

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Formação e autoformação: História, Identidades e gêneros do ser professor.



Orientando: José Ricardo Carvalho
Orientadora: Profª Drª Maria Luiza Sússekind
RIO DE JANEIRO
2014.1

José Ricardo Carvalho

Formação e autoformação: História, Identidades e gêneros do ser professor.

Monografia apresentada como exigência final da disciplina Monografia II do Curso de Pedagogia da UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Luiza Sússekind.
Rio de Janeiro 2014.

**Rio de Janeiro
2014**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Formação e autoformação: História, Identidades e gêneros do ser professor.

José Ricardo Carvalho, aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Luiza Sússekind - Orientadora – UNIRIO

Profª Drª Sandra Albernaz de Medeiros.

**Rio de Janeiro
2014**

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Stael Cristina Pereira Silva, pelos inúmeros esforços para que eu conseguisse chegar à faculdade.

À minha orientadora, Maria Luiza Sússekind, com quem pude compartilhar os momentos de alegria e desespero que senti ao escrever este trabalho e pelos inúmeros esforços para que eu pudesse “sair” da faculdade.

Aos meus alunos (e ainda aos que virão), na esperança de que, com eles, possa ampliar minha visão sobre o que significa “ser” professor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço muito especialmente a minha orientadora, professora Maria Luiza Sussekind, por ser muito mais do que uma professora, ser *amigaprofessoraconselheira* tudo isso, junto e misturado... por acreditar em mim e fazer com que eu mesmo pudesse acreditar e versentir meu potencial como alunoprofessor. E perceber que mesmo os mais indisciplinados alunos podem “vencer” as disciplinas dos currículos.

À Alan Pimenta, Aline Lima, Angélica Barbosa, Anna Anselmo, Carolina Santos, Carolina Silva, Camila Mendes , Deborah Luna, Débora Gherman, Isis Couto, Leo Moreira e Victor Junger, meus antigos companheiros de pesquisa PIBID, pelos momentos de trocas, risadas, conflitos... Por me fazerem entender os laços de amizade, os esgarçamentos dos nós e a cumplicidade como valores preciosos para a formação.

Às escolas que me formaram como aluno (CEHL, Leonor Coelho Pereira, INSD e Jardim Escola Meu Encanto) cada uma a sua maneira, contribuindo para que eu pudesse chegar a Universidade.

À Anna Paula Anselmo, por me apoiar aturando meus choros de desespero assim que entrei no município, pelas palavras de conforto e ânimo e, principalmente, por atender o telefone e me ouvir.

Às amigas Maysa Lopes, Camila Mendes, Renata Clarice, pelas risadas e momentos de cumplicidade.

Aos amigos da “OLHA SÓ KIRIDINHA” e à família da “Corvinal – HPE”, por me fazerem perceber que professores podem fazer muito mais do que “dar aula”, e por acolherem os meus momentos de desespero quando falava da escrita deste trabalho.

À toda minha família, por me incentivar, e também por me ensinar que eu seria capaz de escrever apesar de todo o barulho e confusão. E em especial, à minha irmã Camila Carvalho e a Débora Costa, minha amiga, por *ouvirem* esta monografia e suportarem minha presença neste processo de escrita.

À equipe de professores e educadores do CIEP Alberto Pasqualini: Elisa Knauer, Luciene Souza, Elisabeth Loureiro, Fabiane Arantes, Carla Cursino, Dany Gonçalves, Lilian Martins, Monique Justo, Josiângela Santos, Átila Bezerra, Maciel, Dani, Teresa, Patrícia Madela, Monica Roumillac, Cleanto e a todos por me ajudarem a crescer profissionalmente.

Ao PIBID/CAPES pelo projeto de valorização das práticas escolares e incentivo à docência.

E em especial ao corpo docente da Unirio e a meu aluno Patrick, por me fazerem perceber, cada um a seu modo, em nossa relação que

a lógica dessa sociedade é ainda mais perversa do que se apresenta, pois sempre deixa brechas para que alguns rompam as barreiras e sejam transformados em regras, e para que ela, enquanto sociedade capitalista, possa se autoafirmar democrática e manter a ideologia de que a meritocracia é uma lógica justa(SILVA, 2010:33).

RESUMO.

Esta Monografia de Graduação em Pedagogia traz reflexões sobre a identidade docente, seus processos de tessitura e seu caráter de mudança permanente. Intento neste trabalho tecer relatos sobre minhas experiências e memórias (Certeau, 1994), constituintes e constituídas em minha trajetória pessoal e profissional, e que expressam processos de identificação com a ocupação docente nelas forjadas. Desse modo, as redes de subjetividades evocadas nos meus relatos de formação apresentam momentos tanto da vida em família quanto da escolarização (desde a infância até a escolha da profissão) que me permitem perceber as diferentes formas e modos pelos quais a identidade docente, bem como o processo de identificação com a docência, assumem formas diferentes, situacionais e mutáveis. O trabalho apresenta como referencial teórico-epistemológico e metodológico os estudos do cotidiano, tendo a investigação narrativa sobre os processos de formação/autoformação profissional como pauta e as práticas de pesquisa indiciária multissituada como ferramentas.

Palavras-chave: relatos e narrativas; Currículo; Estudos do cotidiano; Formação de professores.

ABSTRACT

In this undergraduate monographic work I present reflections about teacher's identity, its weaving process and its character of permanent changing. I aim to weave my stories, experiences and memories (Certeau, 1994), built in my personal and professional trajectory as well as the process of identification with an occupation. Therefore I evoke nets of subjectivities weaved within teacher's education stories that patch moments from my childhood till professional's choices that assumed mutable and situational forms. The research is based on Everyday Life Studies as epistemological, methodological and theoretical reference bringing up the tools of indiciary paradigm to weave a narrative investigation on the process of teacher's education, understood also as a self-educative movement, and multisituated.

Keywords: Stories and narratives, Curriculum, Everyday life studies, Teachers' education.

SUMÁRIO.

Introdução.....	10
Capítulo 1 - Memória e narrativa.	11
1.1 - O trabalho de CDPEF: “profissão professora: profissão feminina”.....	13
1.2 – O que eu iria fazer da minha vida?.....	17
Capítulo 2 - O <i>espaçotempo</i> de formação na pesquisa: algumas intenções epistemicometodológicas.....	22
2.1 - O <i>espaçotempo</i> de formação no CEJK: os murais como expressão de redes de subjetividades e relatos de formação/autoformação, identidade/não-identidade da formação de professores.	24
2.2 - O re-experienciar de uma escola: A Banda Marcial da Escola Leonor Coelho Pereira.....	29
Capítulo 3 - “Entrei pra prefeitura! E agora?”: medos, imperfectibilidades e incompletudes do “professor”.	38
3.1 - “Abraça os seus demônios, inclusive os interiores... Eles dependem de você” (Professora Ilana).....	40
Para não concluir....	45
Referências bibliográficas	46

Introdução

Este trabalho apresenta algumas reflexões a partir do relato de experiências e memórias, constituintes e constituídas em minha trajetória pessoal e profissional, e que expressam processos de identificação com a ocupação docente nelas forjadas.

