no encontro. No encontro com o outro, através do seu excedente de visão, é promovido um encontro de mim para mim. Perceber melhor as relações, tanto a nível profissional quanto pessoal, pois não somos apenas seres ensinantes, somos e estamos também em estado emocional cativo. Sempre digo aos alunos, quando estes estão conversando muito, em ebulição: nós professores não somos máquinas que reproduzem conteúdo. “Não basta apertar o botão, eu preciso refletir, resgatar, mensurar, fazer comparações, e isso demanda uma reciprocidade. Careço que participem da aula, comigo”. Não digo com essas exatas palavras, pois elas, assim como acontece aqui, adquirem nova roupagem. Eu posso ensaiar um discurso, escrevê-lo em um papel, mas assim que irrompe a primeira palavra, é um novo jorro que flui. Assim como no último discurso público que fiz, no lançamento da coletânea literária promovido pelo Curso de Extensão que coordenei no IF: assim que comecei a falar, lendo o que havia preparado, comecei a me sentir incomodado, tendo que buscar as palavras impressas em um papel; além disso, incomodava o microfone ligado a um fio. Pedi licença e declarei que deixaria o discurso anotado de lado, bem como o microfone. E comecei a soltar as palavras, soltas e fugidias, talvez mais desconexas do que aquelas impressas no papel, porém, com nova roupagem, com a roupagem do *hic et nunc*, por isso mesmo, verdadeiras, como o

poema composto no instante da inspiração, em um acordar de madrugada, trêmulo ao anotar num papel qualquer o verso escapável.

Com isso, encerramos a apresentação dos quatro relatos, das quatro narrativas de histórias de vida, organizadamente centradas nas experiências intersubjetivas, com forte contato com o social, com a vida profissional eticamente assumida. Percebemos muitos contrastes e confrontos, singularidades e proximidades, bem como toda uma luta por superação através da educação. Aquilo que trago comigo, delego ao outro.

6.4 – As vozes que se completam na eventicidade única do ser

Com a máxima geralmente atribuída ao filósofo grego Sócrates⁵⁵ (479-399 a.C.), o “conhece-te a ti mesmo”, percebemos que tal assertiva se manifesta durante o desenvolvimento das narrativas (e aqui falamos sobre todos os entrevistados), pois se percebeu tal critério filosófico de autoconhecimento através da narração, pois foram mobilizadas as marcas da memória de passado, e nesse resgate da interioridade, ressurgiu seus novos imbricamentos e significados justamente no presente, tornando-se amplamente perspectivas de futuro. Aliás, aquilo que foi ressignificado no passado sob a luz do presente, permitiu a organização da própria história, tal como a construção de um enorme mosaico, em que são inseridos os momentos mais importantes para a construção da subjetividade.

Em busca da conglomeração das ideias aqui dispostas, faremos comentários sobre os acontecimentos-charneira, bem como no entrecruzamento das ideias de Bakhtin e de Freire na acentuação das histórias de vida em flagrante observação.

No primeiro eixo temático, procuramos realizar um recorte sincrônico das etapas de vida e dos percalços narrados pelos professores Ademar, Louise, Alexandre e Rosana. Partimos do que ambos revelaram nos inícios de seus relatos quando, tocando a memória “como um cego tateando estrelas distraídas⁵⁶”, buscaram trazer à luz momentos históricos particulares, que podem tanto trazer imagens benfazejas quanto perniciosas.

⁵⁵ Normalmente atribuída ao filósofo grego Sócrates (479-399 a.C.), a frase “conhece-te a ti mesmo” é, na verdade, a inscrição que se via na entrada do Oráculo de Delfos. Neste local, dedicado a Apolo (na mitologia grega, o deus da luz e do sol, da verdade e da profecia), buscava-se o conhecimento do presente e do futuro por intermédio de sacerdotisas. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/filosofia/conhecete-ti-mesmo.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

⁵⁶ BALEIRO, Zeca. Minha casa. In: BALEIRO, Zeca. **Líricas**. São Paulo: MZA Music, 2000. 1 CD, faixa 1.

No caso da evocação de passagens decepcionantes, ressaltamos que se mostra quase que inevitável restaurar tais paragens, uma vez que somos seres que passamos por experiências de toda ordem e, muitas vezes, aquilo que fica como marca latente na memória ou no obscuro do passado, necessita retornar à luz para que seja ressignificado.

Devemos partir do pressuposto de que cada história, mesmo sendo singular, subjetiva, pessoal, traz consigo marcas do coletivo, do cotidiano, do grupo, de toda uma sociedade. Por não serem experiências isoladas, ou seja, vividas de si para si, percebemos a participação e a influência de outras pessoas no processo de constituição. Ao reinstaurar os acontecimentos, mesmo que dispersos em um primeiro momento, temos a oportunidade de recuperar os fatos geradores, aqui delimitamos através dos eixos temáticos e de recortes temporais e mesmo de acontecimentos-charneira.

As histórias de vida, nesse sentido, permitem a observação de como as experiências de transformação vão sendo geradas e compreendidas, e se revelam como um material “perfeito” para apreender os segredos da historicidade do sujeito. (PASSEGGI, 2002, p. 74 – grifo da autora)

Neste primeiro eixo temático, tivemos como premissa reinstaurar as marcas da infância, dos primeiros anos escolares, das experiências advindas do contato com a escola, com os colegas e professores, determinadas pela Educação Infantil, Fundamental I e Fundamental II, além do Ensino Médio. São passagens bastante significativas, uma vez que formam a base de todo um desenvolvimento psíquico e de consoante traço de caráter. Buscamos, portanto, trazer rememorações de eventos que construíssem pontes tendo como alicerce a palavra, tal como na passagem: " A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor" (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205).

Assim, marcado na participação desse “interlocutor”, temos a presença marcante do outro. Esse outro que permite a percepção do si mesmo através do fenômeno da exotopia. Assim, deflagra-se o mundo da consciência participante e realizadora, demonstrando a instância do eu e sua unicidade. Assume-se, portanto, a diferença entre o eu e o outro: “Eu, como eu único, emergo do interior de mim mesmo, enquanto a todos os outros, eu os encontro – e é nisso que consiste a profunda diferença ontológica do evento” (BAKHTIN, 2017, p. 142).

Ainda em Bakhtin (2017), mostra-se necessária a percepção do lugar único do ser-evento como uma contraposição entre o eu e o outro, demarcando assim a importância deste outro como parte constituinte do eu. Sem o outro, não haveria o eu. Assim, em ambos os relatos

percebemos a influência desse outro constituinte, como no caso do Ademar, em que a passagem com a “professora prima” o leva de uma experiência negativa com a superação através do estudo, sendo a possibilidade de conseguir nota uma forma de reconhecimento e de autorrealização. Desta forma, “os participantes da pesquisa, aprendentes, constroem suas capacidades de escuta de si mesmo e de partilha, atentos às considerações sobre formação, tecidas no trabalho de narrar suas experiências e seus processos formativos”. (JOSSO, 2010, p. 41).

No caso de Louise, a marcante presença de alguns professores, principalmente na disciplina de Inglês, bem como de seu pai como ávido leitor, foi decisivo para que assumisse para si o compromisso de tornar-se professora. Como proveio de uma infância cujas dificuldades econômicas eram latentes, foi somente com a educação que conseguiu soerguer-se, delegando aos filhos tal apreço. Com isso, neste movimento dialógico, no sentido de partir rumo à alteridade, num rompante que se desdobra no reconhecimento de si a partir da relação solidária com os outros, neste caso, com a transferência do mesmo reconhecimento que teve em vida para seus alunos: o sentido de que, somente na educação, pode haver uma mudança nas condições de vida e de ação diante do mundo.

Para Alexandre, desde a mais tenra idade, percebeu que, através da educação, conseguiria reconhecimento pessoal e social, que adveio a partir da sua aprendizagem, ato individual que exigia somente de si a disciplina necessária para construir seu percurso formativo. Pois, como disse Freire (2003, p. 114), “talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje”. O processo de maturidade como professor, no reconhecimento da prática docente mediatizada pelo estudo constante, pela superação da ideia do ensino particular como superior à escola pública; bem como pelo reconhecimento do aluno como um indivíduo que carece desse retorno do seu trabalho como funcionário público, o levou a um processo de ressignificação de sua história de vida, pois, “educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

A professora Rosana, por sua vez, iniciando seu relato na observação de sua mãe como professora e, doravante, como inibidora, acabou por ressignificar a sua história, percebendo as marcas positivas dessa relação para o seu processo de escolha profissional e pessoal. E, também como seus colegas, percebeu que somente na educação conseguiria uma melhor qualidade de vida, encontrando elementos de significação da própria trajetória, no que tange à pesquisa e o fazer científico. O contato com o aluno, envolto pela amorosidade, permitiu que tivessem as suas vidas transformadas pela educação, pois foi promovido o movimento dialógico que

responde às expectativas da profissão docente de forma ética e engajada, num processo rumo à alteridade.

Em síntese, as entrevistas narrativas e a análise das histórias de vida, permitem “explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida” (JOSSO, 2010, p. 9).

Estivemos, portanto, seguindo através das palavras dos nossos entrevistados, os seus percursos rumo à sala de aula e as significações que vão se mostrando ao longo do caminho, que vão justificando e ajudando a reinterpretar a escolha pelo fazer docente. Pela memória reconstruiu-se os sentidos que os levaram a superar de forma resiliente suas adversidades, onde firmaram no ambiente escolar uma forma legítima de descoberta de si através do outro.

A capacidade de transferir ao outro as suas experiências positivas, não se trata, apenas, de um sentimentalismo vago, mas de um compromisso ético. O ato ético como ação docente, manifesta-se sobre a forma de diálogo, sendo este, conforme Freire, um “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. (FREIRE, 1987, p. 78).

Assim, percorremos um campo profícuo na análise freireana, no que tange à ação docente em sua dialogicidade, uma vez que o diálogo supõe uma relação que se nutre do “amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança” (FREIRE, 1976 p. 115). E, nessa comunhão que se expande e se estabelece durante a relação professor-aluno, nasce o que podemos chamar de uma relação de simpatia entre ambos.

Com esta premissa, temos fortemente elencada a ideia de que o professor perpassa uma posição distanciada do educando, firmando em categorizar sua presença como aquele que ouve, gerando uma relação de simpatia que caracteriza o diálogo. Por isso, “o diálogo é o encontro do amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43).

Os exemplos assumidos pelos professores ao longo de suas formações, na relação dialógica que estabeleceram com os docentes com os quais interagiram, identificando as marcas do diálogo sugeridas por Freire, foram importantes para que assumissem as suas responsabilidades diante do outro. Não havendo razões para arrogância ou superioridade, assumiram responsivamente suas condições como sujeitos-professor e articularam os saberes como forma de delegar ao outro, a possibilidade de mudança de vida, tal como tiveram.

Compreender a dinâmica histórica da vida, ou seja, assumir nosso inacabamento como seres históricos, nos leva a reinterpretar o passado, como forma de ressignificar o presente para projetar, no futuro, novas formas de experiência que nos configura como seres sociais.

Percebemos puramente as relações dialógicas sendo instauradas pelo professor, em seu papel como ouvinte, como aquele que dá liberdade ao outro, que concede ao outro a oportunidade de aprender, seguindo, conforme apreendemos pelos relatos, a busca por um conhecimento que dignifica e pode transformar a vida.

A atitude do professor, que ressignificamos como ética, rompe com o modelo de rigidez autoritária da figura muitas vezes atribuída àquele que direciona o saber. Ao contrário, aqui percebemos um modelo de diálogo, que utiliza as suas próprias experiências como forma de escolher o melhor conteúdo para os seus alunos, primando por um encontro não apenas de saberes, mas de pessoas que dialogam e que estão envolvidas em um verdadeiro ato de comunicação.

