

Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação

Ormezinda Maria Ribeiro

Resumo

Analisa as memórias discursivas de um grupo de professores matriculados em um curso de formação continuada ministrado pelo Centro de Formação Permanente de Professores, em Uberaba, MG. Buscou-se a concepção que os professores têm atualmente do que é ser criança e ser professor. Por meio de diferentes formas de linguagem, os professores alfabetizadores participantes da pesquisa expressaram-se oferecendo elementos para a compreensão das experiências que subjazem às suas práticas pedagógicas. Numa análise preliminar, privilegiou-se a importância da reflexão que o professor faz consigo mesmo, considerando seus saberes pessoais como ponto de partida para a compreensão de seus saberes profissionais, uma vez que esse tema foi considerado de alta relevância nas discussões em classe, tendo em vista a ênfase a ele dada pelos professores-cursistas.

Palavras-chave: memória discursiva; saberes pessoais; saberes profissionais.

Abstract

The hilanderas of the daily one: a basting to know staffs and professionals in the trams of the education

This article analyzes the discursive memories of a group of teachers, enrolled in a continuing education course, ministered by the Professors Permanent Formation Center at Uberaba, MG. We tried to find out what teachers think it is to be a child and to be a teacher, nowadays. By many different forms of language, the primary school teachers who participated of this research had expressed themselves offering elements for the experiences understanding what is behind their pedagogical practices/skills. In a preliminary analysis, the importance of the teacher reflection was privileged, considering his/her personal knowledge as the starting point for the understanding of his/her professional knowledge, once this subject was considered of high relevance in the classroom discussions, in view of the emphasis gave by the teachers-students to it.

Keywords: discursive memory; personal knowledge; professional knowledge

Leva a meada que linda da tecedeira
Antes, porém passa pela urdideira.
Roda de fiar, velho tear de madeira.
Reinam na história da cultura brasileira

Mutirão de fiandeiras¹



Las Hilanderas, ou La Fabula de Aracne, de Diego Velásquez (1599-1660).
Data da obra: 1657, aproximadamente. Reproduzida com permissão do Museo del Prado.

¹ Composição de Ignocy Evangelista da Rocha – Cumari-GO.

Las hilanderas

Antes de qualquer coisa, assumimos o desafio de olhar com outros olhos para essa tela de Velázquez e, ao construir uma analogia com o quadro da educação, tentar descobrir interligações, interconexões e intercomunicações. Redes de sentidos e de significados para superar a nossa falta de imaginação crítica e criativa ao pensar um processo de descobertas profundas entre as várias ciências, em busca de uma aproximação entrelaçada com a arte, a filosofia, a semiótica e outros campos do saber humano, seja ciência ou não.

O que proponho neste ensaio é um olhar despretenso e ao mesmo tempo instigador para os saberes pessoais dos envolvidos com a educação, entrelaçando-os aos saberes profissionais ou acadêmicos dos que vivem, produzem e reproduzem educação.

Uma “pedagogia do ser-em-educação” que possa superar uma “pedagogia da educação” e pressupor um alinhavo do que se sabe mesmo intuitivamente com o que se espera necessário saber. Em outros termos: cruzar as linhas da educação formal e acadêmica com os fios tênues dos saberes construídos no cotidiano das práticas educativas e que tanto têm a ver com o que se passa na *psiqué* de cada ser envolvido com a educação. As relações interativas estabelecidas no microcosmos da sala de aula, cujos limites são as próprias idiossincrasias de estudantes e/ou educadores postas até então como dimensões interindividuais separadas pela linha divisória da pedagogia formal.

Como seres-em-educação, somos produtos e produzimos também a matéria-prima que alimenta a ética, a filosofia, a arte – e por que não a educação? Partilhamos com outros-seres-em-educação culturas, costumes, interesses e uma busca múltipla e permanente de sentidos e de significados para a caminhada e a condição humana.

Como seres-em-educação que partilham o mundo da vida, da escola e do trabalho com outros seres-também-em-educação, sentimos, bem mais do que expressamos, que entre nós sobram teorias e abundam métodos e abordagens teórico-metodológicas.