Tomando de Certeau (1994) a noção de que é possível compreender a memória como algo que “longe de ser apenas um relicário ou a lata de lixo do passado” permite ao sujeito que rememora uma “auto-análise em relação aos caminhos que percorreu e em que sentido o vivido se intercambia com o que está por vir” (PASSOS, 2003) ao longo de seu processo individual *de desenvolvimento profissional de professores* (SOUZA, 2006).

Desse modo, as redes de subjetividades (SANTOS, 2004) evocadas nos meus relatos de formação apresentam momentos tanto da vida em família quanto da escolarização (desde a infância até a escolha da profissão) que me permitem perceber as diferentes formas e modos pelos quais a identidade docente (capítulo 1), bem como o processo de identificação com a docência, assumem “formas diferentes e mutáveis” (SANTOS, 2010) (capítulos 2 e 3).

Assim sendo, procuro compreender em minhas narrativas estes percursos de formação, entendendo os como um *entrelugar* (SÜSSEKIND, 2010) de formação sejam eles como aluno dos cursos normal do Colégio Estadual Heitor Lira e pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como estagiário e bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e como professor da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Capítulo 1 - Memória e narrativa.

Longe, muito tempo atrás/ Brilhando como uma centelha/ Coisas que o meu coração costumava saber/ Coisas que ele tenta lembrar. (Disney. Once Upon a December. Trilha sonora do filme “Anastasia”¹)

Muitos podem ser os contextos de formação de professores.... Os caminhos, processos pelos quais nos “forjamos” professores e que nos fizeram buscar e/ou continuar na escolha pela carreira.

Como professor que sou, resolvi iniciar esta discussão por meio de um “causo” – sim, digo “causo” na tentativa de evocar um entrelaçar de muitas outras histórias, e que não propriamente minhas, mas que de certa forma se fazem minhas ao se situarem dentro de um contexto de formação que, a primeira vista e para muitos, não se configura como sendo de formação docente: minha família. Digo a primeira vista, pois o processo de formação, hegemonicamente, vem sendo pautado em torno de dois contextos: um como sendo o prescrito nos programas dos cursos de formação de professores, quer sejam na modalidade Normal ou nos cursos de Pedagogia e Licenciatura nas instituições de ensino superior, e outro na progressão dos saberes outrora “apreendidos”, como uma forma de “aperfeiçoamento” e tentativa de “consolidar” aqueles saberes necessários ao bom exercício da carreira do magistério, os chamados cursos de formação continuada, muitos promovidos pelas secretarias de Educação e ligados a programas ministeriais e universidades públicas. Assim, na busca de ampliar o entendimento sobre o tema, recorro ao conceito de “redes de subjetividades” de Boaventura de Souza Santos (2004) que nos permite entender os diferentes *espaçostempos* em que aprendemos comportamentos, fizemos/fazemos escolhas, construímos/reconstruímos valores e atitudes... Nesses *espaçostempos* que tecem as mais variadas redes nas quais nos inserimos, como família, escolas, grupos de amigos, entre outros, criamos/recriamos nossas identidades (ALVES, 2001).

As redes nos permitem pensar a nós mesmos e ao outro, e cada um como alteridade. Nesse sentido, recorrer ao conceito de redes permite perceber o processo educativo, tecido em redes, como uma possibilidade de um encontro de singularidades,

¹AHRENS, Lynn. **Once Upon a December**. Intérprete: *Liz Callaway*. In: Anastasia. Atlantic Records, 1997. 1 CD. Faixa 3.

singularidades estas que se tecem e se constituem no enlace de diversos nós, da multiplicidade de possibilidades das redes de formação nas quais os sujeitos se inserem.

Mas qual a minha intenção em evocar aqui a minha história familiar para discutir o(s) processo(s) de formação docente? Agora pouco me referi sobre os processos formais e prescritos por programas nos cursos de formação de professores e, é a partir deles, ou melhor de um deles, que esta discussão ganha espaço e se potencializa como legítima para este momento. Nas palavras de Passos (2003:100)

Para além de ser somente um fenómeno de carácter individual no qual o sujeito reconstrói seus caminhos, os percalços de suas vivências, reinventando o que viveu lá, no passado, hoje aqui, no presente a memória é um fenómeno que permite ao sujeito que rememora uma autoanálise em relação aos caminhos que percorreu e em que sentido o vivido se intercambia com o que está por vir.

Uma *arte de lembrar*, que diz muito sobre nós: o que fui, o que sou e o que posso vir a ser. Uma arte cujo resplendor encontra-se na ocasião, e pela qual é sempre ressignificada. Nesse sentido, concordo com Michel de Certeau (1994:163) entendendo a memória como uma arte que “longe de ser apenas um relicário ou a lata de lixo do passado” que “é tocada pelas circunstâncias, como o piano que 'produz' sons aos toques das mãos” atribuem novos sentidos às nossas práticas, reinventando e assumindo formas que não lhes são próprias. Uma arte de lembrar e também narrar que me permitem um olhar sobre mim mesmo

em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é situar-se no passado e no presente (SOUZA, 2006:102).

De modo fugaz, a memória oportuniza nossas lembranças e esquecimentos, traduzindo-os em momentos onde sua mobilidade entre o conjunto das vozes das lembranças e silêncios advindos do que esquecemos, sobre processos de formação que revelam-se como parte de um processo de autoformação, instauram-se como um não-lugar (AUGÉ, 2005) uma vez que seus

detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois oferecem também o conjunto que esquecem; nem totalidades, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera. (CERTEAU, 2008:165).

Pretendo que as narrativas de minhas lembranças (e também dos esquecimentos e silêncios) possibilitadas a partir da escrita e da revisão permitam uma (auto)revelação

sobre minha formação, onde o processo de identificação com a profissão de professor “é atravessado pela lembrança de todos aqueles de que se recorda”(SOUZA, 2006:104). Este processo de rememoração consiste em um movimento da memória sobre o tempo, um

modelo de uma arte de fazer, ou desta Métis que, aproveitando as ocasiões, não cessa de restaurar nos lugares onde os poderes se distribuem a insólita pertinência do tempo (CERTEAU, 2008: 165)

Através de momentos como

a infância, a entrada na escola [...]; a vivência escolar – no que se refere ao discurso pedagógico das áreas do conhecimento do currículo escolar; as festas cívicas e extraclasse; as lembranças dos professores e das professoras, a disciplina na escola e, por fim a influência familiar na escolarização e na escolha da profissão (SOUZA, 2006:102).

