



Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito¹

Laurinda Ramalho de Almeida²

Resumo

Partindo do pressuposto que ser professor é uma constituição ao longo do tempo, na trajetória pessoal e profissional, e que sua atuação traz as marcas dessa trajetória, a autora identifica algumas situações que contribuíram para sua constituição como professora. Descreve, também, alguns incidentes críticos que embasaram alguns de seus saberes. Esses saberes passaram a fazer parte de sua identidade profissional, na apropriação dos requisitos básicos necessários para a atuação docente, no refinamento das habilidades de relacionamento interpessoal e da capacidade de avaliar criticamente suas experiências pessoais e profissionais. Para incidente crítico é aceita a conceituação de Peter Woods (1993, p. 3): “[...] momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos [...]. São essenciais na socialização de professores e do seu processo de desenvolvimento, dando-lhes maior segurança em sala de aula.” A abordagem teórica que articulou a interpretação sobre os episódios identificados foi principalmente a teoria psicogenética de Henri Wallon (1872-

¹ Aula inaugural do ano letivo de 2014 do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU, realizada em 11 de março de 2014.

² Docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Endereço: Rua Monte Alegre, 984 - Perdizes - São Paulo - SP - Brasil - CEP 05014-901. E-mail: laurinda@pucsp.br.

Artigo feito a convite, originalmente apresentado na Aula Inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté – UNITAU, em março de 2014.

1962), por ser este um autor que propõe a integração organismo-meio (meio entendido como social e cultural) e entre os domínios funcionais da pessoa (afetividade, cognição e ato motor). Conclui a autora que a rede de relações que se estabelecem nos diferentes meios pelos quais transitou constituiu seu modo de ser professora.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Incidente Crítico. Psicogenética Walloniana.

How I formed myself as a teacher: making the explicit implicit

Abstract

Assuming that being a teacher is a long term construction, in personal and professional life, and that performance bears the marks of this path, the author identifies some situations that contributed to her establishment as a teacher. It describes some critical incidents that supported some of her knowledge. This knowledge became part of her professional identity, ownership of the basic requirements for the teaching profession, the refinement of interpersonal skills and the ability to critically evaluate personal and professional experiences. Critical incident is to accept the concept of Peter Woods (1993, p. 3): "[...] highly significant moments and episodes that have enormous consequences for personal development and change. They are not planned, anticipated or controlled. They are flashes that strongly illuminate some problematic points [...]. They are essential in the socialization of teachers and their development process, giving them greater security in the classroom." The theoretical approach that articulated the interpretation of the episodes was identified mainly by the psychogenic theory of Henri Wallon (1879-1962), an author who proposes integrating body-medium (body understood as social and cultural) and between functional domains of the person (affection, cognition and motor action). The author concludes that the network of relationships that are established in the various means carved her path as a teacher.

Keywords: Professional Identity. Critical Incidents. Wallonian Psychogenetic.

Introdução

No sítio onde nasci, nas proximidades de Avaré, não havia luz elétrica. Ao cair da noite, terminada a labuta do dia, à luz de lampiões, a família se reunia para conversar, comentar os acontecimentos do dia, brincar de “o que é, o que é?” e outras coisas tão ingênuas quanto prazerosas. Às vezes, ficava ao ar livre para observar as estrelas e pegar vagalumes. Mas o que eu gostava mesmo era de sentar ao lado de minha avó, também Laurinda, que ficava lendo um grande livro preto – a Bíblia da Família. Cada capítulo (um conjunto de versículos) começava com uma bonita letra (letra gótica, aprendi mais tarde) cercada de pequenas flores coloridas. Minha avó mostrava o início dos capítulos, ensinava o nome das letras e as palavras que formavam e depois contava as histórias: de Daniel na cova dos leões, de José revelando os sonhos do faraó do Egito, dos tesouros do rei Salomão, de Davi vencendo o gigante Golias. E a avó ensinou à neta algo muito importante: que todos deveriam ter um ofício, e que o ofício das letras era formar palavras.

Começava assim meu processo de alfabetização, mediado pela afetividade. Esse processo foi continuado e sistematizado pela professora da escola rural, Dona Rosa, que dava aula pela manhã, mas tinha que ficar em minha casa para esperar a jardineira que passava no final da tarde, para regressar à cidade. Nesse espaço, completei meu processo de alfabetização, também mediado pela afetividade. De sorte que, quando mudamos para a cidade, fui matriculada no segundo ano primário do Grupo Escolar, e também por influência dela. Na ocasião, Dona Rosa, que já completara os pontos para efetivar-se, era professora do Grupo, e, ao saber que eu fora matriculada no primeiro ano, exasperou-se: “Mas ela já está alfabetizada!”. E foi falar com o diretor. Ele, austero, íntegro, conhecedor e cumpridor de leis, retrucou: “Ela sabe ler e escrever. Mas e o resto que as meninas aprendem no primeiro ano – Matemática, Ciências, História? Não pode ir para o 2º ano!”. Dona Rosa, enérgica: “O resto fica por minha conta. Nesse mês de férias ela vai para

minha casa às tardes e ensino o que for preciso. Daí o senhor faz uma avaliação e resolve!”.