O diálogo não pode converter-se num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos. O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos. (FREIRE, 2006, p. 118)

Tal compromisso com a educação, principalmente com a escolha de conteúdos contextualizados com a realidade e a necessidade dos alunos, rompendo com a cultura do silenciamento, leva a uma educação dialógica, compondo assim uma verdadeira e frutífera rede de troca de aprendizados.

O fio condutor de cada história de vida, que levou cada professor a tecer no seu percurso o encontro com o outro, tanto a nível pessoal quanto profissional, pode ser apreendido, uma vez que, dialogicamente ornados, podem ser analisados a partir dos eixos temáticos e do aparato teórico que elencamos. Tal como um tecido que transborda a sua própria magnanimidade, percebemos como a vida se fia, se desfia, se liga a outros romances, compondo uma odisseia na qual o herói é aquele que também somos: aquele que, nomeado professor, seja por um diploma ou um concurso, perpassa tais ditames e se encontra como identidade em tal profissão. Por isso, reforço: não se trata de missão, mas de profissão.

Retomo como exemplo a história de vida do Ademar. Quando percebemos, a partir do excedente de sua visão, isto é, a partir da interação que teve com os professores na infância e adolescência, bem como as suas experiências na graduação e na pós-graduação, percebemos como as interlocuções com o outro, nessa alteridade constitutiva, o levou a um percurso de

identificação da ação do outro nas tomadas de decisão, ou seja, quando percebe a partir da fala de seus alunos, já constituído como professor pesquisador, que eles não possuem a base para preparar um projeto de mestrado, logo retoma a sua própria trajetória, buscando, auferido da sua responsabilidade como professor, de antecipar as dificuldades dos alunos, ajudando-os a elaborar um projeto e a conceituar e compreender o que seria uma pós-graduação. Tal antecipação, firmada na apropriação de práticas sociais e culturais para conseguir constituir essa responsabilidade, levou a ressignificar a sua própria história, agindo de forma ética na equiparação destes alunos, tal como gostaria de ter tido, pois sofrera com dificuldades no momento de compreender como funcionava, de fato, o *stricto sensu*.

Ora, encontramos a mesma preocupação, no sentido de antecipar a dificuldade dos alunos com os ditames da pós-graduação, nas ações como professor do Alexandre e da Rosana, sendo que ambos, assim como Ademar, relataram dificuldade em compreender como elaborar um projeto de pesquisa. A professora Rosana, por sua vez, que sofreu com essa questão (de não saber como elaborar um projeto de pesquisa), a ponto de chorar diante de sua professora na especialização, hoje possui um grupo de estudos de escrita científica, beneficiando diversos alunos, justamente na dificuldade que mais lhe foi “doída”, latente. É como se, através de nossos atos éticos, firmados na responsabilidade, buscássemos aquilo que nos alfinetou, que nos deixou apreensivos, ou mesmo que nos deslumbrou ou abriu portas, como no caso da Louise, que enxergando nos estudos uma chance de solapar as dificuldades, transfere aos alunos tal perspectiva. Ou mesmo em minha perspectiva, no sentido de acreditar que a literatura, como leitura e como saber histórico, pode “salvar” alguém. Como fui salvo pela literatura, acabo por inferir em minhas ações docentes tal compreensão da realidade. Levar o aluno a compreender, ler e compor textos literários, reflete em meu próprio percurso de vida.

Como professores, fica evidente a tentativa de oportunizar aos alunos e alunas, formas de superar aquilo que figurou como barreira e, com a mesma intensidade, oferecer o caminho benfazejo que vivenciamos em nosso percurso, levando-os a superação de dificuldades, como se fosse possível reconduzir a nossa própria história. A memória de passado, a partir dos excedentes de visão, é retomada como forma de erigir as memórias de futuro, com o intuito de criar condições de futuro, ou seja, como possibilidade de pensar em práticas pedagógicas de intervenção na realidade hodierna dos alunos, justamente para sanar suas dificuldades (dificuldades estas, que foram nossas).

A memória de futuro leva a perceber quais ações são mais significativas para o percurso do aluno, baseadas na memória do passado, trazidas à tona pela narrativa reflexiva. Com isso, é possível agir de forma ética e responsiva, no sentido de elaborar ações que, em grande parte,

dialogam com esse passado experimentado, fornecendo subsídios para questões salutares que visam a melhoria na vida do aluno.

Com o uso da narrativa, que leva a um processo de ressignificação da experiência, é possível tornar conscientes aspectos não percebidos do próprio fazer docente, levando a compreender como se deu o processo de busca e organização das práticas de intervenção na realidade (pensando na ação docente). É possível, portanto, através do enfoque (auto)biográfico, reconduzir a prática de ensino, pensando em ações construídas a partir da experiência ressignificada, revista, reflexivamente compreendida.

A partir dessas retomadas de consciência, nas quais seja possível antever os motivos que impulsionam o fazer docente, percebemos que “o esforço de pensar no meu trabalho como um lugar de vida e relacionamento [...] e, portanto, pensar no meu trabalho como uma oportunidade para encontrar na experiência de cada dia o conhecimento que pode guiá-lo⁵⁷” (LARA, 2009, p. 53 – tradução minha).

Assim, orientar o trabalho docente de forma responsiva, isto é, como prática que busca erigir uma resposta diante dos dilemas da vida, é uma forma que visa aplacar as dificuldades não apenas dos alunos, mas nossas, como profissionais. Todavia, o inevitável sempre acontece e, como seres de mudança, devido ao nosso inacabamento, “nunca podemos decidir totalmente, *absolutamente*, o que queremos ser, como e de que maneira temos que orientar nossas vidas⁵⁸” (MÈLICH, 2009, p. 83 – tradução minha).

Ademais, a partir das vivências do sujeito na escola, como aluno, há a possibilidade de antever as características de sua formação (e mesmo atuação) como docente, já integrando tais memórias em seu agir profissional. Os modelos biográficos que são resgatados pela memória, no que compete aos professores e professoras que o marcaram nesse período de experiências formadoras, servem como formas de desvendamento de

[...] modelos, dispositivos e procedimentos tácitos vividos pelos sujeitos, ao permitir entender como os professores em formação estabelecem sentidos a sua história de escolarização, ao trabalho escolar e como podem atuar, diferentemente ou próximo, das experiências formadoras desenvolvidas ao longo da vida. (SOUZA, 2006, p. 172)

⁵⁷ “El empeño en pensar mi trabajo como un lugar de vida y de relación [...] y por lo tanto, pensar mi trabajo como la ocasión de encontrar en la experiencia de cada día el saber que puede orientarlo. (LARA, 2009, p. 53)

⁵⁸ “Nunca podemos decidir totalmente, *absolutamente*, qué queremos ser, cómo y de qué manera tenemos que orientar nuestras vidas”. (MÈLICH, 2009, p. 83 – grifo do autoretc)

Por isso a memória, embora subjetiva, não se delimita apenas ao campo intrapessoal, pois a experiência se insere em um contexto sócio-histórico. Todavia, não podemos deixar de vincular a memória às experiências singulares, isto é, que são típicas de cada sujeito e de cada contexto histórico e cultural.

Desta forma, a capacidade de narrar as experiências, buscando na memória narrativa a possibilidade de mirar-se a si mesmo a partir da retomada cronotópica de seus diferentes tempos e espaços, inaugura um espaço da rememoração, que permite realocar o lugar da experiência, como possibilidade de reflexão e, mais que isso, de autorreflexão, reconstruindo as dimensões possíveis da formação do sujeito.

Assim, nos embates entre Bakhtin e Freire, distantes em suas existências, mas próximos em suas tentativas de compreender o inacabamento como princípio motriz para a ação ética, encerramos com a expectativa de perceber que o diálogo se estabelece como princípio vital para construir uma relação dialógica com o outro, assumindo-o como parte de si mesmo. Colaborando com a construção do outro, colaboro com a construção de mim mesmo e, conseqüentemente, do mundo.

Considerações finais: a experiência biográfica e narrativa como herança

Iniciarei com aquilo que, por várias vezes, fui advertido a não utilizar em uma escrita científica: uma metáfora. Neste momento, como num plano estético, reitero um momento monológico (logo explico) voltado para dentro de mim, num frêmito de lavar todas as palavras. A metáfora do “lavar”, com o sentido de mergulhar em água límpida, ensaboar, esfregar, jogar novamente água limpa e esperar o efeito, que é o “asseio”, o translucidar. Lavar as palavras, as emoções, os sentimentos: o que vivi, o que sofri, o que senti em demasia, ou, como diz Larrosa (2012), aquilo pelo qual me passou, me aconteceu e me tocou. O lavar necessário, para transformar todo esse sentir em mim. Por isso, a necessária monologização, pois as palavras do outro, impregnadas em mim, se tornaram minhas. Se enraizaram em meus sentidos, naquilo que busco como percepção de identidade, por isso se mostra necessário limpar esses sentidos para tentar encontrar aquele eu que se embrenhou nesse emaranhado de fios (fios, raízes...).

Nos sentidos que busco, encontro uma tensão. Sempre estamos em contato com um outro, organizando atos para um outro, o qual nos devolverá um olhar, um gesto, uma palavra. Assim, buscamos nesses atos, além do olhar desse outro, a sua sanção. Tal aprovação, longe de ser tênue, releva a tensão bakhtiniana. Tal relação ontológica entre o eu e o outro se mostra como um acontecimento do ser, ou, como disse Bubnova (2011, p. 272), um “aconteSer”, que seria um fato dinâmico que carrega, ao mesmo tempo em si, tanto a pergunta quanto a resposta. Bubnova (2011, p. 272) nos mostra que, em russo, “sobytie bytia” significa “ser juntos no ser”.

Por isso, reitero a questão da tensão ao me aproximar de mim, encontrando em meus ecos as palavras do outro, pois, nossos atos correspondem à tensão do dever ser, culminando no ato ético, que caminha de mim para o outro. Através deste ato-ação, nos deflagramos no “não álibi” da existência, tendo que admitir a nossa responsabilidade e, logicamente, as consequências que advém de nossas relações e ações e pensamentos. Por isso,

Ao nos envolvermos em um sistema de relações com os outros no qual nada se perde, mas que tem um efeito irremissível, seja imediatamente ou a longo prazo, sobre algo ou alguém: ser no mundo compromete. O ato é uma resposta a algum ato anterior que, enquanto tal, possui um sentido, e ao provocar uma resposta no outro gera outro sentido novo: a filosofia do ato ético, [...] prefigura a filosofia dialógica na qual aos parâmetros descritivos do ato é acrescentado outro ingrediente decisivo, constituinte do humano, que é a palavra, que para o ser humano sempre esteve aí, como o outro. (BUBNOVA, 2011, p. 272-273)

A palavra, sempre direcionada a um outro, procura ser compreendida e ouvida, dialogicamente ornada como um ato responsável, que propõe e exige uma resposta. Nesse diálogo, como bem ilustrou Bakhtin (2011, p. 348), participamos “com os olhos, com os lábios, com as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal”.

Neste momento, portanto, vasculho as palavras do outro em mim. Que direcionamento constitutivo recebi ao longo dos meus dias? Que pedido de respostas, que origem de perguntas, que inquietações foram introjetadas, repetidas? Que maldito ou bendito demiurgo me proporcionou ser eu? Muitas questões sem respostas, mas que, nesse momento, pedem uma monologização, que é o contrário do que “pede” a filosofia de Bakhtin e de seu Círculo.

Como disse, as palavras do outro se tornam minhas, fazem parte de mim tal como fios que se entrelaçam, ou raízes que se infiltram na terra que sou eu. E nesta “invasão” por fios e raízes, há uma tensão. Por isso, quando me monologizo, é uma tentativa de responder a mim mesmo quem sou. Creio que vivemos constantemente nessa crise de resposta. Quem sou eu, de mim-para-mim? Quem sou; quem penso que sou; quem quero que os outros pensem que sou; como espero ser a partir do que pensam de mim; como atuo diante do que penso de mim?