Investir nas lembranças, na investigação narrativa e, portanto, na subjetividade - ou redes de subjetividades, uma vez que somos atravessados pela lembrança de todos que recordamos – significa destacar a indissociabilidade entre a esfera pessoal e o profissional de professor, pois isto, nas palavras de Souza (2006), *possibilita ao sujeito em formação, ao mesmo tempo, entrar em contato com suas lembranças e relacioná-las às diferentes dimensões da aprendizagem profissional (p.35).*

Para ilustrar essa relação, recorro a saga Harry Potter, de J. K. Rowling, onde por diversos momentos é citado um artefato mágico que nos possibilita recorrer a nossas lembranças: A “Penseira”. Este artefato era constantemente usado por Dumbledore sempre que sua mente fica cheia por excesso de informação: assim, ele pode avaliar com calma os pensamentos e fazer ligações entre eles, um resgate de lembranças, isto é um processo de rememoração onde se é possível alcançar os pormenores, os mínimos detalhes provenientes das lembranças, nos quais são possíveis apreender suas singularidades e percebe-las para além de situações muita vezes confortáveis, mas como a vitória do tempo sobre o espaço, como movimento, e por fim, devir.

1.1 - O trabalho de CDPEF²: “profissão professora: profissão feminina”.

Revirando minhas pastas em meu quarto, arrumando meus textos e documentos desde minha formação no curso Normal, iniciada 2004, achei um trabalho: na verdade, o trabalho que mais me marcou naquela escola.

² Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental.

Era junho de 2007, meu último ano do Curso Normal. A turma estava em sala aguardando a professora Janice, uma senhora robusta, de cabelos claros, e com uma postura um tanto rígida... Os alunos constantemente faziam trocadilhos com seu nome, e talvez fazendo alguma menção aos conteúdos que ela ministrava, chamando-a pelas costas de “Chatice”. A disciplina ministrada era “Conhecimentos Didático-Pedagógicos para o Ensino Fundamental” (um nome um tanto amplo para uma disciplina, se pensarmos a gama de conhecimentos e áreas da Pedagogia que se relacionam com o Ensino Fundamental: avaliação, didática, currículo...). Ao entrar na sala, e após conseguir a atenção da turma, a professora propôs que fizéssemos uma pesquisa com o tema “Profissão professora: profissão feminina”.

Me senti um pouco incomodado com tal situação, embora reconhecesse que, de fato, a profissão fosse exercida em sua maioria por mulheres e eu pudesse constatar, pelo número de alunos de minha turma, que os meninos eram a menor quantidade. A proposta era que, em grupos, os alunos realizassem entrevistas sobre a presença masculina de professores em exercício do magistério de séries iniciais do ensino fundamental. Meu grupo, na realização do trabalho, assim como nos de todas as outras disciplinas, era composto por quatro meninos e uma menina, ou seja, todos os meninos da sala estavam neste grupo. A única menina era a Roberta. Feminina, vaidosa e que era meio “moleque” no que se referia à bagunça que fazíamos na sala.

Éramos de fato um grupo. Mesmo nos diferenciando uns dos outros, por conta de nossas identidades individuais que foram tecidas ao longo de nossas histórias de vida – pessoais, familiares, escolares – nos identificávamos e tínhamos uma ligação entre nós. Isso porque embora nos identificássemos muito uns com os outros, tivéssemos gostos parecidos e valores comuns, sabíamos que não éramos os mesmos – e nem tínhamos a pretensão de ser. Embora os componentes do grupo fossem em sua maioria homens, as características do “ser homem” não eram unânimes – um de meus amigos o “Charran” ainda é bastante romântico, meu amigo J. Carlos muito compreensivo e eu, era visto como um menino de gostos bastante excêntricos com relação aos demais.

Um pouco de bagunceiro, e um pouco sonso, eu era um aluno que despertava no corpo docente da escola uma ambiguidade de sentimentos, pois ao mesmo tempo em que eu era comportamentalmente tudo o que um professor reprova em um aluno, pensavam alguns professores, também possuía um lado “curioso e inquieto”

epistemologicamente, que me fazia ler e pesquisar os assuntos que não prestava atenção em sala e ser benquisto por outros docentes. Assim, por estar incomodado com o trabalho proposto, busquei um dos livros que comprei durante o curso Normal (Filosofia e História da Educação, de Claudino Pilleti e Nelson Pilleti) e fiz uma pesquisa sobre o exercício do magistério ao longo da história.

Além das entrevistas, o trabalho também consistia que o grupo elencasse alguns pontos sobre a presença do professor nas classes iniciais do Ensino Fundamental. Elencamos os seguintes:

- 1) Devido à discriminação, ele busca realizar os trabalhos com maior eficácia para garantir uma boa aceitação;
- 2) Falta de oportunidade de emprego neste segmento;
- 3) Discriminação pela sociedade que não aceita muito bem esta função.

Estes três pontos refletem aspectos muito presentes e fortes nos discursos que buscam a igualdade e intentam, a partir da diferença que inferioriza, buscar modos de superação e igualdade sem que a singularidades se percam. São pontos fundamentais que nos remetem ao pensamento de Boaventura Souza Santos (2010), de que “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”(p.316).

Foi possível, nesta época, supor diversas respostas para a pesquisa proposta “olhando” a minha família. Minha mãe e tias formaram-se professoras, foram alunas do Curso Normal do Colégio Nossa Senhora da Penha – curso hoje extinto na instituição. Meu pai e três tios meus seguiram a carreira militar na Marinha, Aeronáutica e Polícia Militar de Minas Gerais. Apenas meu tio-avô materno seguiu a carreira do magistério, ainda assim não por via do Curso Normal mas por graduação em Agronomia na UFRRJ.

Nos relatos sobre a família, minha mãe me contou que ela e minhas tias eram encarregadas de alguns serviços da casa, aprenderam a ser “moças prendadas”, e minha tia Vitória, por simpatizar muito com música, a tocar piano. Embora elas tenham nascido na década de 1960, minha bisavó tinha segundo elas “um pulso firme” e carregava em suas práticas de avó e educadora aspectos de discursos sociais e históricos conservadores sobre a educação feminina. Nesse modelo de educação que minha mãe e

tias receberam estava prescrito “um modelo normativo de mulher, criado desde meados do século 19, inspirado nos arquétipos do cristianismo [Virgo et Mater]³”(ALMEIDA, 2007: 69) e que

espelhava a cultura vigente instituindo formas de comportamento em que se exaltavam virtudes femininas, como castidade, e abnegação, forjando uma representação simbólica de mulher por meio de uma ideologia imposta pela religião e pela sociedade (idem, 2007: 69).

Numa família de religiosidade católica, essa convicção sobre o papel da mulher na sociedade era corroborada em diversas práticas como, por exemplo, a leitura da bíblia aos domingos no terraço da casa. Dessa maneira, a escolha pelo Colégio Nossa Senhora da Penha (Fundado em 1873 e mantido pela Venerável Irmandade de Nossa Senhora da Penha de França) como instituição de ensino de minhas tias e mãe era um modo de continuar essa influência da religião católica “ditando regras sociais, morais e de comportamento religioso por via do ensino” (idem, 2007:64). E na escola, o prosseguimento dos estudos na área de Formação de Professores – o curso Normal – era a escolha de formação que melhor poderia conciliar os papéis sociais e de trabalho, uma vez que a escolha pela carreira do magistério primário carrega, ainda hoje, uma concepção de maternalidade para a qual a “moral e os bons costumes” são condições necessárias para seu exercício.