Com a disponibilidade desinteressada de Dona Rosa, com sua energia afetuosa, com seu apostar em mim, aprendi tudo e fui matriculada no segundo ano.

Vida Escolar

Pulo agora para o quarto ano. Como esse era o ano da formatura (o curso primário, de quatro anos completos, dava direito a um diploma) havia o hábito de se pedir aos professores e colegas que escrevessem, no diário de cada formando, uma “lembrança”. Entreguei o meu ao diretor (o mesmo que permitiu minha matrícula no segundo ano); esse nunca se recusava a escrever para seus alunos.

E no meu diário, escrevi uma poesia:

*Ó louro imigrante
Que trazes a enxada ao ombro
E, nos remendos da roupa,
O mapa de todas as pátrias.*

*Sobe comigo a este píncaro
e olha a manhã brasileira,
lá dentro da serra,
nascida da própria terra.*

*Homens filhos do sol (os índios)
homens filhos do mar (os lusos)
homens filhos da noite (os pretos)
aqui vieram sofrer, sonhar.*

O fato de que a poesia não era só um texto escrito, mas também podia ser um grande prazer, me foi revelado naquele momento, ao ler Cassiano Ricardo, um dos mais importantes representantes da literatura brasileira contemporânea, nascido no Vale do Paraíba. A poesia foi uma experiência nova para mim, que não preenchia só meu intelecto, mas todo o meu ser – era cognição e emoção, pensar-sentir, sentir-pensar-falar.

Sabia *Exortação* de cor. Certo dia, a professora, falando sobre o povo brasileiro, perguntou se alguém sabia sobre isso. Declamei *Exortação*.

Ao final do ano, ganhei de Dona Maria Eugênia *Martim Cererê (1928/2006)*

* * *

Por que comecei contando esses fatos?

Primeiro, porque decidi que me colocaria como pessoa, no contexto de minhas aprendizagens e experiências pessoais. Falar das experiências que tive na infância, das relações que mantive com o meio físico e social, das relações professor-aluno ilumina meu jeito de ser professora, ilumina meu processo de tornar-me formadora.

Minhas memórias afetivas ajudam-me a mostrar quem sou. Afinal, a afetividade, tudo o que nos atinge positiva ou negativamente, faz parte da nossa constituição.

A leitura do mundo precede a leitura das palavras, afirmava Paulo Freire. Minha leitura do mundo, que precedeu a leitura das palavras foi mediada pela afetividade das pessoas com as quais convivi na infância. Li um mundo que me oferecia estrelas para olhar e sonhar, rios de águas límpidas, frutas com diferentes sabores e cores, dias para ficar ao sol ou dançar na chuva, família amorosa que me ensinou que somos parte da natureza, que formamos uma unidade. Lembro que tinha uma brincadeira predileta, só minha: “brincar de ser outra coisa”. Deitava na grama, ao lado do riacho (eu o

considerava um grande rio na época), ouvia o murmurar da água correndo e brincava de ser água do rio.

Deitava, esperava um pouco e sentia que pés e mãos se encompridavam, na sequência do rio; sentia o contato das pedras no fundo do leito e até o fisgar dos peixinhos. Ou então, olhando as estrelas, brincava de ser uma delas e conseguia enxergar as pessoas, as árvores, os rios como pontos pequeninos, iluminados pela luz da lua, que acreditava ser minha amiga.

Uma tristeza sinto ao narrar esses fatos: não tenho mais a capacidade de sentir-me um rio, nem grama, nem estrela, porque não cultivei essa capacidade. Hoje, sou só uma pessoa cheia de ter o que fazer. Mas confio que posso desaprender algumas coisas e reaprender outras.

Minha leitura do mundo, na infância, também abrange a aprendizagem da solidariedade: quantas vezes assisti ao planejamento e execução de mutirões. Tenho vívida a lembrança da construção de um galpão no sítio de meu pai, onde passei os sete primeiros anos de vida. Tão logo anunciou que pretendia construir um galpão coberto para abrigar o retireiro e as vacas que seriam ordenhadas, apareceram os vizinhos, oferecendo seu trabalho e instrumentos de carpintaria. Comprado o material necessário em função do tamanho e das baias necessárias para acomodar o gado, combinou-se o dia do mutirão: um sábado, para não atrapalhar a lida da semana. Trabalharam o dia todo, com um intervalo para o almoço, preparado pelas mulheres dos trabalhadores, que vieram ajudar nessa tarefa.