Somos testemunhas do dia-a-dia da escola, das tessituras e das articulações criadas nos bastidores do sistema escolar.

Pensamos, todavia, que o termo “rede”, em tempo de convite a olhar para a educação como uma unidade que é tecida nos vários e múltiplos nós, é bem mais apropriado do que a idéia hermética de sistema. E, pensando em rede, não vejo como não entrelaçar os diversos fios na construção de uma trama que agregue as contribuições tanto do campo científico como do campo dos saberes pessoais: da teoria e da prática da educação.

Tecer na seara da educação seria cruzar os fios que os seres-em-educação trazem da infância e que alinhavam ao longo de toda a vida, figurativizados por símbolos, sentidos de vida, desejos e sensibilidades para além de si mesmo, e com os quais constroem a sua face de identidade e realização no tear de educadores.

A sociedade na qual convivemos e para a qual somos educados é hoje chamada de sociedade do conhecimento, sustentada pela era da consciência, uma sociedade aprendente, diria Carlos Rodrigues Brandão. Essa sociedade articulada nas teias de sentido, da qual converge toda a atividade humana, como figurativiza a lenda de Aracne, eternizada na tela de Velásquez, na roca das "*Hilanderas*", tende também a convergir ascendentemente na direção de uma nova e promissora cultura, construída nos múltiplos fios do conhecimento, que só podem ser tecidos na articulação de todos os campos de criação do saber.

Nessa tela, a reintegração entre as ciências – e, até mesmo, entre elas e outras esferas humanas de razão e de sensibilidade – parece ser a única saída em direção à descoberta do novo. Em tempos de múltiplas inteligências, não há que se reinventar a roda, mas mergulhar no desafio de buscar pensamentos, pesquisas e teorias mais e mais interdisciplinares, que reconheçam e confirmem a autenticidade do fato de estarem os saberes individuais imbricados nas teias dos saberes coletivos, já apregoados por Jung.

Um exemplo poderia ser lembrado aqui: o da aprendizagem. As teorias que situaram a compreensão da aprendizagem em um campo único produziram resultados muito limitados e transitórios. A inteligência humana, focalizada com mais holofote na capacidade de aprender, não pode mais ser vista de um lugar privilegiado. E hoje é inevitável uma aproximação entre abordagens sobre a aprendizagem vindas de outros campos do saber, dos avanços e interfaces com as várias áreas do conhecimento humano, mas cujos fatos e sentidos de descoberta só se realizam verdadeiramente quando reconhecem a importância da troca e da partilha dos diversos saberes. Repetindo Brandão (2001), "Em tempos de inteligências múltiplas, já é bem a hora de multiplicarmos os nossos olhares sobre a inteligência e sobre a própria aprendizagem."

Admite-se hoje que não há mais caminhos únicos e nem olhares exclusivos. Os próprios educadores, com as velhas explicações e antigas lições, ainda guardadas em seus cadernos, ou fichas amareladas, já aceitam a impossibilidade de formulação de explicações claramente sistemáticas e definitivas a respeito dos fenômenos do cosmos, da vida, da *psique* ou da cultura. O que poderia parecer algo tão simples e explicável com axiomas assegurados por meia dúzia de fórmulas e a uma convincente teoria única, na realidade é hoje desbancado pela compreensão de que o acontecimento da aprendizagem só se dá de forma partilhada entre os seres-em-educação, e isso inclui educandos e educadores.

O educador de hoje não pode mais ter respostas prontas. Só pode ser professor quem se pergunta em face do novo ou do aparente novo: por que não? Perguntar o que já se sabe é desconsiderar o que se pode saber. Não há bom professor que não seja pesquisador de sua própria prática. Quem não aprende ao ensinar não ensina, diria Paulo Freire, ecoando Guimarães Rosa, para quem "mestre é quem de repente aprende".

Há que se privilegiar a formulação de novas perguntas, bem mais do que a acumulação de respostas duradouras – afinal, os alunos aprendem nas inúmeras redes das quais participam.