Na minha família ficava clara a distinção entre os papéis sociais destinados às mulheres e aos homens, a diferença entre os sexos era acirrada e corroborada pela questão de gênero que se impunha. Diferenciação e hierarquização por meio de uma

redução biologicista que atribui – podemos dizer “atribuí”? – natureza, instinto, sexo... à mulher, e cultura, razão e alma ao homem, pondo este acima daquela que ficava assim submissa, negando-lhe em sua humanidade, até a atualidade do reducionismo sociologista [...] que inclui o chamado gênero (FERRE, 2001: 207).

A hierarquização pautada pela diferença (de gênero) entre os sexos, por meio de atribuições de características como racionalidade, abstração, disciplina e força ao masculino e emoção, sensibilidade, concreção ao feminino era determinante na escolha profissional de minha família – assim como é, possivelmente, em outras.

³ Grifo meu



Mãe e pai

Ser homem e optar seguir a carreira do magistério “primário”, campo altamente feminino, foi motivo de discussões no meu seio familiar. Quando contei para meu pai, após terminar o Curso Normal, que ingressaria no Curso de Pedagogia, pois havia “experenciado” e me identificado com o magistério, ele me sugeriu que fizesse outra graduação: – “Meu filho, você não se interessa por Direito? Acho que você seria um bom advogado...”. Assim como no discurso de meu pai, que aqui foi tomado como exemplo, no discurso de meus outros parentes transpareciam elementos desta hierarquização entre os universos masculino e feminino, acirrada pela diferença de sexo e gênero (de discursos biologicistas e sociológicos ou sociologizantes que destinam lugares próprios para atuação de homens e mulheres).

1.2 – O que eu iria fazer da minha vida?

O curso normal é um curso marcado por inúmeras tradições... o uniforme, as estrelas, os hinos, as festas... No segundo e no quarto ano, os alunos são apresentados a comunidade acadêmica sobre duas perspectivas: o início do professorado, a “Incorporação” e o término do curso, com a festa do Adeus. Nessas duas ocasiões se entoava o “Avante Normalista”, hino de composição de Olintina Costa, que é conhecido por todo normalista:

A marchar com galhardia/Entoando uma vibrante canção/Irradiamos alegria/
Que se inflama em nosso coração/Cultivando a inteligência/Só buscamos
bons livros e revistas/Passo firme na cadência, vamos sorridentes/Avante,
normalistas. /Com laços de amizade/As Escolas Normais serão bem unidas/O
uniforme azul-branco suas honras e glórias/Sempre defendidas, merecidas.

Não há como esquecer! Enquanto na incorporação, realizada no início do segundo ano quando as disciplinas pedagógicas passaram a fazer parte do currículo, recebemos a estrela de grau 2 e passamos a ser vistos como “professorandos”, no último ano de formação depositamos nossa estrela na mesa dos professores. O choro tomava conta de nós, um choro ambivalente: de tristeza por deixarmos a escola, e alegria por estarmos dando início a mais uma etapa de nossas vidas, como professores.



estrelas do Curso Normal

O sentido (e sentimento) expresso pela palavra “formado”, que me causou imensa alegria no ano de 2007, e também nos anos seguintes quando “calouro” no curso de Pedagogia de uma Universidade Federal, inchava meu *ego*. Estava imbuído dos frutos do pensamento moderno, cartesiano, sobre os processos de formação de “sujeitos humanos” completos: com capacidades fixas, estável, “‘centrado’, nos discursos e práticas que moldaram as sociedades modernas” (HALL, 2011: 23). Assim permaneci inebriado, e cercado, por esta ilusão, favorecido pelos efeitos desse pensamento em nossa sociedade onde, mesmo caminhando “com passos de formiga e sem vontade”, como diz Lulu Santos, ainda se pode perceber a agonia e permanência dos ideais de formação cartesiana.

Entrei para o curso normal em 2004. No ano anterior era uma preocupação minha e de minha mãe “o que eu iria fazer da minha vida”, como se uma vida inteira, para um jovem, pudesse ser definida por uma escolha e por um planejamento, muitas vezes arbitrário e/ou com muitos mecanismos de persuasão. Assim, pensando em ter uma profissão, fui cursar “formação de professores” em uma escola no mesmo bairro em que morava e ainda moro, assim entrei no Colégio Estadual Heitor Lira.

No primeiro ano da escola, recebi uma cartilha: “O manual do aluno do CEHL”. O manual era um documento em que constavam algumas informações sobre a escola: sua história, seu horário de funcionamento, a formação que receberíamos – uma formação profissional e por último o Hino da escola e o Hino da normalista. Era um manual de aprendizagem sobre o que significava ser “aluno” de uma escola Normal. Aprendizagem que era corroborada pelas práticas, que já não estavam/se faziam tão ocultas no currículo daquela escola. A intencionalidade das práticas e a recorrência delas nos eram lembradas (aos alunos), a todo tempo, em discursos como: “tire o lápis da boca, professorando!”, ou “sente-se direito!”, e ainda no cúmulo de que em um dos dias de uso do uniforme tradicional (aquele de manga comprida, gravata e abotoaduras), uma das professoras chegou ao ponto de, após chamar a atenção de um aluno por um dos botões que não estar fechado, e após ouvir a resposta do mesmo de que o botão não estava fechado, pois havia soltado no caminho para a escola, tirar uma bolsinha de costura e pregá-lo novamente em sua casa, forçando o aluno a vesti-lo apropriadamente e colocar sua gravata.

Eram inúmeras formas de subverter os usos do uniforme na escola, de tentar imprimir mecanismos de individuação em nossa formação, que lance a lance tentavam nos fazer fugir daquele processo de “desterritorialização de eu”, que nos forçava a característica de um próprio da escola normal, que mascarava nossas relações com aquela escola sob a perspectiva da “mesmidade”, pelo uso do uniforme e a categorização generalizante da figura de Corpo Discente.



Turma 4002 do CEHL

Enquanto no “Avante Normalista”, o hino das normalistas, se enaltecia a importância do “sabor pelo saber” (daí a raiz da palavra sabedoria) pelo cultivo da inteligência através de bons livros e revistas – subvertidos às escondidas por comentários de revistas como G Magazine ou Play Boy –, o Hino da Escola se referia ao papel de seus alunos na sociedade:

“Salve Escola que surge altaneira, a brilhar no Ensino Normal! Heitor Lira conduz sobranceira, sob auréola de glória imortal! Nossa voz juvenil seja ouvida, como doce e sublime pregão. Triunfamos na luta renhida, resplendendo virtude e instrução!”.