Fim de tarde: onde de manhã era um terreno de terra batida, agora se erguia, imponente, um galpão, com baias e telhado. Havia, no ar puro do campo, misturado com o cheiro do mato, um perfume inexplicável de sucesso, de obra terminada, de trabalho coletivo. Os mutirões me ensinaram o valor, a força e o prazer da produção conjunta, do fazer coletivo.

* * *

Registro um segundo motivo para recordar momentos de minha trajetória. Os pesquisadores da área da formação de professores, área que está se consolidando, enfatizam que o professor se constitui no meio social, isto é, não se nasce com o “dom” de ser professor. Ser professor é uma constituição que se faz ao longo do tempo, na trajetória pessoal e profissional. Sua atuação traz as marcas dessa trajetória, das memórias afetivas da infância, do ser aluno, da entrada na profissão, das representações que tem sobre a docência, das expectativas suas e dos outros, de suas realizações e frustrações. São as apropriações do que vivenciou – apropriações simbólicas e culturais do seu entorno – que dão a ele o jeito de ser professor. Nas relações que mantive no meio rural, com os familiares, com os professores dos vários segmentos de ensino, recebi acolhimento, escuta, respeito, como recursos para chegar aos saberes que tenho hoje.

A professora que sou hoje, o respeito que tenho por meus alunos, a preocupação com a construção de uma escola que acolha seus alunos não só no espaço físico, mas que lhes ofereça possibilidades de aprender e seguir em frente, o gosto pelo que faço, o gosto pelo estudo e pela literatura constituíram-se nessas relações. Aprendi muito também, é certo, com meus parceiros de profissão e com os alunos.

* * *

As relações que mantive com os meios sociais nos quais passei a infância e a adolescência, as relações professor-aluno que vivenciei, me direcionaram para estudar, a fundo, a questão da afetividade.

Primeiro li e estudei as obras de Rogers, (1961; 1964/1975; 1967/1987) principal representante da Abordagem Centrada na Pessoa, que desenvolveu uma teoria das Relações Interpessoais. Nos anos 1970, esse autor deu aos educadores uma contribuição importante; trouxe a discussão da afetividade e das relações interpessoais para a sala de aula, o que era novidade na época. Suas condições facilitadoras: autenticidade, empatia, consideração positiva

foram uma chave para estudos, pesquisas e questionamentos sobre a prática pedagógica.

Mas Rogers não dava subsídios para compreender e trabalhar com a dimensão cognitiva para promover um bom ensino. Entrei em contato com Ausubel (1968) e sua teoria de aprendizagem significativa.

No final da década de 1980, ao tomar contato mais a fundo com a teoria de Henri Wallon (1934/1995; 1941/2007; 1942/2008; 1945/1989; 1973/1975), percebi nela uma resposta bastante lúcida para superar a dicotomia cognição/afetividade. A base de sua teoria era a integração afetiva-cognitiva-motora, o que possibilitou uma reconceituação do papel da afetividade no processo da vida psíquica e de como se expressa e como interfere no processo ensino-aprendizagem. Além disso, por ter Wallon se apoiado no materialismo dialético, falava sempre de um indivíduo concreto, situado, inserido em seu meio cultural, o que levava a compreender não apenas o aluno, mas o par aluno – meio social; com isso, o professor teria condições de tornar mais produtivo o processo ensino-aprendizagem.

Os conjuntos afetividade, cognição, ato motor e pessoa constituem o psiquismo humano. A afetividade é, pois, constitutiva do ser humano. Pode ser estudada separadamente apenas para efeito de descrição, pois está imbricada nos outros conjuntos. Qualquer atividade dirigida a um dos conjuntos afeta os demais.

Afetividade, então, refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações agradáveis e desagradáveis. A teoria walloniana apresenta três momentos sucessivos na evolução de afetividade: emoção, sentimento e paixão, resultantes de fatores orgânicos e sociais. A emoção é a exteriorização da afetividade; é sua expressão corporal, motora. É ela que estabelece os primeiros laços do bebê com o mundo humano. O sentimento é a expressão representacional da afetividade. Não implica relações instantâneas e diretas como na emoção e tende a impor controles que quebrem a potência das

emoções. A paixão revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação, autocontrole a serviço de atingir um objetivo.

* * *

A teoria walloniana ofereceu-me uma rica contribuição para atuar no processo ensino-aprendizagem; foi uma lente potente para ir mais a fundo nas questões educacionais, mas não entrou sozinha na constituição dos meus saberes. As fontes às quais recorri para resolver meus dilemas cotidianos não foram só teóricas, dessa e de outras teorias, ou lembranças dos bons professores que tive. Outros elementos entraram para embasar minha atuação, e esses vieram da reflexão, da problematização sobre minha própria experiência.