A partir da necessidade dessas perguntas, (que provocam) consigo finalmente me ajuizar, me acalantar. Na quietude, ouço novamente as tenras palavras de uma infância distante, que busca, no sopro noturno e quente, fazer dormir, com movimentos circulares e repetitivos no cabelo, com aqueles dedos de mãe. Movimento sentido que se busca em vão recobrar: é como um tesouro do espírito, guardado numa memória tátil embalada em carne e afeto (esse, o ser).

Após o acalento, recobro minha condição. E qual seria? A condição dialógica do ser: não posso ficar em mim mesmo. Não há monologização constante e possível, pois essa é nossa dinâmica de existir: a palavra, impregnada de ação, de ato ético, recobre o outro, percorre o mundo. A partir da necessária e vital responsabilidade, tanto para com esse outro para com o mundo, passamos a existir. Não há escapatória e nisso reluz o mistério.

Assim que me reintegro, após essa tentativa de voltar a mim, através da monologização, ou seja, de encontrar as minhas próprias palavras, percebo que volto ao embate sem a tensão de mim para comigo. A tensão é constante, porém, com o outro. Quando me ajuízo a partir do encontro comigo, compreendo as minhas ideologias, contudo, sem a tensão. A tensão deve ser com o outro, não comigo mesmo. Este seria um equilíbrio, pois, sendo “trezentos-e-

cincoenta⁵⁹”, quem me define é o outro. Se o outro é minha filha Isabela, sou o pai da Isabela; se o outro é meu aluno, sou o professor daquele aluno; se o outro é o meu gato Simplício, sou o amigo do *felis catus* Simplício (*in memoriam*).

Aqui, portanto, procuro me reintegrar comigo. E, como testemunho, admito o poder da narrativa, que começou, de forma mais categorizada, a partir da minha inscrição no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Doutorado em Educação da Universidade São Francisco, com a solicitação de se escrever um “memorial acadêmico”. Busquei em sites de busca o que seria um memorial, sempre com a desconfiança de se tratar de mais uma nomenclatura para um currículo vitae. Contudo, encontrei em vários repositórios o memorial tal como aparentemente solicitavam. Ainda recortei o trecho: “breve resumo de toda a vida acadêmico da pessoa. A ideia principal da elaboração de um memorial acadêmico é semelhante à de um currículo, porém com maior detalhamento sobre a vida acadêmica, científica e até cultural⁶⁰. Deixei em itálico o “até”, pois figura como um descredenciamento dos aspectos culturais em relação à formação.

Enfim, a partir da escrita do memorial, parti para um encontro comigo mesmo. A vida, tão desenfreadamente rápida, muitas vezes solapa o espaço para a autorreflexão, nos impondo um ritmo que dilacera qualquer receptividade para consigo mesmo. Por isso, nos dias atuais, a importância da terapia, para esse tempo de encontro consigo, mediado por um outro, por uma escuta qualificada. Escrever o memorial, portanto, buscando as marcas constitutivas de minha trajetória pessoal, através de relatos escritos sobre os momentos de vivência escolar, foram fundantes para analisar a minha trajetória como sujeito-professor.

Como explorei no início da 2ª parte da presente pesquisa, fiquei relutante diante da utilização das narrativas autobiográficas, principalmente pelo fato de me colocar em escuta, de me incluir como “objeto” de pesquisa. Como um sujeito tímido, que pouco faz “propaganda” de si, revelar-se assim é bastante dificultoso. Todavia, ao compreender melhor o método a partir de leituras e diálogos, percebi que narrar as facetas de minha trajetória, tanto pessoal quanto profissional, se mostraram como um importante e profícuo exercício de (auto)formação e ressignificação do meu percurso como autor e ator de minha formação.

Buscar o sentido de minha trajetória, não somente a partir da escrita de si, mas da escuta do outro (proporcionado pela narrativa), levou-me a uma viagem sincrônica e diacrônica através de minha própria existência, propiciando uma forma autêntica de compreender meu processo de formação, percebendo, por vezes, os aspectos sociais, políticos e culturais que me cercam e

⁵⁹ ANDRADE, Mário de. **Poesias Completas**. São Paulo: Martins Editora, 1955. p. 221.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.enago.com.br/academy/o-que-e-um-memorial-academico/>. Acesso em: 19 out. 2020.

que estão, indissolúvelmente, ligados à minha prática. Perceber as motivações reelabora o processo identitário, como forma de fortalecer o agir ético como professor.

A identidade docente, a partir de Nóvoa (1995), firma-se no precedente de que está em constante transformação, haja vista que se desenvolve a partir da cultura da própria profissão de professor, sempre repleta de interação, ligada ao contexto institucional e histórico e, claro, na socialização com colegas e alunos.

Cabe ressaltar o que, para Nóvoa (1995), sustenta o processo identitário dos professores, que o pesquisador chama de três “A” (AAA), que seria: Adesão, Ação e Autoconsciência. Ser professor, portanto, implica ter Adesão aos princípios de valores, bem como a projetos que acreditem na potencialidade dos estudantes. Na questão da Ação, seria uma tomada de decisões (tanto a nível pessoal quanto profissional) que permitem a identificação da maneira de ser do professor em seu trabalho em sala de aula. No que tange à autoconsciência, seria a reflexão sobre a própria ação, permitindo desta forma a inovação pedagógica, no sentido de promover mudanças a partir da análise reflexiva sobre a formação e a prática docente.

Assim, a maneira como cada um se apropria de sua própria história, permite que se reinvente a prática docente, o que colabora para dar legitimidade ao processo narrativo, uma vez que, a partir da exposição de suas marcas constitutivas, seja através da escrita de si ou do relato narrativo, permite retomar, na trajetória de vida, diferentes meandros que são as marcas constitutivas, o que leva a uma melhor ação, seja na prática, seja na ressignificação de memórias do passado, haja vista que, muitas vezes, as motivações para determinada ação estão germinadas antes mesmo da entrada na profissão.

Se a literatura me salvou, como disse em algumas passagens por aqui, eu procuro com ela salvar: o ponto crítico de que falei, no sentido de não se deixar levar pelos discursos perniciosos da nossa contemporaneidade, pode ser potencializado através da leitura literária. A reivindicação da literatura como saber parte desse princípio, de que a literatura promove a humanização, permitindo um amplo exercício de pensamento inventivo, de afirmação crítica diante de si e do outro, além de democratizar o saber, tanto ético quanto estético. Salvar o outro pela leitura literária, pelo debate literário. E, como a literatura trata de tudo aquilo que é humano e fremente, tange participar ativamente da minha ação enquanto professor.

Agora, nesse processo de escrita, percebo melhor a mim, minhas motivações, meus tesouros e fortuitos desejos, que entrego ao outro como um presente, pois foi o presente que encontrei da vida, a partir da interação com alguns também apaixonados por literatura, bem como por aqueles que a escreveram. Hoje vivo repleto das palavras alheias, repletas de tensão.

Eu, para comigo, busco a tranquilidade de reconhecer minhas ideologias. Tensão, somente com o outro, nesse jogo dialógico que é a existência permeada pela e na linguagem.

Nesse processo, é visível que muito foi caminhado, muito foi dito. Em determinados momentos, a pesquisa exigiu um necessário distanciamento para uma melhor análise. Sei que não se trata do encerramento da investigação, ao contrário, todas as linhas serão lidas e assistidas por leitores comuns, por experientes pesquisadores, por outros professores e professoras... ambos, mesmo que na esfera do pensamento, deixarão suas marcas em tudo o que aqui assume e enseja, culminando em um trabalho acadêmico novo, com vários sentidos, mas que, em seu âmago, visa algo muito simples e sutil: que ainda vale a pena ser professor.

Ser professor não incita, necessariamente, uma missão. Como se, escolhido desde o berço, seja por forças espartanas que anunciam ao guerreiro sua flama ancestral; seja por uma provocação mágica oriunda de um universo místico; muitas vezes o professor é chamado a trabalhar por amor. Ora, estamos pensando em profissionais. Muitas vezes, reduzir a profissão de professor a um “chamado”, a uma “missão”, ou a “trabalhar por amor”, revela uma desfaçatez diante de nossa luta, que é pela valorização, pelo reequilíbrio salarial, por condições dignas de trabalho, pela quebra da mercantilização por tudo aquilo que nos oprime, seja a nível institucional, muitas vezes imposta pelo Estado, seja pela própria escola, nas inúmeras posições hierárquicas com seus mandos e desmandos, ou o labirinto da burocracia. Enfim, há muito o que escrever sob o sinônimo da queixa.

Todavia, o que gostaria de deixar, nesse momento, é como o grito de um mu(n)do: palavras que buscam reconhecer a importância do professor em seu itinerário. Não estamos presentes somente nos cinquenta minutos de nossa aula, pois, firmados nas relações dialógicas, passamos a fazer parte um do outro e, em consequência, a partir daquele olhar que me completa, também sou completado por esse outro. E mais que cinquenta minutos, levamos conosco meses a fio, anos e décadas de estudo, de observação, de leitura, de escuta, de resposta, de reflexão... Nossa experiência aflora e transcende, se aclara na dúvida presente no olhar, se aviva na percepção de que o outro compreendeu, se arruína entre a zombaria e a ofensa; mas logo se levanta a alma, pois, em nosso inacabamento, por acreditar que, a partir do outro, posso me construir um pouco mais, retomo a minha amorosidade, no sentido freireano de ser. Retomo a minha ação ética, o meu não-álibi. Retomo a minha narrativa, a minha história e sigo escrevendo-a. Escrevo-a com meus olhos, que perseguem incansáveis os diversos pares de olhos que me fitam; escrevo-a com a ponta dos dedos, quando apago ligeiro um traço equivocado na lousa, complementando-o com avidez em seguida; escrevo-a quando ouço um relato de um aluno e compreendo, enfim, o porquê de tamanha displicência; escrevo-a quando,

ao comer um rápido salgado no meu intervalo, sou surpreendido por um grupo de alunos que sorriem despropositadamente e tentam me incluir em suas questões; escrevo-a quando, ao abrir outro livro, já cansado, revivo minha chama para clarear as páginas, loucas por existir em novas pessoas; escrevo-a quando não perco a minha alma, quando não desamino, e parto, enfim, para mais uma chance, para mais uma ação, para mais uma resposta diante do mistério que é existir. Escrevo-a agora. E, ao ler estas palavras, já faço parte de você.

As narrativas permitem universalizar as experiências vividas, a partir do modo como são relatadas as trajetórias. E se tiver uma função, deve ser esta: “O papel da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas ilustrar a sua contemplação⁶¹”. (STAKE, 1998, p. 46 – tradução minha).

Como disse Geraldi (2012), em certo momento da pesquisa, há a necessidade de se aproximar do seu outro, num processo dialético de descoberta. Da mesma forma, há a dialética da exposição, que surge nos momentos crivos da análise, quando exige, mais uma vez, o distanciamento desse outro. É um processo de descoberta ininterrupto.

O pesquisador relaciona-se com seus outros: aqueles que são os sujeitos de sua pesquisa, aqueles que serão os leitores de sua pesquisa (que nem sempre coincidem!), mas também com aqueles que, mesmo ausentes, sobredeterminam todo o processo: são os pares da academia, os pares do mundo da pesquisa. (GERALDI, 2012, p. 37)

Há, diante do rigor acadêmico, uma determinação diante da exposição, ou seja, do distanciamento do sujeito da pesquisa. A obrigatoriedade de se explicitar de forma pormenorizada os procedimentos metodológicos empregados, reduzindo tais comentários a uma sobrecarga racionalista, tem como objetivo permitir que outros encontrem uma verdade universal, inquestionável, durante esta perseguição do passo-a-passo metodológico. Segundo Geraldi (2012, p. 37-38), “esta sobredeterminação da exposição é tão forte que o pesquisador frequentemente abandona seus sujeitos da pesquisa, não mais fala para eles, para falar somente a seus pares”.