Lembramos Brandão (2001), quando retoma o antropólogo norte-americano Clifford Geertz, que, ao falar de seu campo de atuação, trouxe também uma iluminada contribuição para a educação e que pode valer para qualquer outra esfera de pesquisa do fenômeno humano: o reconhecimento de que faz algum tempo que deixamos de ser ciências positivas em busca de leis e nos tornamos ciências interpretativas à procura de significados.

Não há sentido em uma escola que pergunta somente sobre o que já tem resposta. Há que se vislumbrar a interrogação, o novo olhar diante do velho quadro, reinterpretar as culturas, recriar a educação e repensar o modelo escolar. Reinventar a escola é trabalhar para que se construa um mundo melhor e que todos entendam isso, compartilhando saberes e conjugando conhecimentos.

Novos teares para a educação: onde saberes pessoais e saberes profissionais se alinhavam

Recriar a escola é dar-lhe um novo sentido, percebê-la como um ambiente privilegiado de aprendizagens, mas não único, e, mais do que isso, ver a escola com mais tempo de educação do que de ensino.

Olhar as referências dos saberes pessoais é permitir o entrelaçamento de pontos de cultura que não estão apenas nas cercanias escolares; para além de seus muros criam-se também espaços de aprendizagens significativas o bastante para serem fontes de cultura e de conhecimentos que deveriam renovar, criar ou recriar o nosso acervo acadêmico.

Assim, pensar a educação e a formação de educadores vislumbrando essa perspectiva que vai além do ensinar constitui condição plena de olhar o mundo com olhos que explicam o sentido da vida e não apenas para se esgotar um programa de ensino.

Estamos cada vez mais compelidos a uma aproximação de culturas e de áreas de conhecimento, a uma convergência de saberes, os quais, até então, a escola tem desprestigiado ou contemplado com um franco preconceito, considerando-os não-científicos.

Não se trata de aceitar uma mistura apressada de idéias ou uma superposição de domínios populares aos conhecimentos acadêmicos; ao contrário, o que se propõe é uma convergência de campos do saber – um esforço incluyente e cada vez mais aberto a novos campos de pesquisas.

Enfim, pensar entre educadores que o conhecimento não se faz apenas e tão-somente nos laboratórios esterilizados e nas bibliotecas com acervo seletivo para eruditos, mas no campo e na cidade, nas ruas e nas favelas, no dia-a-dia de cada pessoa e no repassar de saberes de pai para filho, de amigo para amigo, de irmão maior para irmão menor e vice-versa.

O caminho a percorrer para buscar compreensões passa pela integração e o equilíbrio sempre necessário, sempre incerto, entre campos e domínios diversos de conhecimentos científicos. Passa pela desestabilização das certezas, que, tidas como provisórias, darão lugar a

um acervo sempre renovado de interrogações constantes. Passa pela interação e integração de várias ciências, do saber popular, da oralidade repetida nos subúrbios e nas ruas, nas entrelinhas e nos diálogos do dia-a-dia.

Não se trata de negar as ciências consagradas nem tampouco a filosofia e a arte, mas de assegurar um lugar também para a imaginação humana em todos os seus campos, em todas as suas dimensões e em todas as suas possibilidades de criação. E, sobretudo, passa pela procura incessante de algo nunca inteiramente explicável e nunca inteiramente redutível a fórmulas, a números ou a leis.

Essas construções cotidianas são conjugações de saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre os diferentes ambientes de aprendizagens. São também as várias redes de movimentos, ações, imbricações motivadas pelo trabalho docente destinado a lograr determinados objetivos. Sim, mas objetivos relacionados a quê? Ora, relacionados a tudo o que consideramos como as razões sociais do ser da própria educação, relacionados à necessidade e à nossa capacidade de lidarmos com o nosso mundo natural adaptando-o criativamente ao homem, e não adaptando-nos a ele tal como fazem os animais, que nem criam culturas e nem precisam de escolas.