Tomo aqui saber na acepção de Beillerot (apud ALTET, 2001, p. 27) “Saber é aquilo que, para um determinado sujeito, é adquirido, construído, elaborado, através do estudo ou da experiência”. E tomo experiência na acepção de Larossa (2002): a experiência é o que nos acontece e nos toca.

Portanto, o professor reelabora seu saber em um processo contínuo de construção e reconstrução, em função das diferentes experiências pelas quais passa, da reflexão e problematização das mesmas, da apropriação das teorias que fazem sentido para ele.

Para explicitar como me fiz professora, preciso entrar então na questão dos saberes advindos da minha própria experiência. Tendo trabalhado na rede pública estadual por 31 anos como professora primária, secundária, orientadora educacional e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação, ou seja, tendo vários começos na carreira do magistério, antes de ingressar no ensino superior, que também foi um novo começo, decidi revisitar minha trajetória e identificar alguns incidentes críticos que levaram à construção de alguns saberes e práticas voltadas para o cognitivo, o afetivo e o social. Esses saberes passaram a fazer parte de minha identidade profissional, na apropriação de requisitos que considero básicos e

necessários para a atuação docente, além do conhecimento de minha área: o refinamento das habilidades de relacionamento interpessoal e a capacidade de avaliar criticamente minhas experiências pessoais e profissionais.

Por incidente crítico aceito a conceituação de Peter Woods (1993):

[...] momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São flashes que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos. São essenciais na socialização de professores e do seu processo de desenvolvimento, dando-lhes maior segurança em sala de aula (WOODS, 1993, p. 3).

Escolhi três situações que considero incidentes críticos para minha formação profissional.

Incidente crítico 1

Agosto de 1960. Chego à escola para assumir meu cargo como professora efetiva, recém-formada em Instituto de Educação do interior, com o vigor dos 20 anos. Escolhera classe na Capital porque havia ingressado no curso de Pedagogia da USP.

A diretora me recebe e vai logo avisando: “Sua classe é um 3º ano. Tome cuidado com a disciplina. É a pior classe da escola; tem uma turma de repetentes que só quer fazer bagunça. Não vão aprender nada mesmo, mas não deixe que atrapalhem os outros!”. Vou para a sala dos professores e algumas novas colegas, bem intencionadas, repetem o mesmo. Mas eu penso: comigo vai ser diferente!

Vou para a classe – 1º dia, 2º dia, 3º dia... e o que falaram se confirmando. A turma das últimas carteiras (eram alunos maiores, alguns com três anos de repetência, se ficassem na frente atrapalhariam a visão dos demais) não se interessava por nada, e tudo era motivo para risadas e deboches. A diretora, muito enérgica, mais uma vez me aconselha a mandar os alunos para sua sala se não conseguisse controlar a disciplina, mas me recuso. Mas também perco o sono. Não consigo estabelecer contato com o “grupo do fundo”.

Essa cena revela de forma bastante clara a fase inicial do ciclo de vida profissional que Huberman (apud BOLIVAR, 2002) caracteriza por sobrevivência e descoberta. Segundo o autor, nos três primeiros anos de docência, ocorre o “choque com a realidade” dos professores iniciantes, consequência do questionamento consigo mesmo: conseguirei dar conta? Mas junto a essa preocupação, chegam as descobertas: o orgulho de ter uma classe sua, a possibilidade de elaborar seu próprio plano de trabalho, o convívio com um coletivo profissional.

Sobrevivência e descoberta constituem essa fase de exploração, que é seguida pela fase de estabilização (4 a 6 anos) que se caracteriza pela consolidação de um repertório de habilidades práticas, que traz segurança no trabalho.

Ou seja, a confrontação inicial com a complexidade do exercício profissional revela a distância entre os ideais trazidos da formação inicial e a realidade cotidiana, que apresenta dificuldades com alunos que causam problemas, e os desafios de dar conta de gerir a classe e o conteúdo; isso tanto pode levar a frustrações e desistências como pode ser fonte de reflexão, mudança, novas descobertas, que vão preparar para a fase da estabilização na carreira.

No meu caso, meu sentimento de frustração, de incapacidade de lidar com alguns alunos provocou-me a refletir sobre o que estava acontecendo. E fui procurar ajuda com uma colega do curso de Pedagogia, que, ao ouvir meu problema, sentenciou: “Quando você conseguir a confiança deles, tudo vai mudar”. Conseguir como? Não atinei com a solução do enigma proposto. De qualquer forma, falar com ela sobre o problema ajudou-me a acalmar o sentimento de impotência, e raiva, algumas vezes. E intuir o que vim a confirmar com Wallon: toda vez que as emoções tomam conta, a razão diminui.