Os ideais de “virtude e instrução”, presentes na tradição do curso de formação de professores da escola normal, se assentam, como dito anteriormente, no pensamento racional moderno, cartesiano, configurando-se como hegemônicos na formação dos professores e no imaginário social como sendo os necessários à formação dos professores. Quando relato, ou quando alguém relata, que é professor de educação infantil e/ou de primeiro segmento não é de se estranhar a surpresa/admiração do interlocutor, acompanhado da colocação: “mas você deve ter muita paciência” ou “tem que gostar bastante”... Argumentos/colocações que apontam para um caráter vocacional, quase presbiteriano, acerca da profissão. Caráter este que acompanha a profissão desde a fundação das escolas normais durante o império, que se pode encontrar no relato de alguns memorialistas:

Dona Marocas Lima era um desses piedosos soldados do ensino primário, angélicos mas inflexíveis combatentes na cruzada contra a ignorância. É comovido que lhe evoco a imagem de marfim antigo, o seu vulto seráfico de oratório, e que lhe traço aqui, ainda em sua vida, e já quase na minha morte, esta singela grinalda de saudades.⁴

Nesse imaginário, é notória a ideia dos padrões de boas maneiras do professor, de sua rigidez, do domínio dos conteúdos... Esse pensamento sugere uma cristalização da figura docente, um estabelecimento de padrões que foram se configurando como sendo o “retrato” da professora de primeiro segmento, um *sujeito-docente* tipo Gabriela: “eu nasci assim, eu cresci assim, para sempre assim”. Esse “retrato”, “de sujeito soberano” só era possível no cerne do pensamento moderno, entendendo que

está inscrita em cada um dos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno. Ele (sic) era o “sujeito” da modernidade em dois sentidos:

⁴ CAMPOS, Humberto apud SOUZA, Maria Cecília C. C. Fontes, objetos e perspectivas da pesquisa em História da Educação no século XIX. p.91.

a origem “sujeito” da razão, do conhecimento e da prática; e aquele que sofria as consequências dessas práticas – e que estava sujeitoado à elas.(HALL, 2011:28)

No entanto, Boaventura de Sousa Santos ainda nos lembra que “as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação” (SANTOS, 2010:135) e, através de movimentos de subversão, dos usos e “praticâncias” dos alunos, como homens ordinários do cotidiano da escola (CERTEAU, 1994), é possível reconhecer as astúcias de “descentralização” da figura estática e imutável da identidade docente.

Dentre esses modos de “descentramento” do sujeito moderno, proposto por Hall, (2011), destaco a importância relacional entre o “eu” e o “outro” em que “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (p.39).

Capítulo 2 - O *espaçotempo*⁵ de formação na pesquisa: algumas intenções epistemicometodológicas.

Em 2010 tive o prazer de ingressar no grupo de Pesquisa do PIBID – Ensino Médio, coordenado pela Professora Maria Luiza Sússekind e financiada pela CAPES⁶. Tendo como foco a área de formação de professores e práticas curriculares de formação, a pesquisa buscou a inserção de doze bolsistas no cotidiano de uma Escola Normal, o Colégio Estadual Júlia Kubitschek - CEJK, e nossa integração com as práticas de estágio de alunos da pedagogia, de diversas licenciaturas, e as próprias alunas do curso Normal considerando as possibilidades de se (re)pensar a imagem e a valorização da carreira docente. Essa relação se deu em alguns *espaçotempos* de formação da escola, a saber: Oficina de aprendizagem -uma espécie de reforço escolar para alunos do primeiro ciclo do Colégio de aplicação, o “Julinha”, as Oficina de Teatro, Espaço Ciência Viva e SETEP - setor de Gestão Pedagógica e Planejamento da escola– e por fim, as oficinas do “Blog do Julinha”.

Um aspecto a ser considerado é que durante a realização do estágio em Ensino Médio, enquanto iniciávamos a pesquisa, Anna Paula Anselmo e eu tivemos a oportunidade de rememorar nossas vivências como alunos de ensino médio. E hoje falar sobre estas experiências é uma tarefa marcante em meu processo de (auto)formação. Até porque esta serie de reflexões que aqui proponho apresentar, se constituem de nossas conversas no pátio do CEJK, no ônibus a caminho da UNIRIO, por telefone e até nas redes como Facebook e antigo Msn. Falar deste trabalho implica em falar também da nossa relação de dupla na realização do estágio e na amizade que se consolidou a partir daí. Enquanto dupla, tivemos que confiar um no outro e (com)partilhar nossas observações e reflexões. Hoje percebemos que estabelecer essa relação de confiança e amizade foi fundamental pra que pudéssemos, juntos, conquistar a confiança da turma que observamos e, efetivamente, fazer parte do cotidiano daquela escola.

⁵ O princípio de juntabilidade (SGARBI apud SUSSEKIND,2007.p.134) é usado nesse trabalho como uma maneira de se expressar que deixa clara a indissociação sob meu olhar entre algumas palavras que juntas representam muito mais do que separadas.

⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

Iniciamos nossas reflexões a partir de um presente que me foi dado por Anna: Pedagogia da autonomia, de Paulo Freire. Torno publicas neste trabalho as palavras que Anna me dirigiu em sua dedicatória.

Ao amigo José Ricardo, na esperança que nossos estudos sobre a formação de professores colaborem para a Educação Brasileira e que dure por toda nossa vida. (Anna Paula Anselmo, pesquisadora PIBID, Graduada em Pedagogia pela UNIRIO).

Um dos objetivos da Pesquisa PIBID propõe experienciar o espaço escolar e reconhecer, nas diferentes práticas pedagógicas adotadas, o Currículo como um *constructo sócio-histórico*. Assim, *Pelas mãos de Anna*⁷, pudemos entender nosso papel de pesquisadores quando lemos, juntos, o trecho do livro que se segue:

Em tempo algum pude ser um observador “acinzentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa, o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto do seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele. (FREIRE, 1996:14)

Numa conversa no MSN, enquanto escutava a música True Colors, de Cyndi Lauper regravada por Glee, que se converteu em uma postagem do Facebook, é fácil notar nossa intenção *epistemicometodológica*, na qual se percebe a investigação narrativa como prática de pesquisa indiciária:

“Imagino que é difícil criar coragem num mundo cheio de gente. Você pode perder a visão de tudo, e a escuridão dentro de você pode fazê-lo se sentir tão insignificante...” Mas acredito ser possível versentirouvir as verdadeiras cores presentes no cotidiano da escola...Cores verdadeiras e singelas “tão bonitas quanto o arco-íris” e que me fazem amá-la cada dia mais e acreditar que é possível a construção de um futuro mais justo e na luta processual pela emancipação social. “Posso [e quero] ver suas cores verdadeiras brilhando sem parar”

Nosso grupo se encontrava semanalmente no Lamed – Laboratório de Metodologias Didáticas – no quarto andar do CCH da UNIRIO, para debater os leituras realizadas, trocar experiências, e fazer uma detalhada apresentação dos relatos de campo. Ao final das atividades de cada encontro, a coordenadora pede para que façamos o *writing* (SCHNEIDER, 2003), uma atividade que buscava a escrita criativa a partir de algum tema central.