Com isso, chegamos ao que Geraldi (2012) anuncia como a importância de se pensar em uma heterocientificidade, ou seja, “dar aos sujeitos da pesquisa – o seu *próprio cognoscível* - o estatuto de leitores preferenciais escapando às sobredeterminações dos pares que se fazem, sobretudo, pelas imposições da explicitação metodológica” (GERALDI, 2012, p. 38 – grifo do autor).

⁶¹ “La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar sua contemplación” (STAKE, 1998, p. 46).

Tal advertência, na criação de uma heterociência proposta por Geraldi (2012), serviria para atender às novas demandas investigativas baseadas na investigação narrativa, no método indiciário e no cotejamento de textos, cujos métodos permitem a criação por parte do pesquisador. O racionalismo, que prevê o distanciamento do pesquisador, tem como propósito gerar uma exposição que, ao perseguir um método, acabe por reduzir o discurso analítico. Segundo Geraldi (2012, p. 38), o “embate é ideológico”.

Por isso, “a investigação narrativa permite representar um conjunto de dimensões de experiência que a investigação formal deixa de fora, sem ser capaz de explicar aspectos relevantes (sentimentos, propósitos, desejos, etc.)⁶²” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 32 – tradução minha). Isto é, valoriza-se o ser dialógico, enfocando em sua natureza social e relacional, pensando na construção da subjetividade a partir do social.

Com tais exposições, acredito que a investigação narrativa, partindo da escrita de si e da análise da voz do outro a partir das entrevistas, tenha demonstrado sua eficácia, no sentido de permitir que se compreenda como os sujeitos se tornaram professores, demonstrando a importância do outro nesse processo de formação.

Além disso, ao participar da pesquisa narrativa, seja como pesquisador, seja como entrevistado, permite que, ao elaborar os relatos, surge uma compreensão da própria trajetória, fato que ressignifica os sentidos de sua história de escolarização, transferindo ao fazer docente uma nova forma de interpretar as ações em sala de aula. Com isso, o trabalho escolar, a questão da formação e sua atuação se transformam, se vivificam diante da rememoração. Compreender a própria prática leva a reflexão sobre as próprias experiências, permitindo que novas ações pedagógicas sejam firmadas.

As entrevistas narrativas permitiram aos professores um ato de reflexão sobre a invenção de si. Trazer à tona as suas histórias permitiu resgatar cada singularidade, consoante a cada experiência, a cada encontro com o outro, as possibilidades de engajamento com o saber e com a instituição ao qual pertencem. Por sermos todos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, tivemos o privilégio de conhecer cada história, percebendo que há, em cada percurso, uma identidade também em comum: a de que, somente pela educação, existe a possibilidade de melhoria de vida.

Com tal vivência compartilhada, partimos para a ação ética e responsiva, firmada na amorosidade, no sentido de delegar ao aluno essa premissa: somente com a educação, podemos

⁶² La investigación narrativa permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etc. (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 32).

nos constituir como sujeitos. Seja ele o sujeito acadêmico, o sujeito crítico, o sujeito emancipado pela arte. Ambas as faces de nossas histórias, imbricadas em superação e ação, ligadas ao ambiente no qual agimos como uma equipe, revela nossa chance de mudar a história de muitas pessoas, assim como as nossas foram mudadas devido a interação que tivemos com tantos professores e professoras.

Nosso desejo, diante de todo esse mundo em mutação, é de educar na prática dialógica, na troca recíproca de saberes, no respeito, no amor, na humildade e na ética. Além disso, na área das ciências da educação, percebemos que as memórias de formação e de percurso de vida funcionam tal qual um “testamento”, como sugere Arendt (2001). E, com o registro de tais investigações, que têm como foco a formação e a subjetividade do professor, começou a ser resgatada a nossa memória, sendo possível que outras pessoas acessem tais experiências no campo da aprendizagem, do percurso de vida e da prática docente.

A partir da narrativa, que soa como um processo dialogal, há a provocação do leitor e da leitora para narrar o seu próprio desenvolvimento, que é sempre relacional, dialógico e revelador de seus posicionamentos ideológicos. Duvido que, ao ler a presente pesquisa, não houve um mergulho em sua própria história. Creio que, ao elaborar as narrativas, ao lê-las, ao escrevê-las, naturalmente há essa aproximação consigo e com os seus outros. Tantos outros que estão vivos em nós. Por isso, vale mais uma síntese, como forma de dividir um último sopro de análise.

No caso do Ademar, percebemos como a experiência negativa com a nota vermelha, sendo proclamado “burro” pela prima-professora, o levou a uma busca pela nota mais alta, pelo destaque advindo pelo conhecimento, vislumbrando no protagonismo em sala de aula uma chance de solapar as agruras e admoestações. Encontrou no Ensino Médio uma disciplina desafiadora que o ajudou a se vangloriar, que foi o Inglês, justamente no contexto de uma mudança de escola, pois fugia do bullying que o discriminava. Por isso, a sua escolha pelo curso de Letras. Em seu papel como professor, demonstra uma profunda preocupação com o saber dos alunos, pois, em seu percurso, por ter tido dificuldades em elaborar um projeto de pesquisa, passou a orientar os seus alunos para este ofício, evitando que passem por frustrações e dificuldades; isto é, nesta antecipação, há o gérmen na busca pelo saber, desta vez, delegado ao outro em seu papel como docente, agindo de forma ética, responsiva e com amorosidade.

No percurso da Louise, percebemos que desde a infância, ao brincar com suas bonecas, imitava a sala de aula atuando como professora. E, a partir da educação, na qual se dedicou desde sempre com compromisso e seriedade, encontrou o caminho para solapar as dificuldades econômicas, pois, para conseguir pagar o material didático do curso de inglês que fazia em

outra cidade, ministrava aulas particulares aos colegas, de todas as matérias. O fato de o pai falar outras línguas, bem como ser um ávido leitor, também a levou ao caminho das Letras. Professores marcantes, principalmente de Inglês e Português, foram importantes para a sua escolha. Com o casamento e os filhos, mesmo diante de atribulações, nunca deixou de lecionar, encontrando na educação uma forma de dar uma vida digna aos filhos. Da mesma, em sua atuação como professora, delega aos alunos essa preocupação, de que a educação seria a única maneira de vencer as dificuldades de um sistema capitalista ardiloso. Encontra nessa reciprocidade o seu agir responsivo e ético.

Por sua vez, o professor Alexandre também descobriu desde cedo na escola, que o fato de se destacar através do saber, seja com a leitura precoce ou, mais tarde, com o conhecimento de língua estrangeira, o levou sempre a conseguir um lugar no mercado de trabalho ou mesmo de destaque entre os colegas. O apoio do pai, sendo responsável por sua introdução nos estudos de Inglês, foi fundamental para que moldasse em si uma busca responsiva pela carreira, pelo trabalho alicerçado no estudo e nas conquistas. Alguns professores foram vitais para criar uma aproximação entre o profissional e o estudante, mostrando que o professor também poderia figurar como um amigo. Já atuando como professor, o fato de ter sido demitido ou de não conseguir emprego em sua juventude, o levou a criar cursos que ajudam os jovens a elaborar um currículo ou como se comportar em uma entrevista de trabalho. Também sentiu dificuldades com a elaboração de projetos de pesquisa, pois não teve tal disciplina em sua faculdade de Letras, por isso atua também com essas orientações, preocupado com o caminho do aluno. Ensina Inglês com paixão, pois sabe como os caminhos podem ser abertos por conta do idioma. Desenvolve, assim, a sua responsividade na compreensão da importância do ensino público, pois projeta em si a condição de ter que devolver algo à sociedade, numa troca ética que molda sua carreira e seu percurso como docente.

A professora Rosana, que iniciou seus estudos ao lado da mãe professora, parecia estar destinada a assumir esse papel social: o de ensinar. E assim levou por toda a sua vida essa responsabilidade, buscando o curso de Letras por influência da família, que hospedava intercambistas, por isso a fluência em Inglês e a busca por especialização. Com extrema competência, tinha uma escola e várias atuações como professora. Ainda na Pós-Graduação *lato sensu*, chorou ao perceber que não sabia elaborar um projeto de pesquisa, sendo amplamente ajudada pela professora, que a convidou para o Mestrado e lhe mostrou essa possibilidade para melhorar sua vida e carreira. Hoje, possui um projeto de escrita científica, que ajuda a muitos estudantes a se preparar para a elaboração de projetos científicos, dedicando-se como pesquisadora à melhoria das formas de escrita científica, graças aos estudos em

Linguística Aplicada. Assim como disse o seu orientador do *Stricto Sensu*, toda ajuda deve ser passada para a frente, num rompante responsivo e ético no fazer docente, que ela se incumbiu plenamente com profunda amorosidade.

Durante o trabalho com o enfoque autobiográfico e narrativo, percebi o quanto os professores (e estou aqui incluído) foram se (trans)formando desde a sua escolha pela carreira docente. Não obstante, mais do que isso, os professores foram se (trans)formando mediados pelo outro – familiares, alunos, orientadores, professores, os textos teóricos, os cursos de graduação e pós-graduação, as leituras literárias entre muitas outras fontes de constituição alteritária.

Há que salientar a importância das políticas públicas voltadas à educação, pois estão ligadas a todas as medidas e decisões que são tomadas pelo governo em relação ao ensino e à educação no país. Assim sendo, ao analisar as cinco trajetórias, percebemos o quanto as histórias de vida nos apontam o papel da educação pública, pois ambos, em grande parte da empreitada formativa, estudamos em escolas públicas, nas quais vivemos verdadeiros processos de resiliência até chegar à nossa formação docente. Hoje, somos professores do IFSP, atuando em uma instituição federal com possibilidades formativas que nos permitem estudar, haja vista o afastamento para qualificação que permitiu que eu me dedicasse exclusivamente à investigação, fato que a imensa maioria dos professores no país não possui. Aliás, muitos de nós não tínhamos acesso a esse benefício e, mesmo assim, conseguimos estudar com base em muito esforço, determinação e ajuda dos familiares e colegas. Além disso, tive o apoio da Capes para realizar, não apenas o *stricto sensu* na Universidade São Francisco, mas também realizar a cotutela na Universidad de Granada. Com isso, sabemos o quanto são penosos os esforços para se adquirir um título, ou a nomeação em um concurso, ou mesmo a própria atuação profissional; entre tantos outros percalços.

Creio que essa trajetória “sofrida” nos permite enxergar melhor os nossos alunos, num verdadeiro processo alteritário. As nossas trajetórias de vida estão diretamente relacionadas com o papel que hoje desempenhamos no IFSP e, por saber de todo esse processo formativo que se concretizou de forma resiliente, atuamos com amorosidade, afeto e um sincero acolhimento aos alunos, tanto os desprovidos de recursos financeiros, quanto aqueles que não estão em estado de vulnerabilidade. Sem distinções, mas com ações. Ações éticas e responsáveis, que vão deixando suas marcas, seus registros, seus fios. Como fios, os acontecimentos-charneira foram se descortinando, cosendo parte a parte, revelando que as motivações para se tornar professor, surgiram muito antes dos estudos formais na graduação.

De mim, disse muito. Parece que, por ter sido salvo pela literatura, interagi até hoje rumo a este percurso, como forma de ampliar essa paixão, essa sede de saber, essa tendência a ser ouvido por ter algo a dizer: algo que possui significado e é valorado com amorosidade, com ética, com sentido responsivo. Acredito no que faço e faço com amor. Busco interlocutores para compartilhar as múltiplas vozes que carrego e, por onde passo, busco desestabilizar, problematizar, demonstrar, tendo a arte como alicerce, como a mais bela forma de transformar o olhar. Lembrei do primeiro romance “sério” que li, ainda na meninice: “Veja o mal que faz às pessoas a falta de um ideal superior, seja ele religioso, artístico ou simplesmente humano⁶³”. Creio que me apossei, após essa leitura, de o único ideal que, para mim, poderia servir: o artístico. Profissionalizei a minha paixão. Hoje, “ganho dinheiro” falando sobre Machado de Assis. E isso alivia a alma, pois, espírito inquieto, não conseguiria mais trabalhar, por exemplo, gerando lucro para alguma empresa. Ao escrever, me sinto. Ao ouvir o outro, me encontro. Eis a particularidade mais humana da investigação autobiográfica e narrativa. Eis aqui o ponto crucial: o da humanização.