Então, certa manhã, percebo um burburinho no “grupo do fundo”. Redobro a atenção e percebo o grupo olhando para uma folha de papel nas mãos de Pedro, em seguida para mim, e muitas risadas. Vou até eles, que

imediatamente param as risadas, e Pedro, o que sempre liderava as confusões, esconde rapidamente a folha, sob a carteira. Peço para ver, ele reluta, os outros atentos, esperando o que viria. Finalmente, acreditando que se não entregasse eu faria o que outros professores faziam – mandar para a diretoria, o que significava chamar os pais, Pedro entrega o papel. Olho, receosa, a folha. E vejo... um desenho primoroso, da professora – eu!, vestida de odalisca, com todos os requintes: roupa vaporosa, insinuando o corpo, pingentes, véus, etc. Fico com a folha na mão, segundos que me pareceram horas.

Tardif (2002) lembra que as pesquisas atuais focam mais os aspectos fluídos da docência, apontando-a como um trabalho fortemente contextualizado, marcado por situações concretas, por contextos de urgência que levam o professor a refletir na urgência e agir na incerteza. Foi o que aconteceu comigo.

Então escolho a alternativa que me parece a mais apropriada para aquela circunstância. Falo ao menino, olhando o desenho: “Ninguém até hoje fez um retrato tão bonito de mim. Posso ficar com seu desenho?”. Pedro, com desconfiança: “É para que a senhora mesmo? Não é para levar para a diretora?”. Eu: “É para guardar de lembrança”.

Os dias se passaram... O grupo silencioso, aguardando. Nada aconteceu, porque eu guardei mesmo o desenho, por um bom tempo, porque aquele foi para mim um incidente crítico, que alimentou meu repertório para a docência. Foi um flash que iluminou um ponto importante de minha atuação profissional. Interpretei-o como crítico por suas consequências, e pelo que aprendi com ele.

Uma manhã, no começo da aula, Pedro chegou à minha mesa e disse, com muita seriedade: “Professora, não vai ter mais bagunça em sua aula. Vou tomar conta. Deixa comigo”. Aproveitei para estabelecer com ele alguns combinados: o importante não era só não fazer bagunça, mas prestar atenção às explicações, fazer as lições, perguntar quando não estava entendendo, não parar quando encontrava alguma dificuldade. E passei a me aproximar mais

do “grupo de trás”, para acompanhar seu desenvolvimento. Às vezes não sabia equilibrar a atenção para todos, pois cheguei a receber uma reclamação dos “da frente”: “Professora, a senhora fica muito mais tempo lá atrás!”.

Para encerrar, no final do ano, Pedro e a maior parte do seu grupo foram aprovados, e no último dia de aula quiseram tirar uma foto com a professora.

A teoria walloniana permite uma boa interpretação para esse incidente: postula que a emoção, expressão da afetividade, tem um poder plástico, expressivo e contagioso. Por essas características, é um bom instrumento para o professor “ler” o seu aluno. Eu “li” o desinteresse dos “alunos do fundo” pelo ensino que lhes oferecia. Mas me deixei contagiar pela situação e não enxerguei os pontos nos quais poderia me apoiar, pois os contornos de uma imagem mais clara que resultasse de comparações, de previsões, de reflexões só poderiam nascer com a redução da emoção. O conversar com outro mais experiente, no meu caso, ajudou-me a reduzir o poder da emoção e ampliar o uso da razão.

Por sua vez – pensando agora nos alunos – como a afetividade é um lastro para o cognitivo e vice-versa, quando Pedro sentiu-se aceito, valorizado, percebeu-se sem pressões, ficou à vontade para revelar suas dificuldades e erros, e aprendeu o que lhe faltava para avançar. As energias que gastava com as pressões, repreensões, provocações, medo das consequências, passaram a ser gastas para aprendizagem. E passou a contagiar os colegas, agora de forma positiva.

Outro ponto do incidente crítico Pedro que foi muito importante para meu desenvolvimento profissional: não me deixar levar pelas informações que recebi da diretora e das colegas, mas valer-me de minhas próprias observações. O ensino não está isento de tensões e contradições; mas o que deve guiar a ação é a minha percepção da situação, o sentido que dou a ela. Posso aceitar a visão do outro a princípio, mas confrontá-la levando em conta o aluno em contexto, o par aluno-meio social.

Incidente crítico 2

Agora como orientadora educacional. Era constantemente procurada na sala de orientação por um aluno da 7ª série. Marcos vinha relatar seus problemas com a professora de Arte, considerada excelente pelos colegas e alunos. Passo a observar a aula, converso com outros alunos e constato o que Marcos falara: “Ela aceita tudo o que os outros fazem, mas é só eu fazer uma coisinha, e lá vem bronca”. Ocorre que Marcos passara a ficar desatento em outras aulas.

Converso com a professora, que primeiro tenta justificar seu procedimento porque “ele é mesmo desatento, não se esforça; ele me deixa com raiva, algumas vezes”.