⁷ Trocadilho com o livro “Pela Mão de Alice”, de Boaventura de Souza Santos.

2.1 - O espaçotempo de formação no CEJK: os murais como expressão de redes de subjetividades e relatos de formação/autoformação, identidade/não-identidade da formação de professores.

Este capítulo apresenta considerações referentes aos textos “Quero ir para Milão”: Os murais como não-lugares e bricolagens das práticas curriculares de formação de professores no cotidiano de uma escola normal⁸ e “O que pensais passais a ser”: O papel do mural dos sonhos como prática curricular emancipatória nos relatos de formação/autoformação de professores⁹, apresentado em agosto de 2010 durante o III Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre diálogos, realizado na Universidade Federal Fluminense – UFF.

O Colégio Estadual Júlia Kubitschek – CEJK – é uma escola Normal localizada no Centro do Rio de Janeiro, é uma escola de ensino médio, de formação de professores, parceira da Universidade, onde se realizavam as atividades do PIBID e também campo de atuação dos alunos matriculados em estágio supervisionado.

Entrar no espaço escolar, numa outra posição, nos possibilita olhar com novos olhos práticas que há pouco tempo, na época, nos eram familiares. Recordo que quando aluno de uma escola normal vivi algumas práticas curriculares muito similares às experienciadas pelos alunos do CEJK. Quando aluno do curso normal passei pela cerimônia de incorporação, solenidade na qual catamos e marchamos o hino da normalista que tem a seguinte estrofe: “com laços de amizade, as escolas normais serão bem unidas. O uniforme azul-branco, suas honras e glórias sempre defendidas - merecidas!” Coincidência ou outro nome que possam dar? Acredito que não, pois pensamos que as coisas que nos são próprias (ou que serão) sempre chegam ou retornam para nós. E como entoei há alguns anos atrás, aqui estou hoje (normalista, licenciando em pedagogia e pesquisador da formação de professores) buscando olhar para a escola pública, e todo meu grupo de pesquisa, as normalistas e professores do CEJK, entendendo-a pelas práticas narradas, relatando-a pelas práticas inventadas, lembradas, sonhadas, valorizando-a e honrando-a por todos os seus atributos, suas qualidades, e não estuda-la ou entendê-la pelo que lhe falta.

⁸ Escrito por Anna Paula Anselmo e eu.

⁹ Escrito por Débora Gherman e eu

Olhar para as salas de aula de uma escola, sobretudo de uma Escola Normal, e ver ao fundo os murais com todas as cores, letras e dizeres que os compõem pode parecer uma atitude de simples percepção do espaço daquela sala. Contudo, se olhados e sentidos em seus detalhes, numa abordagem indiciária como a proposta por Ginzburg (1989), se confrontados bem de perto, podem funcionar como espelho daquela classe. A prática de confecção de murais representa, no meu entendimento, de modo singular, cada aluno daquela turma, podendo-se reconhecer nela uma arte que, em seu produto final, esconde o trabalho de organização de uma classe inteira: os diálogos – muitas vezes conflitantes – entre inúmeras possibilidades que se dispõem sobre determinada proposta, ao mesmo tempo em que evoca uma multiplicidade de hipertextos (LEVY, 1996) que foram sendo construídos por cada aluno ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. É possível perseguir, por meio da investigação narrativa, os relatos sobre a formação profissional e os percursos tomados/adotados pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo: a troca de experiências, a construção da identidade profissional, memórias e sonhos. Percursos estes que constituem diferentes concepções sobre o “ser/se fazer professor” e sobre a valorização da carreira do magistério.

São bricolagens, lembrando de Certeau (1994), por constituírem-se de conjuntos de imagens, sonhos, perspectivas que apontam hipertextos dos processos de formação e tangenciam, subvertem, estes mesmos processos revelando-se autoformação, tensão, dúvidas, conflitos. Analisando os murais, buscamos¹⁰ construir interlocuções dialógicas sobre a escolha profissional, tanto as normalistas como nós, pesquisadores da formação de professores, bem como reconhecer que os relatos presentes nessa prática assumem um outro papel, enquanto palimpsestos de todo o processo de formação dos normalistas, dos estagiários da UNIRIO e também nossos, pesquisadores e professores em formação, velando e revelando ao mesmo tempo os processos de identificação, ou não, com a ocupação de professor.

Os murais são desenvolvidos pelos alunos como práticas auto-organizativas, durante os intervalos e nos horários das aulas de disciplinas que os propuseram como avaliação formativa, e são levados em consideração e avaliados em algumas matérias que abordam temas que perpassam a subjetividade de cada um, bem como os assuntos

¹⁰ Débora Gherman e eu.

que integram o cotidiano escolar. Para nós¹¹, os murais são tomados como relatos do cotidiano de formação e realocam o papel dos sonhos na formação e construção da identidade de *alunosprofessores*.

Com os murais, foi possível perceber o papel dos sonhos como fundamentais na vida de qualquer ser humano, pois eles nos mostram para onde ir, guiando nossa mente, mesmo que indiretamente, para nossas verdadeiras vontades.

Os alunos do CEJK tem nos murais a oportunidade e um *espaçotempo* para compartilhar seus sonhos, repensá-los e discutí-los. Este processo de rememoração, a partir dos sonhos, formará *professorespesquisadores* críticos e conscientes do seu papel de futuros educadores, capazes de refletir sobre as diversas realidades a sua volta.

Através da construção dos murais, os alunos se obrigaram a quebrar a rotina e (re)pensarem o que buscam, o caminho a ser trilhado, o que estão se tornando hoje, e até onde querem chegar. O sonho lembra quem ele é, e porque está naquele lugar, se construindo e reconstruindo a cada dia, além de estimular a busca por si mesmo, a realização pessoal.

A escola possibilita este *espaçotempo* de formação como expressão da multiplicidade e diversidade das experiências compartilhadas em redes (OLIVERA; ALVES, 2001), entendendo a necessidade da ampliação e intensificação das trocas entre os *saberesfazeres* da escola e da vida cotidiana dos alunos, observando as implicações destes em sua formação docente. Assim sendo, tomamos de Certeau (1994) a noção de que é possível perseguir, na interpretação dos murais, as bricolagens e hipertextos (LEVY, 1996) dos cotidianos em que fazemos com o outro (CERTEAU, 1994) legitimando sua e nossa alteridade. A multissituidade dos murais como objeto de pesquisa revela os espaços coletivo e individual de formação e autoformação possibilitando às normalistas que os produzem habitar o dentro e o fora da escola e da identidade de professor e aos pesquisadores, nós, que os analisamos, pensar as práticas de formação, autoformação e construção da identidade profissional como processos de tensão e conflito entre grupos e indivíduos que ocorrem na escola, na família, entre amigos, na sociedade em geral e até em nosso grupo de pesquisa. Os murais são

¹¹ Débora Gherman e eu.

espaçotempos de legitimação do outro e de si mesmos, por isso os vemos como práticas curriculares emancipatórias.