Com Mikhail Bakhtin, percebemos o quanto a alteridade está presente em nossa vida, pois promove a relação constitutiva entre o eu e o outro, permitindo a (re)constituição das individualidades. Esse outro, “repaginado”, abre espaço para o excedente, completando-nos provisoriamente com suas respostas. Na dialogia, descobrimos como funcionam as relações de sentidos entre os enunciados, além de perceber que, sem esse fenômeno da linguagem, não haveria enunciação nem interação. Na responsividade, conseguimos perceber o quão são importantes as nossas respostas diante da vida, seja ela em forma de brado ou de silêncio: não há alibi para a existência. Com a memória de futuro, percebemos que somos heróis de uma história ainda em porvir, logo, em plena construção. No ato, firmamos que nossa ação é uma responsabilidade ética, logo, implica que, para ser, devo agir, sabendo que minhas ações farão parte do todo vivido. Na exotopia, descobrimos que nos olhamos com os olhos de um outro, isto é, nos olhamos fora de nós mesmos, e só nos completamos, provisoriamente, a partir do outro.

Com Paulo Freire, reconfiguramos o nosso papel como professores, refletindo sobre a importância da nossa atuação docente. Percebemos a importância do outro, cuja base relacional se firma no diálogo, como proposta de uma educação humanista e libertadora. Em nossa prática, sempre existirá o diálogo como ponto inicial do processo de aprendizagem. Como

⁶³ VERISSIMO, Erico. **Olhai os lírios do campo**. Livro digital, página 277. Disponível em: <https://lf.edu.br/linguagenscodigos/wp-content/uploads/2015/05/Erico-Verissimo-Olhai-os-Lirios-do-Campo.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

responsabilidade, vimos que nosso papel se caracteriza pela profunda interpretação dos problemas sociais e políticos, buscando através da mediação pedagógica formas de libertação da condição de oprimidos. Percebemos que somos sujeitos inacabados, logo, necessitamos da educação como forma de buscar nossa completude firmada na relação com o outro, além do fato de que não temos uma realidade pronta e estática, dessa forma, podemos ter esperança em relação ao futuro, o que nos leva à luta. Na ética, percebemos que devemos lutar pela dignidade do oprimido, partindo para uma ética universal, que clama por uma reflexão crítica para conquistar a liberdade. Reforçamos o entendimento de que somos constituídos por um tu, um não-eu, logo, dois tu que se fazem dois eu, sendo assim, assumimos a radicalidade do nosso eu a partir dessa outredade. A mais bela lição veio com a amorosidade, pois compreendemos que o afeto é a característica principal da vida, devendo tocar nossas ações e nosso ser, permitindo enxergar o outro como a um igual, firmando assim um compromisso ético como possibilidade de humanização.

E, nesta pesquisa, tendo tais experiências circunscritas e analisadas, reiteramos o quão importante se mostra o enfoque (auto)biográfico e narrativo, pois o registro destas histórias de vida singulares, mas que trazem marcas do coletivo, agora participam da história como “testamento”, como sugeriu Arendt (2001). Sendo assim, permite a possibilidade de que outras pessoas possam usufruir de tais testemunhos sobre a vida e o fazer docente, vivenciando experiências e dialogando consigo mesmos sobre a sua própria história, gerando um diálogo de múltiplas vozes, transformando a experiência biográfica e narrativa em herança.

Consideraciones finales: la experiencia biográfica y narrativa como patrimonio

Empezaré con lo que me han advertido varias veces que no debo utilizar en un escrito científico: una metáfora. En este momento, como en un plan estético, reitero un momento de monólogo (lo explicaré más adelante) que se vuelta hacia dentro, en un bramido de lavar todas las palabras. La metáfora del "lavar", con el sentido de sumergirse en el agua clara, enjabonar, fregar, volver a echar agua limpia y esperar el efecto, que es la "limpieza", la translucidez. Lavar las palabras, las emociones, los sentimientos: lo que he vivido, lo que he sufrido, lo que he sentido de más o, como dice Larrosa (2012), lo que me ha pasado, me ha sucedido y me ha tocado. El lavar necesario, para transformar todo ese sentimiento en mí. Por lo tanto, el necesario monólogo, pues las palabras del otro, impregnadas en mí, se convirtieron en las mías. Han echado raíces en mis sentidos, en lo que busco como percepción de identidad, y por eso es necesario limpiar esos sentidos para intentar encontrar a ese yo que se ha enredado en esta maraña de hilos (hilos, raíces...).

En los sentidos que busco, encuentro tensión. Siempre estamos en contacto con un otro, organizando actos para un otro, que nos devolverá una mirada, un gesto, una palabra. Así, buscamos en estos actos, además de la mirada de ese otro, su sanción. Esta aprobación, lejos de ser tenue, revela la tensión bakhtiniana. Dicha relación ontológica entre el yo y el otro se muestra como un acontecimiento del ser o, como dice Bubnova (2011, p. 272), un "aconteSer", que sería un hecho dinámico que lleva, al mismo tiempo en sí mismo, tanto la pregunta como la respuesta. Bubnova (2011, p. 272) nos muestra que, en ruso, "sobytie bytia" significa "estar juntos en el ser".

Por lo tanto, reitero el tema de la tensión cuando me acerco a mí mismo, encontrando en mis ecos las palabras del otro, ya que nuestros actos corresponden a la tensión del deber ser, culminando en el acto ético, que camina desde mí hacia el otro. A través de este acto-acción, deflagamos en la "no coartada" de la existencia, teniendo que admitir nuestra responsabilidad y, lógicamente, las consecuencias que se derivan de nuestras relaciones y acciones y pensamientos. Por lo tanto,

Al entablar un sistema de relaciones con los demás en el que no se pierde nada, pero que tiene un efecto irremediable, ya sea inmediato o a largo plazo, sobre algo o alguien: ser en el mundo compromete. El acto es una respuesta a algún acto anterior que, como tal, tiene un sentido, y al provocar una respuesta en el otro genera otro nuevo sentido: la filosofía del acto ético, [...] prefigura la filosofía dialógica en la que a los parámetros descriptivos del acto se añade otro ingrediente decisivo,

constitutivo de lo humano, que es la palabra, que para el ser humano siempre ha estado ahí, como el otro. (BUBNOVA, 2011, p. 272-273)

La palabra, siempre dirigida a otro, busca ser comprendida y escuchada, adornada dialógicamente como un acto responsable, que propone y exige una respuesta. En este diálogo, como bien ha ilustrado Bakhtin (2011, p. 348), participamos “con los ojos, con los labios, con las manos, el alma, el espíritu, todo el cuerpo, los actos. Uno se aplica totalmente a la palabra y esa palabra entra en el tejido dialógico de la vida humana, el simposio universal”.

En este momento, por lo tanto, reviso las palabras del otro en mí. ¿Qué dirección constitutiva he recibido a lo largo de mis días? ¿Qué solicitud de respuestas, qué origen de las preguntas, qué inquietud se ha introyectado, repetido? ¿Qué demiurgo maldito o bendito me ha permitido ser yo? Muchas preguntas sin respuesta, pero que, en este momento, piden un monólogo, que es lo contrario de lo que "pide" la filosofía de Bakhtin y su Círculo.

Como he dicho, las palabras del otro se convierten en las mías, forman parte de mí como hilos que se entrelazan, o raíces que se infiltran en la tierra que soy yo. Y en esta "invasión" de hilos y raíces, hay una tensión. Así que, cuando estoy en un monólogo, es un intento de responderme a mí mismo quién soy. Creo que vivimos constantemente en esa crisis de respuesta. ¿Quién soy yo, de mí-para-mí? ¿Quién soy; quién creo que soy; quién quiero que los demás piensen que soy; cómo espero ser a partir de lo que piensan de mí; cómo actúo frente a lo que piensan de mí?

De la necesidad de estas preguntas, (que provocan) finalmente logro juzgarme, calmarme. En la quietud, vuelvo a escuchar las tiernas palabras de una infancia lejana que busca, en el cálido aliento nocturno, hacerme dormir, con movimientos circulares y repetitivos en mi pelo, con esos dedos de madre. Un movimiento sentido que se busca en vano recuperar: es como un tesoro del espíritu, guardado en una memoria táctil envuelta en carne y afecto (esto, el ser).

Después del aliento, recupero mi condición. ¿Y cuál sería? La condición dialógica del ser: no puedo permanecer en mí mismo. No hay un monólogo constante y posible, porque esta es nuestra dinámica de existir: la palabra, impregnada por la acción, por el acto ético, cubre al otro, pasa por el mundo. Desde la necesaria y vital responsabilidad, tanto hacia ese otro como hacia el mundo, pasamos a existir. No hay escapatoria y en eso reluce el misterio.

En cuanto me reintegro, después de este intento de volver a mí mismo, a través del monólogo, es decir, de encontrar mis propias palabras, me doy cuenta de que vuelvo al choque sin la tensión del yo a mí mismo. La tensión es constante, pero, con el otro. Cuando me juzgo

desde el encuentro conmigo mismo, comprendo mis ideologías, sin embargo, sin la tensión. La tensión debe ser con el otro, no conmigo mismo. Esto sería un equilibrio, porque, siendo “trescientos cincuenta⁶⁴”, quien me define es el otro. Si el otro es mi hija Isabela, soy el padre de Isabela; si el otro es mi alumno, soy el profesor de ese alumno.

Aquí, por tanto, busco reintegrarme. Y, como testimonio, admito el poder de la narrativa, que comenzó, de manera más categórica, a partir de mi inscripción en el Programa de Posgrado *Stricto Sensu*, Doctorado en Educación de la Universidade São Francisco, con la petición de escribir un “memorial académico”. Busqué en sitios de búsqueda lo que sería un memorial, siempre con la sospecha de que era otra nomenclatura para un currículum vitae. Sin embargo, he encontrado en varios repositorios el memorial como aparentemente se pedía. Aún recorté la parte: “breve resumen de toda la vida académica de la persona”. La idea principal de un memorial académico es similar a la de un currículum vitae, pero con más detalles sobre la vida académica, científica e incluso cultural de la persona⁶⁵. He dejado el “incluso” en cursiva, ya que aparece como un descrédito de los aspectos culturales en relación con la formación.

Finalmente, a partir de la escritura de las memorias, empecé a conocerme a mí mismo. La vida, tan frenéticamente rápida, a menudo nos hace perder el espacio para la autorreflexión, imponiéndonos un ritmo que diluye cualquier receptividad hacia consigo mismo. Por eso, hoy en día, es tan importante la terapia, por ese tiempo de encuentro con sí mismo, mediado por un otro, por una escucha cualificada. Escribir el memorial, por lo tanto, buscando las marcas constitutivas de mi trayectoria personal, a través de informes escritos sobre los momentos de la vivencia escolar, fueron fundamentales para analizar mi trayectoria como sujeto-docente.

Como exploré al principio de la segunda parte de esta investigación, me resistí a utilizar las narraciones autobiográficas, principalmente por el hecho de colocarme en escucha, de incluirme como “objeto” de investigación. Como sujeto tímido, que hace poca “publicidad” de sí mismo, revelarse de esta manera es bastante difícil. Sin embargo, para comprender mejor el método a partir de lecturas y diálogos, me di cuenta de que narrar las facetas de mi trayectoria, tanto personal como profesional, se mostraba como un importante y fructífero ejercicio de (auto)formación y resignificación de mi recorrido como autor y actor de mi formación.