Eu: “Mas outros alunos agem como Marcos e você os aceita. Por que a diferença? Você não quer refletir sobre isso? Conversamos sobre o assunto outro dia, quando você estiver disposta a discutir o caso”.

Na outra semana, fui procurada por ela: “Fiz o que você sugeriu. Confesso que não sei como lidar com ele e ao pensar sobre o que acontece, provocada por você, acho que descobri o porquê dos nossos atritos. Marcos se parece muito, nos comportamentos e até no físico, com meu irmão mais novo, com quem tenho desavenças sérias. Isso gerou em mim um sentimento, não sei bem qual, de ir contra tudo o que Marcos faz. Mas acho que agora posso reverter a situação”.

A literatura pedagógica mostra que ao experimentar um sentimento de frustração, de incapacidade para lidar com os alunos, o professor precisa ser provocado a pensar sobre o que está ocorrendo. Esse pensar pode ser disparado por um colega mais experiente, que o ouça com respeito, que dialogue com ele. Engolido pelas exigências do cotidiano, frequentemente não tem tempo para questionar, para problematizar. Um colega mais experiente pode atuar como “amigo crítico” e levá-lo a tomar consciência de suas dificuldades e possibilidades.

Por que considere esse um incidente crítico? Porque me mostrou a importância de se levar em conta tanto os sentimentos do aluno, como do professor, porque ao fazê-lo, podemos perceber as necessidades que estão subjacentes a eles e pensar em intervenções adequadas para formação.

A afetividade – tudo aquilo que nos afeta, positiva ou negativamente – nos constitui como pessoa, portanto como aluno e também como profissional. Ensinou-me também que é a biografia de cada um, como foi afetado e é afetado por sua trajetória pessoal, que dá sentido às ocorrências.

Wallon (1975) ressalta a importância do ato de observar e a importância da análise das observações: “Observar é registrar o que pode ser verificado. Mas registrar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas” (WALLON, 1975, p. 16). Observar exige sagacidade do professor para “ler” seu aluno e a si próprio, e a partir daí fazer perguntas ao real, para o porquê da situação e interpretar o papel que está desempenhando como professor; foi o que Enedina – a professora de Arte fez – e deu certo.

Incidente crítico 3

Volto agora para minha formação. Aula de Filosofia, terceiro Científico (hoje Ensino Médio). O professor chega e coloca na lousa: “Eu sou eu e minha circunstância” – Ortega y Gasset. Como sabido, Ortega y Gasset foi um filósofo espanhol, um dos mais importantes pensadores modernos. Na verdade, a frase completa é: “Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, não me salvo a mim” (ORTEGA Y GASSET, 1967).

Aquela frase – “Eu sou eu e minha circunstância” – foi um flash que mudou minha visão de mundo. Nos meus 17 anos de vida, eu sempre conhecera o “eu sou”. A grande novidade foi “e minha circunstância”. Foi uma frase que situou para mim a influência do meio social e cultural no qual estamos inseridos. Fez-me perceber que *eu sou* não é só decorrente de meu

pacote de heranças biológicas, mas também do contexto dos significados culturais que foram e são estabelecidos ao longo de minha história.

A discussão que nós 11 fizemos (começamos 51 alunos no 1º científico, e chegamos 11 no 3º) está nítida em minha memória. Vejo esse grupo, o professor e a frase escrita no quadro (e lá se vão mais de 50 anos!). Muitos deles já se foram, mas a situação ficou comigo.

Mas por que nós nos empolgamos tanto naquela discussão? Porque ela atendia às nossas necessidades de adolescentes que éramos: a adolescência, segundo Wallon é a fase na qual vai aparecer a exploração de si mesmo, a busca de uma identidade autônoma, os questionamentos e confrontos para se autoafirmar. Como a dimensão temporal ganha relevo, o adolescente vê o passado e o presente principalmente como pontes para seus projetos futuros. Algumas perguntas ficam candentes: “Quem sou eu? Qual o meu lugar no mundo?”.

Por que considero crítico esse incidente? Porque iluminou minha percepção sobre a importância de um conhecimento adequado sobre desenvolvimento humano. A atuação em qualquer segmento de ensino exige o conhecimento das etapas do desenvolvimento e de suas características.

A discussão sobre “eu e minha circunstância” (e a aula de Filosofia não era a preferida do grupo) possibilitou isso, porque atendeu às demandas da fase de desenvolvimento que os 11 alunos vivenciavam.

Iluminou, também, fortemente, que o professor se relaciona sempre com um grupo de alunos, e se não utiliza a força do grupo, dificilmente atinge seus objetivos, mesmo que sejam valiosos.