A leitura dos murais em nossa pesquisa é feita tomando-os como relatos sobre sonhos e aspirações acerca da identidade pessoal e implicações na escolha profissional dos alunos. Os relatos organizam e subvertem as práticas sociais tornando-se palimpsestos das imagens, discursos e representações sobre o *serfazer* docente e sobre a formação profissional. Como se pode ver abaixo, na foto do mural, as normalistas expressam a construção da identidade de *alunosprofessores* por meio de bricolagens de suas experiências, memórias e trajetórias pessoais. Podem também ser considerados como *patchwork* no sentido em que correspondem às redes de subjetividades, construídas coletivamente e em constante (re)construção.



Mural dos sonhos.

“Meu sonho é ser mãe”

“(Meu sonho é) ser bombeira”;

“Meu sonho é ser: Professora”

(Alunas do CEJK.)

Nas frases apresentadas no mural, percebemos o imaginário social que reforça o papel do cuidar e dedicação ao seu objeto de trabalho. Nos sonhos destacados entendemos as construções, individuais e coletivas de subjetividades como desejo para alcançar os objetivos traçados.

Ainda seguindo as pistas seguidas indiciariamente (Ginzburg, 1989), pudemos¹² reconhecer os murais como uma prática curricular multidisciplinar em suas múltiplas possibilidades de refletir tanto as redes de subjetividades, apontadas por Santos (2004), as trajetórias e as expectativas de formação/autoformação das normalistas quanto apontar para sua não historicidade de não-identidade, constituindo-se como não lugares (AUGÉ, 2005), sem um próprio (Certeau, 1994) da escola normal. Os relatos presentes nos murais se apresentaram como também como expressão da não-identidade de normalistas e da não-identificação com a ocupação de professor presentes no cotidiano e nas práticas escolares. Nesse sentido tanto, as manifestações de apreço e desejo pela profissão de professor são consideradas como também aquelas que recontextualizam a formação das normalistas apontando para múltiplas possibilidades identitárias, ocupacionais e revelam subjetividades transformadoras e inconformistas. Como se pode ler acima, as frases retiradas dos murais sugerem a livre criação de hipertextos entre os estudantes do CEJK. Ressignificando suas trajetórias e desejos profissionais, subvertendo os usos e práticas da transformação de professores em nível Médio.

Percebendo os relatos presentes nos murais como metáforas (Certeau, 1994: 199) das trajetórias e processos de identificação, ou não, das normalistas com a ocupação docente, eles atuam como bricolagens de desejos, experiências, trajetórias e reflexões da formação profissional que ora revelam ou velam as expectativas futuras sobre o magistério. Eles operam como um espaço multidimensional de representações (LEVY, 1996) na qual os saberes e concepções construídas e distribuídas no coletivo são apropriadas e/ou ressignificadas pelos sujeitos em suas vidas. Por serem constantemente ressignificadas no decurso das práticas cotidianas, serem dinâmicas e interativas, denotam esta possibilidade de expressão e deslocamento. Pensar sobre os sonhos é viajar nas ideias, ou apenas viajar para algum lugar na Europa ao terminar o curso Normal, sair de um lugar para o outro, implica em mudança de concepções. Se para Augé (2005) um não-lugar também é a forma pela qual (ou como) se deslocam e circulam, os relatos podem, igualmente, expressar esta transição de identidade, pois os relatos, segundo Certeau (1994), “atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem fases e itinerários. São percursos de espaços.”(p. 199).

¹² Débora Gherman e eu.

Nesse percurso é notável o imaginário social, no caso a identidade de professor, como um saber coletivo, no qual os relatos funcionam como uma prática de espaço. Neste espaço, tido como não-lugar, podemos perceber as táticas desobedientes, não lineares e inconformistas dos relatos como “aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e as retóricas caminhatórias.” (Certeau, 1994:200)

2.2 - O re-experienciar de uma escola: A Banda Marcial da Escola Leonor Coelho Pereira.

Outro momento de formação que pude experienciar durante minha participação no grupo de pesquisa não se passou dentro dos muros da Universidade, tão pouco dentro dos muros do CEJK. Sempre voei bastante, sempre deixei que meus gostos e apreços pelas coisas, pessoas e interesses guiassem-me em minhas atividades. E neste caso não foi diferente. Ainda no ano de 2010 retornei à minha antiga escola de ensino fundamental, escola em que só estudei na antiga 8ª série – hoje 9º ano – em 2013. A escola, situada no interior da Vila Cruzeiro, foi apresentada para mim em um momento de muitas perdas. Em 2012 meu pai havia saído de casa, separado de minha mãe, o que deixou minha família – minha mãe, minhas duas irmãs e eu – com poucas condições e fez com que tivéssemos de sair do nosso mundinho “confortável” e experimentar um novo modo de vida. Dessa forma saí do “universo” de uma escola particular, de classe média, o INSD – Instituto Nossa Senhora das Dores – para *esta* escola municipal, a E.M Leonor Coelho Pereira.

Foi o primeiro sacrifício de minha mãe... arrumar vaga em escola pública, próximo de casa não era algo fácil à época. Neste período minha mãe ainda frequentava a Igreja do Bom Jesus da Penha e uma de suas amigas, sabendo da situação pela qual passávamos, apresentou-a a Diretora Adjunta da Escola, “Dona Diana”. Minha mãe realizou a nossa matrícula e, em fevereiro de 2013, iniciamos – eu e minhas duas irmãs – nossos estudos naquela escola.

O primeiro dia de aula foi assustador. Tinha medo da escola, dos alunos... Sim, eu era bastante convencido, um tanto presunçoso e cheio de preconceitos com relação à

escola pública, sua qualidade e clientela. Chorei para entrar na escola, coisa que nunca fiz desde que começara a estudar e a situação só não foi pior porque havia um amigo meu, de minha rua, que passou a estudar lá também. Eu fui alocado na turma 801, e meu amigo Rafael na 803, ao menos tínhamos o horário de “recreio” – depois descobri que o nome não era bem esse, e sim intervalo – para nos encontrarmos. Em sala fui um fiasco em termos de socialização e um sucesso nas atividades. Foi quando comecei a me aproximar dos professores e de alguns outros alunos e também quando um dos meus primeiros preconceitos (sobre a qualidade) foi derrubado: muitos de meus professores haviam dado aula no colégio em que eu acabara de sair, o Nossa Senhora das Dores.