La búsqueda del sentido de mi trayectoria, no sólo a partir de la escritura de sí mismo, sino también de la escucha del otro (proporcionada por la narración), me llevó a un viaje

⁶⁴ ANDRADE, Mário de. Poesías completas. São Paulo: Martins Editora, 1955. p. 221.

⁶⁵ Disponible en: <https://www.enago.com.br/academy/o-que-e-um-memorial-academico/>. Fecha de acceso: 19 de octubre de 2020.

sincrónico y diacrónico a través de mi propia existencia, proporcionando una auténtica forma de entender mi proceso de formación, percibiendo a veces los aspectos sociales, políticos y culturales que me rodean y que están inextricablemente ligados a mi práctica. Percibir las motivaciones reelabora el proceso de identidad, como forma de fortalecer la acción ética como profesor.

La identidad docente, desde Nóvoa (1995), parte del antecedente de que está en constante transformación, dado que se desarrolla a partir de la cultura de la propia profesión docente, siempre llena de interacción, vinculada al contexto institucional e histórico y, por supuesto, en la socialización con colegas y alumnos.

Cabe destacar lo que, para Nóvoa (1995), sostiene el proceso de identidad de los profesores, que el investigador denomina las tres “A” (AAA), que serían: Adhesión, Acción y Autoconciencia. Ser profesor, por lo tanto, implica tener “adhesión” a los principios de valores, así como a los proyectos que creen en la potencialidad de los alumnos. En cuanto a la “acción”, sería una toma de decisiones (tanto a nivel personal como profesional) que permite identificar la forma de ser del profesor en su trabajo en el aula. En cuanto a la “autoconciencia”, sería la reflexión sobre la propia acción, permitiendo así la innovación pedagógica, en el sentido de promover cambios a partir del análisis reflexivo sobre la formación y la práctica docente.

Así, la forma en que cada uno se apropia de su propia historia, permite reinventar la práctica docente, lo que contribuye a dar legitimidad al proceso narrativo, ya que, a partir de la exposición de sus marcas constitutivas, ya sea a través de la escrita de sí mismo o del relato narrativo, permite retomar, en la trayectoria de la vida, diferentes meandros que son las marcas constitutivas, lo que lleva a una mejor acción, ya sea en la práctica, ya sea en la resignificación de las memorias del pasado, dado que, a menudo, las motivaciones para determinada acción se germinan incluso antes de entrar en la profesión.

Si la literatura me ha salvado, como he dicho en algunos pasajes aquí, trato de salvarla conmigo: el punto crítico que mencioné, en el sentido de no dejarse llevar por los discursos perniciosos de nuestra contemporaneidad, puede potenciarse a través de la lectura literaria. La reivindicación de la literatura como conocimiento proviene de este principio, de que la literatura promueve la humanización, permitiendo un amplio ejercicio del pensamiento inventivo, de la afirmación crítica ante sí mismo y ante el otro, además de democratizar el saber, tanto ético como estético. Salvar al otro a través de la lectura literaria, del debate literario. Y, como la literatura trata de todo lo que es humano y vibrante, participa activamente en mi acción como profesor.

Ahora, en este proceso de escritura, me comprendo mejor a mí mismo, mis motivaciones, mis tesoros y deseos fortuitos, que entrego al otro como un regalo, porque fue el regalo que encontré de la vida, de la interacción con algunos también apasionados por la literatura, así como con quienes la escribieron. Hoy vivo lleno de las palabras de los demás, lleno de tensión. Yo, hacia mí, busco la tranquilidad de reconocer mis ideologías. Tensión, sólo con el otro, en este juego dialógico que es la existencia impregnada por y en el lenguaje.

En este proceso, es visible que se caminó mucho, se dijo mucho. En ciertos momentos, la investigación exigió un distanciamiento necesario para un mejor análisis. Sé que este no es el fin de la investigación, por el contrario, todas las líneas serán leídas y observadas por lectores comunes, por investigadores experimentados, por otros profesores y profesoras... ambos, aunque sea en el ámbito del pensamiento, dejarán sus huellas en todo lo que aquí se asume y enseña, culminando en un nuevo trabajo académico, con diversos significados, pero que, en el fondo, apunta a algo muy simple y sutil: que todavía vale la pena ser profesor.

Ser profesor no implica necesariamente una misión. Como si, elegido desde la cuna, ya sea por fuerzas espartanas que anuncian al guerrero su llama ancestral; ya sea por una provocación mágica proveniente de un universo místico; muchas veces el profesor es llamado a trabajar por amor. Ahora bien, estamos pensando en los profesionales. Muchas veces, reducir la profesión docente a un "llamado", a una "misión", o a "trabajar por amor", revela una desfachatez ante nuestra lucha, que es por la valorización, por el reajuste de los salarios, por condiciones de trabajo dignas, por la ruptura de la mercantilización, por todo lo que nos oprime, ya sea a nivel institucional, muchas veces impuesto por el Estado, o por la propia escuela, en los innumerables cargos jerárquicos, o el laberinto de la burocracia. En definitiva, hay mucho que escribir bajo el sinónimo de la queja.

Sin embargo, lo que me gustaría dejar, en este momento, es como el grito de un mu(n)do: palabras que buscan reconocer la importancia del profesor en su itinerario. No estamos presentes sólo en los cincuenta minutos de nuestra clase, porque, a partir de las relaciones dialógicas, nos convertimos en parte del otro y, en consecuencia, a partir de esa mirada que me completa, yo también soy completado por ese otro. Y más que cincuenta minutos, nos llevamos meses, años y décadas de estudio, de observación, de lectura, de escucha, de respuesta, de reflexión... Nuestra experiencia florece y trasciende, se aclara en la duda presente en la mirada, se aviva en la percepción de que el otro ha comprendido, se arruina entre la burla y la ofensa; pero pronto el alma se eleva, porque, en nuestro inacabamiento, creyendo que, a partir del otro, puedo construirme un poco más, vuelvo a mi afectividad, en el sentido freireano del ser. Vuelvo a mi acción ética, a mí no-coartada.

Retomo mi narrativa, mi historia y sigo escribiéndola. Lo escribo con mis ojos, que persiguen incansablemente los varios pares de ojos que me miran fijamente; lo escribo con las yemas de los dedos, cuando borro ligeramente una línea errónea en la pizarra, y luego la complemento con entusiasmo; lo escribo cuando escucho el informe de un alumno y por fin comprendo el motivo de tanta despreocupación; lo escribo cuando, comiendo un bocadillo rápido en mi recreo, me sorprende un grupo de estudiantes que sonrían desmesuradamente y tratan de incluirme en sus cuestiones; lo escribo cuando, abriendo otro libro, ya cansado, reavivo mi llama para desbrozar las páginas, loco por existir en nuevas personas; lo escribo cuando no pierdo el alma, cuando no me desanimo, y dejo, al fin, para otra oportunidad, para otra acción, para otra respuesta ante el misterio que es existir. Lo escribo ahora. Y mientras lee estas palabras, ya soy parte de ti.

Las narraciones permiten universalizar las experiencias vividas, a partir de la forma en que se relatan las trayectorias. Y si tiene una función, debería ser ésta: “La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación” (STAKE, 1998, p. 46).

Como decía Gernaldi (2012), existe la necesidad de acercarse a su otro, en un proceso dialéctico de descubrimiento. Del mismo modo, existe la dialéctica de la exposición, que surge en los momentos críticos del análisis, cuando exige, una vez más, el distanciamiento de ese otro. Es un proceso ininterrumpido de descubrimiento.

El investigador se relaciona con sus otros: aquellos que son los sujetos de su investigación, aquellos que serán los lectores de su investigación (¡que no siempre coinciden!), pero también con los que, aun estando ausentes, determinan todo el proceso: son los pares de la academia, los pares del mundo de la investigación. (GERALDI, 2012, p. 37)

Frente al rigor académico, existe la voluntad de exponer, es decir, de distanciarse del objeto de la investigación. La obligación de explicar detalladamente los procedimientos metodológicos utilizados, reduciendo tales comentarios a una sobrecarga racionalista, tiene como objetivo permitir que otros encuentren una verdad universal, incuestionable, durante esta búsqueda del paso metodológico. Según Gernaldi (2012, p. 37-38), “esta determinación de la exposición es tan fuerte que el investigador suele abandonar a sus sujetos de investigación, ya no habla con ellos, para hablar sólo con sus compañeros”.

Con esto, llegamos a lo que Gernaldi (2012) anuncia como la importancia de pensar en una hetero-cientificidad, es decir, "dar a los sujetos de investigación - su propia cognoscibilidad - el estatus de lectores preferentes escapando a las determinaciones de los

pares que se hacen, sobre todo, por las imposiciones de la explicitación metodológica" (GERALDI, 2012, p. 38 - énfasis del autor).

Tal advertencia, en la creación de una hetero-ciencia propuesta por Geraldi (2012), serviría para atender las nuevas demandas investigativas basadas en la investigación narrativa y el cotejo de textos, cuyos métodos permiten la creación por parte del investigador. El racionalismo, que prevé el distanciamiento del investigador, pretende generar una exposición que, al perseguir un método, acaba reduciendo el discurso analítico. Según Geraldi (2012, p. 38), el “choque es ideológico”.

Por lo tanto, “la investigación narrativa permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etc.)” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 32). Es decir, se valora el ser dialógico, centrándose en su naturaleza social y relacional, pensando en la construcción de la subjetividad desde lo social.

Con estas exposiciones, creo que la investigación narrativa, a partir de la escritura de sí mismo y del análisis de la voz del otro a partir de las entrevistas, ha demostrado su eficacia, en el sentido de permitir la comprensión de cómo los sujetos se convirtieron en profesores, demostrando la importancia del otro en este proceso de formación.

Además, participar en la investigación narrativa, ya sea como investigador o como entrevistado, permite que, al elaborar los relatos, surja una comprensión de su propia trayectoria, hecho que resignifica los significados de su historia escolar, transfiriendo a la enseñanza una nueva forma de interpretar las acciones en el aula. Así, el trabajo escolar, el tema de la formación y su actuación se transforman, cobran vida ante el recuerdo. La comprensión de la propia práctica lleva a la reflexión sobre las propias experiencias, lo que permite establecer nuevas acciones pedagógicas.

Las entrevistas narrativas permitieron a los profesores un acto de reflexión sobre la invención de sí mismo. Traer a colación sus historias permitió rescatar cada singularidad, de acuerdo a cada experiencia, a cada encuentro con el otro, las posibilidades de compromiso con el saber y con la institución a la que pertenecen. Por ser todos profesores del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo, tuvimos el privilegio de conocer cada historia, dándonos cuenta de que hay, en cada recorrido, una identidad también en común: que sólo a través de la educación, existe la posibilidad de mejorar la vida.

Con tal experiencia compartida, nos proponemos la acción ética y responsiva, basada en la afectividad, para dar al alumno esta premisa: sólo con la educación, podemos constituirnos como sujetos. Ya sea el sujeto académico, el sujeto crítico, el sujeto emancipado por el arte.

Ambas caras de nuestras historias, imbricadas en la superación y la acción, vinculadas al entorno en el que actuamos como equipo, revelan nuestra posibilidad de cambiar la historia de muchas personas, al igual que cambiaron las nuestras gracias a la interacción que tuvimos con tantos profesores.

Nuestro deseo, ante este mundo cambiante, es educar en la práctica dialógica, en el intercambio recíproco de saberes, en el respeto, el amor, la humildad y la ética. Además, en el ámbito de las ciencias de la educación, nos damos cuenta de que los recuerdos de la formación y la trayectoria de vida funcionan como un "testamento", como sugiere Arendt (2001). Y, con el registro de tales investigaciones, que se centran en la formación y subjetividad del profesor, nuestra memoria comenzó a ser rescatada, siendo posible que otras personas accedan a tales experiencias en el ámbito del aprendizaje, del recorrido de vida y de la práctica docente.