* * *

O que aprendi com meus professores da educação formal e informal, com os incidentes críticos que marcaram minha trajetória de aluna e professora, aprendizagem que foi burilada pela literatura sobre educação, ensino, aprendizagem, teorias de desenvolvimento, formação de professores:

1. Aprender a ensinar e tornar-se professor é processo contínuo, que começa antes da preparação formal, passa pela formação inicial e continua pela vida inteira;
2. O processo ensino-aprendizagem tem maiores chances de ser produtivo quanto tento compreender e respeitar o modo próprio de agir, sentir, pensar do aluno – seu jeito de ser no mundo – porque é ele, aluno, quem vai atribuir significados e sentidos às situações vividas e não eu. Posso ajudá-lo, mas os sentidos são dele;
3. Numa escola para todos – que é aquilo que queremos – tem que haver a prática da hospitalidade, isto é, uma escola que trate seus alunos como hóspedes desejados; com cuidados e respeito;
4. O eixo em torno do qual o movimento da escola se dá é o relacionamento interpessoal. Quanto mais esse relacionamento se afina e abre espaço para que todos expressem seus medos, anseios, alegrias, frustrações – sua “gentitude”, como dizia Paulo Freire – maior a possibilidade de a escola atingir seus objetivos;
5. Quando faço da afetividade um lastro para o cognitivo, e vice-versa, quando tenho cuidado com a cultura que os outros nos deixaram e cuidado para transmiti-la, quando encorajo meus alunos a aprender e ganhar orgulho e respeito por si mesmos e pela comunidade escolar da qual fazem parte, tenho maiores chances de promover o desenvolvimento de meus alunos, e o meu próprio.

Nos meus acertos e erros nas escolas por onde passei, escolas que ofereciam diferentes segmentos de ensino, errei menos quando levei em conta dois fatores, e recorro a dois poetas para explicar o que tentei fazer quando as relações professor-aluno se tornavam tensas. Ambos se referem a cuidar, cuidar como verbo, como ação.

Uma afirmação é de Yeats, poeta irlandês, prêmio Nobel de Literatura em 1923: “[...] Tenho apenas os meus sonhos. Espalhei-os, então, a teus pés. Caminha com cuidado, pois pisas sobre os meus sonhos”.

Sempre que tentei não pisar nos sonhos de meus alunos, mas ofereci pistas para ajudá-los a concretizar, mesmo que numa pequena parcela – e essa ajuda foi o acesso ao conhecimento – obtive melhores resultados.

Outra afirmação é do nosso poeta Mario Quintana (2005): “O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem passa por ele indiferente”.

Nosso jardim é a escola. Não lhe ser indiferente, cuidar bem dele, é oferecer condições para que os alunos se sintam acolhidos e aprendam.

* * *

Ao chegar neste ponto de minhas considerações, uma pergunta me perturbou: Falei de coisas defasadas em relação aos dias de hoje? Estou falando de coisas fora de moda?

Isso me levou a procurar pesquisas atuais sobre o ensino e quero relatar alguns achados de várias pesquisas que respondiam à indagação: o que é um bom professor, a partir da indicação de seus alunos:

- Todos conheciam muito bem suas áreas de conhecimento e usavam esse conhecimento para desenvolver modos adequados para comunicá-las aos seus alunos, isto é, sabiam transformar seu conhecimento em ensino;
- Criavam uma ambiência de aprendizagem que envolvia o cognitivo e o afetivo, um ambiente onde os alunos ficavam à vontade para experimentar, para errar, para partilhar dúvidas, para envolver-se em questões que os intrigavam;
- Infundiam uma forte confiança em seus alunos. Acreditavam que todos podiam aprender. Apostavam neles;
- Esperavam sempre mais de seus alunos; mais, sempre mais.
- Tinham uma capacidade que podemos chamar de “desaprender” – desaprender algumas coisas para incorporar os novos conhecimentos que esta nova sociedade, em movimento constante, está oferecendo, enfim, incorporar o social e o cultural em suas aulas. Isso nos lembra

Ravel, mais conhecido por seu *Bolero*. Ele foi também o compositor de um *Concerto para mão esquerda*, destinado ao repertório de um amigo pianista, que perdera a mão direita durante a 1ª Grande Guerra. Os bons professores, segundo seus alunos, tinham a disponibilidade para “compor concertos como a mão esquerda”, quando isso era necessário.

* * *

Antes de encerrar, algumas confissões:

Confissão 1:

Ao tentar explicitar por que os professores que citei me marcaram (e muitos outros que o espaço desta comunicação não permitiu relacionar) e por que considerei alguns incidentes de minha trajetória como críticos, ficou-me claro que cada professor ensina de um modo específico, reflete sobre sua prática de modo diferente, tem um jeito de ser professor que é fortemente influenciado por sua trajetória de vida. Ao lidar constantemente com as incertezas, dúvidas e contradições presentes tanto no aprender como no ensinar, traz as marcas dessa trajetória que lhe dá o jeito de ser professor e estar na profissão.