As teias de Aracne, ou o mito do tecido uniforme

Uma nova visão da educação deveria estar relacionada tanto a pequenos espaços em que se aprende com a partilha de saberes, com a transmissão oral de conhecimento na vida de cada um de nós, quanto ao todo de todos nós, pois de uma maneira ou de outra somos elos, correntes, fluxos e teias de conhecimento entre humanos. Somos um fio tênue, e ao mesmo tempo forte, desse tecido que, tecido coletivamente, estabelece uma trama ímpar, uma cadeia sem-fim de conhecimento.

Entendo que a sabedoria não é conhecimento concreto, nem simples quantidade ou extensão da experiência, nem mesmo facilidade no uso do conhecimento e da experiência. A sabedoria é a construção dialética do homem e sua experiência, a síntese dos valores espirituais com os conhecimentos organizados e processados nas mais amplas situações de aprender e de desaprender. Saber não é acumular conhecimentos, mas integrá-los de forma harmoniosa, reconhecendo as experiências como um motor que impulsiona e move a máquina.

E o que são as experiências, se não acervos de conhecimentos que vão sendo guardados e constituem os saberes das pessoas? Cada indivíduo compõe o seu acervo conforme sua identidade tanto pessoal quanto profissional. Os professores compõem seu acervo guardando conhecimentos da docência, do ser enquanto professor. São essas experiências que dão identidade a cada profissional, geram novos conhecimentos que possibilitam mudanças no fazer e no pensar do cotidiano da sala de aula. É a partir delas que se estabelece a possibilidade de pensar a educação pela própria atitude de refletir sobre a prática e experienciar novas ações.

Mas não somos padronizáveis. Somos seres únicos, com saberes e experiências singulares, próprias de cada movimento, que são urdidos numa teia única e particular, ainda que entrelaçada a outras tantas teias. O fuso que nos impulsiona pode ser o mesmo, mas o compasso tem um ritmo singular.

A instituição escolar é um espaço da maior importância em todo este fluxo de intercomunicações. Mas é preciso partir do princípio de que ela não é a única e de que é apenas um dos muitos cenários de realização da vida como conhecimento. Por outro lado, a escola deve assegurar seu lugar em uma sociedade regulada pela educação, sem querer moldar ou determinar o compasso – afinal, não aprendemos só na escola.

Aprendemos com o todo da vida. Aprendemos com todo o corpo e toda a mente. Aprendemos com crianças e idosos, com o corpo, com a alma e o espírito. Aprendemos com o exemplo e com o contra-exemplo, aprendemos com o dito e com o não-dito. Aprendemos nas bibliotecas, mas aprendemos nos bares e nas ruas. Aprendemos nos cinemas e nos comícios. Aprendemos com nossos filhos e com nossos alunos. Aprendemos com os lançamentos e com os livros clássicos relançados desde sempre. Não existem sedes próprias para o conhecimento, embora possa haver espaços mais específicos destinados ao ensino e à educação. Na verdade, aprendemos com o corpo o que alinhavamos com o espírito.

A dinâmica da vida e a do conhecimento estão interligadas; fazem parte de um mesmo processo. Essa visão nova e essencial deverá aos poucos transformar toda a nossa compreensão a respeito do “ato-de-aprender”. Aprender se assemelha ao ato de tecer o fio na roca do cotidiano. E nessa trama aparecem inúmeras possibilidades de entrelaçamento desses fios, quer por meio da religião, da arte, da música, da oralidade, dos esportes, do cinema ou da televisão, quer nos intervalos da escola ou nas conversas de bares.

Assim sendo, para o enredamento dessa trama, todo o acontecimento da educação existe como um momento motivado da cultura. E toda a cultura humana é um fruto direto do trabalho da educação, pois, como seres humanos, aprendemos *na* e *da* cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e é urdido desde a língua que falamos à forma como simbolicamente atribuímos sentidos ao universo no qual estamos imersos.

A escola, nesse sentido, metaforicamente representada pelo tear da tecedeira, precisa, antes, para trabalhar com seus fios, da roca, das tintas, do descaroador, do arco e do bodoque, das cardas e do fuso, do caneleiro; também das urdideiras, das cardadeiras, das dobradeiras, metáforas para aqueles que indiretamente trabalham na e pela educação.