A partir de la narración, que suena como un proceso dialógico, está la provocación al lector para que narre su propio desarrollo, que es siempre relacional, dialógico y revelador de sus posiciones ideológicas. Dudo que, al leer esta investigación, no haya habido una inmersión en su propia historia. Creo que, al preparar las narraciones, al leerlas, al escribirlas, existe naturalmente esta aproximación consigo mismo y con los demás. Otros tantos que están vivos en nosotros. Por ello, merece la pena otra síntesis, a modo de compartir un último aliento de análisis.

En el caso de Ademar, notamos cómo la experiencia negativa con una nota roja, al ser proclamado "tonto" por la profesora-prima, lo llevó a la búsqueda por una nota más alta, por el destaque derivado por el conocimiento, viendo en el protagonismo en el aula una oportunidad de superar las dificultades y amonestaciones. Encontró en la escuela secundaria una disciplina desafiante que le ayudó a sentirse bien, que fue el inglés, precisamente en el contexto de un cambio de escuela, porque huía del bullying que le discriminaba. De ahí su elección para el curso de Letras. En su papel de profesor, muestra una profunda preocupación con el saber de los alumnos, pues, en su trayectoria, por haber tenido dificultades en la elaboración de un proyecto de investigación, comenzó a guiar a sus alumnos hacia este oficio, evitando que pasaran por frustraciones y dificultades; es decir, en esta anticipación, está el germen en la búsqueda del conocimiento, esta vez, delegado en el otro en su papel de profesor, actuando con ética, responsabilidad y afectividad.

En el recorrido de Louise, nos dimos cuenta de que desde la infancia, cuando jugaba con sus muñecas, imitaba el aula actuando como profesora. Y desde la educación, a la que siempre se ha dedicado con empeño y seriedad, encontró la forma de superar las dificultades económicas, pues para pagar el material didáctico del curso de inglés que estaba realizando en

otra ciudad, daba clases particulares a sus compañeros, de todas las materias. El hecho de que su padre hablara otros idiomas, además de ser un ávido lector, también la llevó por el camino de las Letras. Los profesores destacados, principalmente de inglés y portugués, fueron importantes para su elección. Con el matrimonio y los hijos, incluso ante las tribulaciones, nunca dejó de enseñar, encontrando en la educación una forma de dar una vida digna a sus hijos. Del mismo modo, en su actuación como profesora, entrega a los alumnos esta preocupación, que la educación sería la única forma de superar las dificultades de un astuto sistema capitalista. Ella encuentra en esta reciprocidad su acción responsable y ética.

A su vez, el profesor Alexandre también descubrió desde la escuela que el hecho de destacar a través del saber, ya sea con la lectura temprana o, más tarde, con el conocimiento de una lengua extranjera, siempre le llevó a conseguir un puesto en el mercado laboral o incluso a destacar entre sus compañeros. El apoyo del padre, siendo responsable por su introducción en los estudios de inglés, fue fundamental para que moldeara en sí una búsqueda responsiva por la carrera, por el trabajo basado en el estudio y en las conquistas. Algunos profesores fueron vitales para crear una relación más estrecha entre el profesional y el alumno, demostrando que el profesor también puede ser un amigo. Ya trabajando como profesor, el hecho de haber sido despedido o no haber conseguido un trabajo en su juventud, le llevó a crear cursos que ayudan a los jóvenes a preparar un currículum o cómo comportarse en una entrevista de trabajo. También sintió dificultades con la elaboración de proyectos de investigación, porque no tenía esta disciplina en su facultad de Letras, por lo que también trabaja con estas orientaciones, preocupado con la trayectoria del alumno. Enseña inglés con pasión, porque sabe cómo se pueden abrir los caminos gracias al idioma. Así, desarrolla su capacidad de respuesta en la comprensión de la importancia de la educación pública, porque proyecta en sí mismo la condición de tener que devolver algo a la sociedad, en un intercambio ético que configura su carrera y su trayectoria como docente.

La profesora Rosana, que comenzó sus estudios junto a su madre profesora, parecía destinada a asumir este papel social: de la enseñanza. Y así llevó toda su vida esa responsabilidad, buscando el curso de Letras por influencia de la familia, que acogía a estudiantes de intercambio, de ahí el dominio del inglés y la búsqueda por la especialización. Con extrema competencia, tenía una escuela y varias actividades como profesora. Todavía en el lato sensu, lloró al darse cuenta de que no sabía elaborar un proyecto de investigación, siendo ampliamente ayudada por la profesora, que la invitó al Máster y le mostró esta posibilidad de mejorar su vida y su carrera. Hoy en día, tiene un proyecto de escritura científica, que ayuda a muchos estudiantes a prepararse para la elaboración de proyectos

científicos, dedicándose como investigadora a la mejora de las formas de escritura científica, gracias a los estudios de Lingüística Aplicada. Tal como dijo su supervisor en el *Stricto Sensu*, toda la ayuda debe ser transmitida, en un gesto responsivo y ético en el hacer docente, que ella se encargó plenamente con profunda afectividad.

Durante el trabajo con el enfoque autobiográfico y narrativo, me di cuenta de lo mucho que los profesores (y yo me incluyo aquí) se (trans)formaban desde su elección por la carrera docente. Sin embargo, más que eso, los profesores se (trans)formaban a sí mismos mediados por el otro – familiares, alumnos, director de tesis, profesores, textos teóricos, cursos de grado y postgrado, lecturas literarias entre muchas otras fuentes de constitución de la alteridad.

Cabe destacar la importancia de las políticas públicas dirigidas a la educación, porque están vinculadas a todas las medidas y decisiones que toma el gobierno en relación con la enseñanza y la educación en el país. Por lo tanto, al analizar las cinco trayectorias, nos damos cuenta de lo mucho que las historias de vida nos señalan el papel de la educación pública, porque ambos, en gran parte del recorrido formativo, estudiamos en escuelas públicas, en las que vivimos verdaderos procesos de resiliencia hasta llegar a nuestra formación docente. Hoy, somos profesores del IFSP, trabajando en una institución federal con posibilidades formativas que nos permiten estudiar, haya visto el alejamiento para calificación que permitió que yo me dedicase exclusivamente a la investigación, hecho que la gran mayoría de los profesores del país no tiene. De hecho, muchos de nosotros no tuvimos acceso a este beneficio, y aun así logramos estudiar a base de mucho esfuerzo, determinación y ayuda de familiares y compañeros. Además, tuve el apoyo de la Capes⁶⁶ para realizar no sólo el *stricto sensu* en la Universidade São Francisco, sino también para hacer la cotutela en la Universidad de Granada. Con eso, sabemos lo penosos que son los esfuerzos para adquirir un título, o la nominación en un concurso, o incluso la propia actuación profesional; entre tantos otros percances.

Creo que esta trayectoria "sufrida" nos permite ver mejor a nuestros alumnos, en un verdadero proceso regido por la alteridad. Nuestras trayectorias de vida están directamente relacionadas con el papel que hoy desempeñamos en el IFSP y, por saber de todo ese proceso formativo que se concretó de forma resiliente, actuamos con efectividad, afecto y una sincera acogida a los alumnos, tanto los desprovistos de recursos financieros como los que no están en estado de vulnerabilidad. Sin distinciones, pero con acciones. Acciones éticas y responsables, que dejan sus huellas, sus registros, sus hilos. Como si fueran hilos, los momentos-bisagra se fueron desenredando, cosiendo parte por parte, revelando que las

⁶⁶ Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), fundación del Ministerio de Educación (MEC) – Brasil.

motivaciones para convertirse en profesor surgieron mucho antes de los estudios formales en la graduación.

De mí, dije mucho. Parece que, por haber sido salvado por la literatura, he interactuado hasta hoy rumbo a este recorrido, como forma de ampliar esa pasión, esa sed de saber, esa tendencia a ser escuchado por tener algo que decir: algo que posee significado y es valorado con afectividad, con ética, con sentido de responsabilidad. Creo en lo que hago y lo hago con amor. Busco interlocutores para compartir las múltiples voces que llevo y, allá donde voy, busco desestabilizar, problematizar, demostrar, teniendo como base el arte, como la forma más bella de transformar la mirada. Me acordé de la primera novela "seria" que leí, cuando aún era un niño: "Vea el mal que hace a las personas la falta de un ideal superior, ya sea religioso, artístico o simplemente humano⁶⁷".

Creo que después de leer esto, me apoderé del único ideal que podía servirme: el artístico. Profesionalicé mi pasión. Hoy "gano dinero" hablando de Machado de Assis. Y eso alivia el alma, porque, como espíritu inquieto, ya no podría trabajar, por ejemplo, generando beneficios para alguna empresa. Cuando escribo, siento. Al oír al otro, me encuentro. Aquí está la particularidad más humana de la investigación autobiográfica y narrativa. Este es el punto crucial: de la humanización.

Con Mikhail Bakhtin, percibimos cuánto la alteridad está presente en nuestra vida, pues promueve la relación constitutiva entre el yo y el otro, permitiendo la (re)constitución de las individualidades. Ese otro, "repaginado", abre espacio para el excedente, completándonos provisionalmente con sus respuestas. En la dialogía, descubrimos cómo funcionan las relaciones de sentidos entre los enunciados, además de percibir que, sin ese fenómeno del lenguaje, no habría enunciación ni interacción. En la responsabilidad, podemos ver lo importante que son nuestras respuestas ante la vida, ya sea en forma de grito o de silencio: no hay coartada para la existencia. Con la memoria del futuro, nos damos cuenta de que somos héroes de una historia aún por venir, por tanto, en plena construcción. En el acto, establecemos que nuestra acción es una responsabilidad ética, por lo tanto, implica que, para ser, debo actuar, sabiendo que mis acciones serán parte del todo vivido. En la exotopía, descubrimos que nos miramos con los ojos de otro, es decir, nos miramos fuera de nosotros mismos, y sólo nos completamos, provisionalmente, desde el otro.

Con Paulo Freire, reconfiguramos nuestro papel como profesores, reflexionando sobre

⁶⁷ VERISSIMO, Erico. Mira los lirios del campo. Libro digital, página 277. Disponible en: [https://lf.edu.br/linguagenscodigos/wp-content/uploads/2015/05/Erico-Verissimo-Olhais-os-Lirios-do-Campo.pdf](https://lf.edu.br/linguagenscodigos/wp-content/uploads/2015/05/Erico-Verissimo-Olhais-Lirios-do-Campo.pdf). Fecha de acceso: 19 de octubre de 2020.

la importancia de nuestra actuación docente. Nos dimos cuenta de la importancia del otro, cuya base relacional se establece en el diálogo, como propuesta de una educación humanista y liberadora. En nuestra práctica, el diálogo siempre existirá como punto de partida del proceso de aprendizaje. Como responsabilidad, hemos visto que nuestro papel se caracteriza por una interpretación profunda de los problemas sociales y políticos, buscando a través de la mediación pedagógica formas de liberación de la condición de oprimido. Nos dimos cuenta de que somos sujetos inacabados, por lo que necesitamos de la educación como forma de buscar nuestra completitud a partir de la relación con el otro, además de que no tenemos una realidad lista y estática, por lo que podemos tener esperanza en relación al futuro, lo que nos lleva a luchar. En la ética, nos damos cuenta de que debemos luchar por la dignidad de los oprimidos, partiendo de una ética universal, que exige una reflexión crítica para conquistar la libertad. Reforzamos la comprensión de que estamos formados por un tú, un no-yo, por tanto, dos tú que se convierten en dos yo, y así asumimos la radicalidad de nuestro yo desde esa alteridad. La lección más hermosa vino con el amor, porque entendimos que el afecto es la característica principal de la vida, y debe tocar nuestras acciones y nuestro ser, permitiéndonos ver al otro como un igual, estableciendo así un compromiso ético como posibilidad de humanización.