Ficou-me claro, também, ao lembrar todos os professores que tive no Primário, Ginásio, Científico, Normal, Graduação, Pós-Graduação que não é o uso deste ou daquele referencial teórico que o torna mais ou menos competente. As características intrínsecas à atuação docente não dependem da teoria adotada. Essas características se referem ao compromisso pelo ensinar e o respeito por si e pelo outro. Por isso, ao enfatizar a importância da afetividade na relação pedagógica – tanto nas suas tonalidades positivas como negativas – esclareço, uma vez mais, que entendo a afetividade a serviço do conhecimento, como porta de entrada para o acesso ao

conhecimento, pois afetividade, cognição e motricidade estão imbricadas uma na outra.

Confissão 2:

Quando me foi solicitado o título para este encontro, eu o dei num repente, mas ao começar a pensar no que comunicar, percebi que cometi um lapso: o título deveria ser: “Como me constituí professora e pesquisadora”, pois afinal, iria me dirigir a uma nova safra de pesquisadores que está iniciando sua formação na pesquisa. Refleti, então, que embora esse título fosse mais apropriado para a ocasião, porque poderia falar sobre o significado da pós-graduação, do valor da pesquisa e das várias fases pelas quais passou no Brasil, dos desafios que nós, educadores e pesquisadores vivemos neste momento histórico, eu fora fiel a mim mesma: é que minha constituição identitária está centrada na docência. Se desejei fazer pesquisas em educação é porque pretendia que essas se prestassem à melhoria do processo ensino-aprendizagem, que fossem úteis para que alunos e professores habitassem a escola com maior envolvimento, com mais prazer, que sua relação com o conhecimento fosse de esforço sim, mas com alegria.

Confissão 3:

Estou consciente de que, com a idade, temos a tendência de idealizar o passado. Tentei evitar isso fazendo a mim mesma uma questão: se fosse uma jovem de 20 anos, escolheria a educação como campo para uma carreira? Retomo a resposta que dei em outra comunicação (ALMEIDA, 2012). A resposta é Sim.

Minha visão de 50 anos de trajetória na educação é uma mistura de entusiasmo e pessimismo, com alguns lances de desespero e esperança. Mas o entusiasmo e a esperança predominam. Provavelmente porque minha carreira envolve uma série de eventos de sorte, como diria o psicólogo Marc Richelle (1930-).

Tive bons professores, vivenciei cursos de inegável qualidade. Trabalhei em escolas que ofereciam um ensino de qualidade, onde pude exercitar o trabalho coletivo. Trabalhei em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação e, no contato com a rede de ensino, pude constatar que há muitos professores competentes na escola pública, e há em todos muita vontade de acertar. Portanto, a nota de entusiasmo é dominante.

Mas é forçoso lembrar que hoje tem se evidenciado com muita frequência sofrimento nos professores em decorrência de divergências com as diretrizes do sistema, de conflitos que se instalam em todas as instâncias educacionais, o que ocasiona nos professores uma imagem depreciativa de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos. Mas continuo esperançosa de que esse quadro seja modificado.

Confissão 4:

Optei por explicitar como me fiz professora não por egocentrismo, embora tenha mesmo orgulho de minha trajetória, mas porque entendo que nós, educadores, ao nos conhecermos melhor, também nos tornamos melhores formadores; para mostrar que toda aprendizagem, intencional ou não, é um processo socialmente situado e construído; e finalmente porque acredito, com Delory-Momberger (2012) que temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida, e não o contrário.

Numa tentativa de justificar porque falei tanto de minha trajetória, recorro a Ecléa Bosi (2003): “O passado reconstruído não é um refúgio, mas uma fonte, um manancial de razões para lutar. A memória deixa de ter um caráter de restauração e passa a ser geradora de futuro” (BOSI, 2003, p. 66).

E por gostar de poesia, justifico com Thiago de Mello (1966/1984), em:

*Faz escuro, mas eu canto:
O que passou não conta? Indagação
as bocas desprovidas.
Não deixa de valer nunca.*

*O que passou ensina
Com sua garra e seu mel.*

Referências

- ALMEIDA, L. R. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 16, n. 2, jul-dez, 2012.
- BOLIVAR, A. (Org.). **Profissão professor: O itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- RICARDO, C. **Martim Cererê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1928/2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: EDUFRRN/Paulus, 2008.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982/2001.
- ORTEGA Y GASSET, J. **Meditação do Quixote**. São Paulo: Ibero americana, 1967.
- QUINTANA, M. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Santos, SP: Livraria Martins Fontes, 1961.
- _____. **De pessoa para pessoa**. São Paulo: Pioneira, 1967/1987.
- _____. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1977/1978.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MELLO, T. **Canto Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.
- WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.
- _____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1941/2007.

_____. **Do Ato ao Pensamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1942/2008.

_____. **As Origens do Pensamento na Criança**. São Paulo: Manole, 1945/1989.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1973/1975.