Pensamos em Brandão,² quando propõe “a passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano”. Refletimos sobre o sentido, proposto por esse antropólogo-educador, de abrir as portas da escola em busca de compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos, onde estão, vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar, para trazer para o campo da

² Carlos Rodrigues Brandão: “Sobre teias e tramas de aprender e ensinar anotações a respeito de uma antropologia da educação”. Retirado de manuscrito original do autor, por ele autorizado.

educação todas as interligações possíveis das experiências sociais e simbólicas da vida, da pessoa, da sociedade e da cultura.

Tirar os muros da escola e abrir grandes portas e enormes janelas para o mundo que a circunda. Tirar dos currículos as grades que os aprisionam e abrir a educação para a pesquisa. Para as indagações, para o novo, para o recriável e não apenas para o que já está no programa, posto, suposto, pressuposto. Por que não poetizar a matemática, romantizar os mapas e desabsolutizar a física?

A formação continuada de educadores e as teias tênues da educação

Compartilhando a opinião de que a educação, e tudo que a envolve, não pode estar restrita às questões de métodos e técnicas, entendo que desenvolver a formação continuada de professores, valorizando os conhecimentos das experiências docentes, é muito mais do que construir um espaço físico onde se aglutinam pessoas de uma mesma profissão. Essa formação contínua demanda fazer a “leitura” de um mundo intrínseco e extrínseco ao profissional e ao que sua constituição implica.

A questão que se apresentou como norte para este trabalho foi a concepção que os professores têm hoje do que é ser criança e do que é ser professor, partindo de suas experiências pessoais. Assim, foi proposto um trabalho de busca de saberes experienciados por um grupo de docentes que ora estão alunos, cursistas em formação continuada, e procuramos verificar de que modo essas experiências refletem em sua formação e no seu modo de ser professor.

A experiência do autoconhecimento e o ser professor

Não há como exteriorizar uma experiência vivida sem se apoiar numa linguagem. É ela que aponta o norte, descortina os caminhos e, não raras vezes, muda os rumos imaginados. Compreendemos que os rumos da educação são muitas vezes traçados pela linguagem da e na educação. Essa linguagem não poderia, então, ser relegada a um plano de coadjuvante, mas tratada com o devido destaque. Assim, deparamo-nos com o desafio de mergulhar com mais profundidade em estudos que buscassem na linguagem uma representação significativa do pensar e do fazer educação.

Lembrando Foucault (1987) em *As palavras e as coisas*, quando nos ensina que o homem jamais aparece em sua positividade sem que essa seja logo limitada pelo ilimitado da história, valho-me dessa obra para acrescentar que a linguagem daquele que trilha o caminho da educação também se propaga ou se perde na linearidade do tempo, e, portanto, só pode ser resgatada mediante a ação de um olhar que se configura, na linguagem de Foucault, como uma arqueologia. A essa busca

“arqueológica” chamamos memória, e é escavando essa memória que desenvolvemos uma pesquisa nos campos da educação, com olhares de lingüista e de pedagoga.

Recordar, “dar de volta ao coração”, diz a etimologia desta palavra. Recordar, pois, é trazer à tona fatos e falas que teriam se perdido no tempo, não fosse a persistência da memória.

Foi em Brandão (1998, p. 11) que buscamos essa definição de memória, para empreender uma travessia nesse resgate de dados que possa ajudar a compreender quais experiências subjazem às práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Assim, retomando Brandão, “não devemos esquecer que a lembrança não reconstrói apenas um passado ou uma fração do passado. Ela funda a cada vez um presente ao restabelecer as suas origens”.