Y, en esta investigación, al tener tales experiencias circunscritas y analizadas, reiteramos lo importante que es el enfoque (auto)biográfico y narrativo, porque el registro de estas historias de vida únicas, pero que traen marcas de lo colectivo, participan ahora en la historia como “testamento”, como sugiere Arendt (2001). Siendo así, permite la posibilidad de que otras personas puedan disfrutar de tales testimonios sobre la vida y el hacer docente, viviendo experiencias y dialogando consigo mismos sobre su propia historia, generando un diálogo de múltiples voces, transformando la experiencia biográfica y narrativa en herencia.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Guido de. **O professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 2004.

AMORIM, Marília. **Memória do objeto** - uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v.1, n. 1, p. 8 - 22, 1 sem. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/2993/1927/6701>. Acesso em: 06 jun. 2020.

_____. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Editora Musa, 2004.

ANJOS, Daniela Dias dos; NACARATO, Adair Mendes. Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-22, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4275> Acesso em: 26 abr. 2022.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo, SP: Editora 34, 2017a.

_____. **O Homem ao Espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

_____. **Os Gêneros do Discurso**. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hecitec, 1993.

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). 1926. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/96529004/M-Bakhtin-Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BENJAMIN, Walter. O Narrador - considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993a.

BERNATE, J.; ROMERO, E. La formación y el desarrollo profesional de los docentes en educación, retos para la sociedad latinoamericana. in BERNATE, J. (Ed.), **Innovación educativa desde la praxis y formación docente**. p. 8-135, Eidec, 2020.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. **La investigación Biográfica-Narrativa em Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual**. Forum: Qualitative Social Research, 7 (4), Art. 12. 2006. Disponível em: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>. Acesso em: 18 out. 2020.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNANDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid, España: Editorial La Muralla S.A., 2001.

BOLIVAR, Antonio; PÉREZ-GARCIA, Purificación; DOMINGO SEGOVIA, Jesús. Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. El caso del profesorado de Secundaria en España. **The Open Sports Sciences Journal**. Janeiro 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286455421_Reconstruir_la_identidad_profesional_docente_en_la_sociedad_del_conocimiento_El_caso_del_profesorado_de_Secundaria_en_Espana. Acesso em: 14 abr. 2022.

BOLLMANN, Mª da G, N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996 - **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 355-656, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/703/705/2245#:~:text=RESUMO%3A%20O%20artigo%20tem%20como,da%20luta%20no%20C3%A2mbito%20legislativo>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) 5ª ed. Petrópolis – RJ, 2003.

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2003.

BUBNOVA, T. **Voz, sentido e diálogo em Bakhtin**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 6 (1): Ago./Dez. 2011, p. 268-280.

BUENO, Belmira de Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, 2002.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: UDUFU, 2011.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In LARROSA, Jorge et. Al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995, p. 11-59.

CREUS, Amalia Susana. Narrar experiencias, construir historias: (Re)visitando Lara. In Fernando Hernández, Juana María Sancho. & José Ignacio Rivas Flores (Coord.) **Historias de Vida en Educación: biografías en contexto.** Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade** [online]. 2003, v. 24, n. 82, pp. 37-61. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>>. Acesso em: 27 mai. 2021. Epub 03 Jun 2003. ISSN 1678-4626.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Educação em Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827632006>>. Acesso em: 13 abr. 2022.

DOMINGO, José Contreras. Prólogo. In: SKLIAR Carlos e LARROSA Jorge (Org.). **Experiencia y Alteridad en educación.** Rosário. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FANFANI, Emilio Tenti. Consideraciones sociologicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, 28(99), 335-353. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XPH7DvN3FZvgQZktwNPYS6d/?format=pdf&lang=es>

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais.** Natal,RN: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 31-57.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación**. Los profesores entre la teoría y la práctica, México: Paidós educador. 1991.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-67. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez, 1992

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D’água, 2001a.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. **Pedagogia da esperança**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001c.
- _____. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- _____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 95-106.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Humanas. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.) **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 6ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002, p. 25-49.
- _____. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalita. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.
- GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 53, p. 721–737, 2017. DOI: 10.7213/1981-416X.17.053.AO01. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- GEGE - Grupo de estudos de gêneros. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. Vol. IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. **A linguagem em Paulo Freire**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 23, p. 7-71, 2005.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.
- GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro e João, 2012.

GERALDI, João W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O encontro que não houve, in Norma Sandra Almeida Ferreira (org.) **Leitura: cons/certos**, São Paulo: Cia. Editora Nacional, 45-66, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: morfologia e história**. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, Abril/00. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n50/a02v2050.pdf>. Acesso 05 Jun. 2018.

GONZALEZ REY, Fernando L. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. 2. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GORZONI, Sílvia De Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396–1413, 2021. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4311>. Acesso em: 14 abr. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando. Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In: Fernando Hernández, Juana María Sancho & José Ignacio Rivas (Coords.). **Historias de Vida en Educación: biografías en contexto**. Barcelona: Esbrina – Recerca, Universitat de Barcelona, 2011.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciencias Humanas**, 12(19), p. 75-86, 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, M. C. **As figuras de ligação nos relatos de formação:** ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a12v32n2.pdf> Acesso 08 abr. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** In: *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>. Acesso 09 abr. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 29-46.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Vol. 32, núm.116, pp.667-688. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87320975004>. Acesso em: 11 mai. 2022.

_____. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade** [online]. 1999, v. 20, n. 68 pp. 163-183. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>. Acesso em: 17 jul. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida.; CALDAS, Andréa do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: Fidalgo, F.; Oliveira, M.A.M. **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papius, 2009. p. 19-38.

LARA, Nuria Pérez. Escuchar al otro dentro de sí. In: SKLIAR Carlos e LARROSA Jorge (Org.). **Experiencia y Alteridad en educación.** Rosário. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas de la vida cotidiana.** Madrid: Cátedra, 2017. Disponível: <<https://linguisticaydiscursividadsocialunr.files.wordpress.com/2015/04/lakoff-y-johnson-metc3adforas-de-la-vida-cotidiana.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, jul./dez. 2011, p.4-27.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LIMA, Paulo Gomes. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea.** Engenheiro Coelho, SP: UNASP, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; ENGUITA, G. E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LINDÉN, Jitka, OHLIN, Mats; BRODIN, Eva. M. Mentorship, supervision and learning experience in PhD education. *Studies in Higher Education*, 38(5), p. 639-662, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2011.596526>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo – **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Developolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 06 mai 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/download/17/15/>. Acesso em: 31 mai. 2022.

MARQUES, Mário. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p.43-50, br/jun, 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2180/1919>. Acesso em: 25 abr. 2022.

MEJÍAS, Marco Raúl. Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual, Ponencia presentada al **Encuentro Nacional de Movimiento Pedagógico**, Colegio de Profesores de Chile, Santiago de Chile, del 13 al 15 de enero. 2010.

MÈLICH, Joan-Carles. Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). In: SKLIAR Carlos e LARROSA Jorge (Org.). **Experiencia y Alteridad en educación**. Rosário. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A; SILVA JÚNIOR, A. C; PAGOTTO, M. D. S; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54, 2013.

MONTECINOS, Carmen. Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2(1), p. 105-128, 2003. Disponível em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>. Acesso em: 05 mai. 2021.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: Questões Para Pesquisa no/do Cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Um livro para todos e para ninguém. 3ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo** - Como se chega a ser o que se é. 5º ed. Lisboa: Ed. Guimarães, junho de 1984.

NÓVOA, António. **Os novos pensadores da educação**. Revista Nova Escola, São Paulo, n. 154, p. 23, ago. 2002.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

_____. Paulo Freire (1921-1997): a “inteireza” de um pedagogo utópico. In: APPLE, Michael W; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 167-186.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação**. Conferência. Águas de Lindóia, agosto 2011.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Rosa Soares. A pretexto da conferência de Wanderley Geraldi "A linguagem em Paulo Freire". In: GERALDI, João Wanderley. **A linguagem em Paulo Freire**. Educação, Sociedade & Culturas, n. 23, p. 18-20, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2022.

OLIVEIRA, Paulo César; CARVALHO, Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, 2007, 17(37), p.219-230. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2022.

ORTEGA Y GASSET, José. **A rebelião das massas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PACHECO, José Augusto e FLORES, Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999. (Escola e Saberes).

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

_____. **As duas faces do memorial acadêmico**. Odisséia, Natal, v.9, n.13-14, p.65-75, 2002.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução biográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRRN, 2008, p.103-131.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.1, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1. Acessado em: 03 de jun. 2020.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Tradução de Olga Savary. Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1982.

PÉREZ GÓMEZ, Antônio. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002

PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, João Pedro da. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática - ProfMat 98. Actas do ProfMat 98. Lisboa: APM. 1998. pp. 27-44.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação**. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.); SERODIO, Liana Arraes (Org.); PROENÇA, Heloisa Helena Dias Martins. (Org.); RODRIGUES, Nara Caetano (Org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

QUINTANA, Mario. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. A profissionalização docente e seus desafios. V **Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPO – Cátedra Unesco**. PUC-PR. Curitiba, de 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22668_10962.pdf. Acesso em: 31 mai. 2022.

ROMANOWSKI, Joana P; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Lya Raquel Oliveira. **Formação reflexiva do professor de matemática: uma proposta de desenvolvimento do pensamento estatístico**. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10371740#. Acesso em: 13 abr. 2022.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Org). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1997

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 6ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002, p.159-175.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente**. Signum, Londrina, n. 11, v. 1, p. 219-235, jul. 2008.

_____. **O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito**. Revista eletrônica Bioéticos, Centro Universitário São Camilo, 3(1), 121-126. 2009.

SOBRAL, Adail U.; GIACOMELLI, Karina. **Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, RS, v. 21, n. esp., [VIII SENALE] p. 395-432, 2018. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1971/1217>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em 15 jun. 2020.

SOUZA, G. T. **Introdução à Teoria do Enunciado Concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev** (2a ed.). São Paulo, SP: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A. Salvador: UNEB, 2006.

SIMAS, Vanessa França; PRADO, Guilherme do Val Toledo; DOMINGO, Jesús. **Dimensões de consciência possíveis na pesquisa e na escrita narrativa sobre si - uma perspectiva bakhtiniana**. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 113-131, Abr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732018000100113&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 set. 2020. <https://doi.org/10.1590/2176-457332164>.

SMOLKA, Ana Luiza. B. **A memória em questão: uma perspectiva histórico cultural**. In *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 71, julho de 2000.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns**. *Pro-posições, Campinas*, v. 17, n. 2 (50), p. 99-118, maio/ago. 2006.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

STANO, Rita de Cássia M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 57, p. 275-290, Set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Ot7MYXVwqWvHBBTF3RkzvJv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2022.

STOCKMANN, Daniel. Breve história da profissionalização docente no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 105-123, jul.- dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/6782/5566>. Acesso em: 18 abr. 2022.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José; (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação** nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000, p.5-24. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Methodologia/RBDE13_05 MAURICE TARDIF.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/5271>. Acesso em: 13 abr. 2022.

VAILLANT, Denise. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. **Revista Eletrônica de Educação**, 13(1), p. 87-106, 2019. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3073/787>. Acesso em: 06 mai. 2021.

_____. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. **Revista hacia un movimiento pedagógico nacional**, Docencia, 60, p. 7-13, 2016. Disponível em: <https://panorama.oei.org.ar/trabajo-colaborativo-nuevos-escenarios-desarrollo-profesional-docente/>. Acesso em: 05 mai. 2021.

VAILLANT, Denise.; CARDOZO-GAIBISSO, Lourdes. Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. **Cuaderno de Pedagogía Universitaria**, 13(26), p. 5-14, 2016. Disponível em: <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/259>. Acesso em: 05 mai. 2021.

VITKOWSKI, José Rogério. **Educação e conhecimento para uma vida decente**. Olhar de professor, Ponta Grossa: 173-183, 2004. Disponível: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1411/1056>. Acesso em: 18 nov. 2018. Acesso em: 06 jun. 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5mSbBnHyHwQ4TjvDGWy9Dq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Trad. Luiz Antonio Oliveira de Araújo. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.