A linguagem de um grupo, ainda que rarefeita e “dissolvida” entre outros grupos, só pode ser de fato entendida se vista nos limites de seu mundo. Nesse limite instaura-se o homem, ser histórico, cuja única coisa própria é a linguagem, inata desse ser, pois somente a partir desta ele poderá se transformar em um ser individual, social e cultural possuindo uma consciência coletiva. As interlocuções e as memórias dos diálogos que armazenamos ao longo da vida constituem elementos significativos com o quais produzimos ou reproduzimos cultura, sociabilidade e personalidade, pois esses processos de reprodução cobrem as estruturas simbólicas e nos constituem como seres psicossociais.

Diz-nos Foucault, (1987, p. 56):

Saber consiste, pois, em referir a linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre as marcas, o discurso segundo o comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar.

Assim, propusemo-nos, para os fins deste trabalho, incursionar na história de vida de 15 professores da educação básica, alunos cursistas do Centro de Formação Permanente de Professores “Professora Dedê Prais”, em Uberaba, MG, matriculados no ano de 2004, buscando, em suas memórias individuais e coletivas, como seres que estão em processo de constituição de sua prática ao mesmo tempo em que a realizam, a resposta para algumas questões que nem sempre são focalizadas no cotidiano escolar. O que somos ou o que pensamos ser, sendo professores, tem a ver com nossas experiências como alunos?

Este trabalho surgiu da reflexão de nossas práticas docentes, a partir do momento em que nos abrimos ao diálogo para compartilhar nossas experiências em formação de professores, tomando como referencial nossa própria formação acadêmica: a lingüística e a pedagogia, e a nossa opção pela educação.

Compartilhando a opinião de que a educação, e tudo que a envolve, não pode estar restrita às questões de métodos e técnicas, entendemos que desenvolver a formação continuada de professores valorizando os

conhecimentos das experiências docentes é muito mais do que construir um espaço físico onde se aglutinam pessoas de uma mesma profissão. Essa formação contínua demanda fazer a “leitura” de um mundo intrínseco e extrínseco ao profissional e ao que sua constituição implica.

Para tentar responder a essa questão, e em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, focalizamos nossas atenções nos relatos das memórias dos docentes entrevistados. Propusemos aos participantes do grupo que narrassem suas experiências como alunos e se detivessem em uma situação vivida com um professor seu que pudesse ser considerada marcante, positiva ou negativamente.

Os professores-cursistas, empregando tanto uma linguagem verbal quanto não-verbal, expressaram suas impressões e sentimentos sobre o tema proposto, desencadeado por uma reflexão ancorada no texto de Tardif (1999, p. 33-149). Registramos aqui as impressões gerais externadas pelo grupo e recortamos, a título de exemplificação, apenas dois depoimentos particulares: um que expressa uma situação positiva e outro que indica uma atitude negativa, condicionadas por uma experiência da infância dos professores que participaram dessa reflexão.

A natureza e abrangência das questões que pretendíamos aprofundar exigia um tratamento metodológico que a pesquisa qualitativa atende. Assim, em contraposição à atitude tradicional da pesquisa positivista, não nos preocupamos com as causas nem em construir teorias que explicassem os fatos, mas sim em buscar a compreensão do sentido dos fenômenos vivenciados e a atitude de abrir espaço epistemológico para uma permanente reconstrução do saber, nos cursos de formação continuada de professores.

Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, registramos as memórias das falas, ações, exercícios de reflexão e depoimentos desses professores, que, em momentos de catarse, às vezes explícita, revelaram suas concepções acerca do que é ser criança e do papel do professor nesse contexto, reportando-se às experiências significativas de sua infância dentro e fora da escola. Esse material, coletado durante as aulas, feito pelos professores-cursistas em forma de memorial, constitui-se em uma espécie de portfólio, no qual eles redigiram suas impressões sobre as reflexões suscitadas. Nele constam imagens, recortes, bricolagens e uma coletânea de textos significativos para o professor-cursista, bem como os seus próprios textos que versam sobre a reflexão desencadeada pela proposta.

Ao provocarmos as reminiscências do professor, intentamos desvelar, pelas diferentes formas de exteriorização da linguagem, quais as suas concepções do que é ser criança e ser professor, a partir das próprias histórias que o professor contava sobre si, suscitadas pelo momento de recordação de sua infância e de sua passagem pelos bancos escolares, vendo-se no papel de aluno, porém, com a experiência de já ser professor.

Ao empregarmos essa estratégia, como um momento catártico, reportamos-nos a Larrosa (1999, p. 48), e refletimos também com o grande educador Janusz Korczak (1981), cujo programa pedagógico se baseia na

tese de que as crianças devem ser plenamente compreendidas em seu próprio mundo mental.³

Na pesquisa qualitativa, uma questão metodológica importante é que “não se pode insistir em procedimentos metodológicos que possam ser previstos”, conforme lembra Martins (1994, p. 58). Assim, privilegiamos a busca de compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação, definindo como estratégias mais representativas de pesquisa de campo a observação dos professores nas diferentes atividades propostas e os depoimentos dos docentes participantes dos cursos oferecidos pelo Cefor.

Algumas respostas a muitas perguntas

Numa análise preliminar, privilegiamos a importância da reflexão que o professor faz consigo mesmo, considerando seus saberes pessoais como ponto de partida para a compreensão de seus saberes profissionais, uma vez que esse tema foi considerado por nós de alta relevância nas discussões em classe, tendo em vista a ênfase dada a ele pelos professores-cursistas.

Cabe ressaltar ainda que o propósito era provocar e mediar interrogativamente a fala por meio de diferentes formas de exteriorização da linguagem, tais como pintura, textos e colagens.

Buscamos referencial em Larrosa (1999, p. 48), quando afirma: “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”. E identificamos nas expressões das professoras-cursistas algumas histórias que significativamente marcaram suas vidas e definiram de algum modo o seu jeito de ser professoras.

Da expressão de uma professora-cursista, quando se refere a sua experiência com um professor, na infância, registramos:

– Por eu ser morena e minha mãe branca, a minha primeira professora dizia que eu era filha de criação, eu chorava muito e não contava nada em casa.

Em suas memórias discursivas a professora se descreve como o resultado daquilo que fizeram dela: uma pessoa tímida, com medo de expressar suas opiniões e sentimentos, por não se sentir com legitimidade para isso. E admite que profissionalmente, mesmo que pense diferente, não se sente capaz de debater idéias contrárias as suas e, quando se sente injustiçada, prefere chorar escondida a manifestar sua contrariedade.

Um outro recorte que trazemos à tona com a intenção de apresentar um aspecto positivo da relação professor-aluno, sentida e introjetada:

– O carinho com que a professora da terceira série me tratava e a motivação que nos passava, quanto às nossas produções, foi marcante em minha vida. Cheguei a ganhar medalha.

³ O trabalho de Korczak que se tornou parâmetro de educação nos meios internacionais é ainda pouco conhecido no Brasil, mas pode ser reconhecido pelos educadores, pois se constitui a base adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) para a formulação da Declaração dos Direitos da Criança, por seu legado “O Direito da Criança ao Respeito”. Em um de seus 24 livros, *Quando eu voltar a ser criança*, Korczak apresenta a concepção de que a vontade das crianças deve valer tanto quanto a dos educadores. Esse livro alia uma grande empatia com as crianças e uma preocupação constante com todos os problemas sociais ao ato criativo de uma narrativa sensível que reflete domínio da arte de escrever e pleno conhecimento da psicologia infantil. Nesse romance de ficção e não um livro pedagógico, no sentido estrito, Janusz Korczak escreve com a alma dos que entendem a psicologia infantil sem discursar sobre a criança, mas se faz porta-voz dela, voltando a ser criança, como personagem, e revivendo um mundo, percebendo, como adulto professor, sensações, tristezas e desencantos que toda criança vive. (Cf. Ribeiro e Korczak, 2003).

Há que se ressaltar que essa professora, hoje atuando em turma de alfabetização, é reconhecida pela grande capacidade de estimular e motivar tanto seus alunos quanto seus colegas. Esse estímulo, impulsionado pela professora de sua infância, reflete-se ainda hoje em seu caráter dinâmico e perspicaz, fazendo dela uma líder positiva em seus ambientes de trabalho e de estudo.

Os professores explicitam, em seus registros e nos diversos momentos de reflexão de suas impressões, que se reconhecem profissionalmente como reflexo de sua formação, a qual não se limita às salas de aula dos cursos de formação de professores, mas alcança o tempo em que, sentados nos bancos escolares, como alunos, alicerçaram suas concepções de educadores. No papel de professores, externam sua concepção sobre o que é ser criança e o que é ser professor, admitindo que muitas vezes reforçam as atitudes negativas ou positivas às quais foram submetidas quando estavam no papel de alunos. Sentem-se como elementos de uma cadeia que propicia a continuidade de um ciclo e, também, reconhecem que são compelidos a essa continuidade, não raro inertes diante da possibilidade de ruptura.

Ao considerarmos os saberes sociais como um conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade, como um fio imbricado na teia da Educação, que pode ser traduzida como um conjunto de processos de formação e de aprendizagem socialmente elaborados e destinados a instruir os membros da sociedade nos saberes sociais, compreendemos que os educadores que asseguram esses processos educativos por vezes sentem dificuldade de definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

De início, os professores se autodefiniram como alguém que sabe alguma coisa e tem como função transmitir esse saber a outros. Depois concluíram, em suas memórias, que são produtores e produto de saberes diversos. E muitas vezes perguntaram a si mesmos: o que eles sabem? Reconhecem-se como produtores de saberes e, às vezes, como apenas transmissores de saberes produzidos por outros. Não ignoram que ocupam posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins e sentem, não raras vezes, que seus saberes pessoais não são reconhecidos como um corpo científico, já que se compõem dos vários saberes procedentes de distintas fontes, que vão desde a experiência profissional aos conhecimentos organizados por um arranjo curricular sistematizado. Por fim, reconhecem o saber docente como um saber plural, que não pode ser reduzido à pura transmissão dos conhecimentos, e entendem, ainda, que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação que não exclui as vivências e experiências pessoais significativas que exigem um processo de desenvolvimento e sistematização.

Admitimos que a formação de professores não deve ser entendida apenas como conhecimento de teorias, métodos e práticas pedagógicas, mas deve levar ao autoconhecimento, como experiência que reflete os saberes pessoais, que, de igual modo, interferem nos saberes profissionais.

Se a educação pode ser entendida como uma grande rede, um conjunto de elementos que se relacionam de múltiplas formas, há que se considerar as experiências pessoais como um fio dessa teia, que entrelaça saberes, ações, técnicas e métodos. E entender que a noção de entrelaçamento está muito mais ligada à relação que os sujeitos da educação estabelecem consigo mesmos e com os seus pares é admitir que o que nos faz ser professor é uma conjugação de saberes que extrapolam o aprendido nos espaços acadêmicos.

Ser professor é, portanto, um exercício de integração de práticas e saberes que regulam as atividades inerentes ao exercício da profissão docente. É um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas do cotidiano da educação.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Memória Sertão*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 1998.

_____. *Oficina de estudos sobre a pesquisa na docência*. Universidade de Uberaba. Transcrições. Autorizado pelo autor. 31 jan./1º fev. 2001.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 4. ed. São Paulo: Olhos d'Água, 1994.

KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. 9. ed. Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1981.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, O. M.; KORCZAK, J. Quando eu voltar a ser criança. *Revista Athos & Ethos*, Patrocínio, v. 3, p. 203-204, 2003.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VELÁSQUEZ, Diego. *Las Hilanderas*. Disponível em: <http://www.vaucanson.org/espagnol/pintores/velasquez_hilanderas.htm>
Acesso em: 25 abr. 2007.

Ormezinda Maria Ribeiro, doutora em Lingüística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Araraquara), é professora de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília (UnB) e de Sociolingüística e Fonética e Fonologia nas Escola Superior Professor Paulo Martins (Espam).

aya_ribeiro@yahoo.com.br

Recebido em 2 de julho de 2007.

Aprovado em 28 de maio de 2008.