O tempo foi passando e começou na escola o período de inscrição para a “Banda Marcial”. Era difícil entrar na banda, a inscrição era por ordem de chegada e os melhores instrumentos – os mais legais – ficavam para quem chegasse primeiro. Bumbos, surdos, pratos, taróis, liras e cornetas... Pela hora que cheguei a fila, me dei por satisfeito de conseguir uma vaga na banda. O instrumento não era o que queria, consegui a corneta, mas eu desejava a lira. Nos ensaios me aproximei de uma colega da minha turma: Ana Claudia, “Borô”

Foi graças a “Borô” que comecei a me enturmar mais, e foi ela quem me ensinou a tocar lira, apresentando-me os truques e as notas das músicas. Encontrávamo-nos fora do horário das aulas, ora na casa dela, ora na minha, com a lira e ficávamos muito tempo treinando. Todo esse gosto me fazia, ao longo dos anos seguintes, voltar a esta escola – a primeira escola pública em que entrei – para assistir e participar dos ensaios e saídas da “Banda Marcial da Escola Leonor Coelho Pereira”.

Já na Universidade, em 2010, enquanto ainda estava no grupo de Pesquisa, voltei a participar da banda... No entanto, buscando olhar por outro prisma: o de reconhecer em experiências, muitas vezes produzidas como invisíveis, inexistentes ou menos importantes, como na Banda Marcial da E.M. Leonor Coelho Pereira a possibilidade de outro entendimento da relação aprendizagem-prazer¹³.

Seguindo indiciariamente as pistas (GINZBURG, 1989), buscamos¹⁴ “decifrar os pergaminhos” (ALVES, 2001) nos quais se inscrevem as ações, táticas e estratégias

¹³ O trecho que se segue faz parte de minhas observações, juntamente com Victor Junger, em trabalho realizado para a XV Semana de Educação da UERJ, 2010.

¹⁴ Victor Junger e eu.

(CERTEAU, 1994) dos praticantes do cotidiano da escola Leonor. Para tanto, foi feito o uso das contribuições de Certeau (1994) a respeito da estratégia como domínio do tempo pelo espaço, ou seja, a identificação de práticas diretamente associadas aos *lugares próprios*. As estratégias surgem de um cálculo produzido por sujeitos instituídos, sujeitos “de querer e poder” isoláveis em um 'ambiente' (CERTEAU, 1994: 46). As delimitações deste 'ambiente', as demarcações deste lugar como um *lugar próprio*, possibilitando o controle e a manutenção de sua relação com “a exterioridade de alvos e ameaças”(CERTEAU, 1994: 99).

Por outro lado, a tática emerge nestes *lugares próprios*, preenchendo-os. Práticas fazem usos dos produtos e espaços que lhes são alheios (CERTEAU, 1994). As táticas não se conservam, reinventam-se por meio do uso, exercendo seus modos e artes de se fazer sem necessariamente investir-se contra o sistema a que estão submetidos (Idem). Por exemplo, quando o professor de teatro afirma “eu sou eu, mesmo sem uniforme (com duplo sentido, por favor)” reivindica seu papel como produtor de práticas, protagonista ele de sua história cotidiana. Enquanto avançávamos¹⁵ em nossa pesquisa da banda, as táticas para a fruição do cotidiano imediatamente apresentam seus não-lugares. Como o não-lugar não dicotomiza o lugar próprio, senão na forma de sua complementaridade, como o restante de um *espaçotempo* pré-definido, o prazer por momentos é evocado quando nós, pesquisadores, observamos¹⁶ a atuação da banda, que cria por sua vez um próprio, abrindo múltiplas possibilidades de criações táticas para os alunos praticantes. Nestas criações táticas eles oportunizam suas astúcias trazendo à tona suas redes de subjetividades, bricolando a cultura popular, o prazer, o funk e a escola. Assim, transitando entre os relatos dos praticantes (alunos, professores, direção e nosso relato de observação), intentamos¹⁷ reconhecer a multiplicidade dos “esquemas de ações”:

Embora (as táticas) tenham como material os vocabulários das línguas recebidas, embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas, essas 'trilhas' continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes.* (CERTEAU, 1994: 97)

Aproximar o prazer do não-lugar não é considerá-lo como único fim para as táticas cotidianas, mas, antes, visibilizar as táticas que rompem as fabulações na/da/com

¹⁵ Victor Junger e eu.

¹⁶ Victor Junger e eu.

¹⁷ Victor Junger e eu.

a escola e agenciam-se para atividades de fruição (VITORIO, 2004). Na imagem abaixo os alunos, que deveriam se colocar na banda em ordem, não se posicionam propriamente como o estipulado pela tradição marcial. Nenhum dos alunos na imagem está em linha reta, olhando para frente ou preparando seus instrumentos. No canto direito, a meio plano da imagem, uma das alunas divaga em seus pensamentos, enquanto duas outras se descontraem sorrindo. Uma das alunas percebe antes o olhar inusitado do fotógrafo e procura conter, surpresa, seu sorriso. Já ao fundo, outras duas alunas parecem se dirigir ao rapaz que está de costas para o fotógrafo e de frente para toda a banda. O momento da concentração, onde todos deveriam se preparar para iniciar o desfile, é o momento mais descontraído da banda. Se a banda marcial exalta, por um lado, um dos saberes mais importantes do civismo que é a ordem, por outro exalta um dos valores mais preciosos do cotidiano, a desordem.



concentração da "Banda" antes do desfile cívico no IAPI da Penha

Estamos¹⁸ a olhar as fabulações na/da escola que, ao fruir, tornam a tragédia cotidiana suportável, um ambiente que se faça viver, um espaço que garanta micro-sociabilidades. Na imagem seguinte, a maior parte dos estudantes parece se “ordenar” em fila, “em linha reta”. Mas, observando atentamente sua fisionomia, suas expressões e rostos, será possível perceber os olhares que ultrapassam o plano da imagem e se depositam em outros lugares, outros acontecimentos, outros *espaçostempos* que se tangenciam. Duas alunas emergem entre os demais: a primeira, ao centro, que acusa a

¹⁸ Victor Junger e eu.

presença de quem os observa e, ao fazê-lo, parece interrogar este olhar; a segunda aluna que se posiciona rigorosamente em ordem, mas, que sobre uma observação mais criteriosa, parece se descontextualizar em meio aos demais.



momentos da "Banda" antes do desfile cívico no IAPI da Penha

Nos minutos anteriores à apresentação o momento da concentração, a sua vaga dispersão, logo assume outra forma: o iminente início do desfile recompõem as filas. O professor Wanderley passa por entre os alunos e num movimento rápido, por hora assertivo, a marcha toma partida. A postura marcial dos corpos vagueia progressivamente para um ritmo semelhante ao do funk.



Início do Desfile

Quando um aluno diz “Isso é chato.” o pesquisador entra em estado furtivo e, em consequência, uma zona de expectativas se apresenta: estariam eles, os alunos, na iminência de sua caça pelo prazer? Estariam eles a farejar o momento e o átimo de sua tática? Como pesquisadores basicamente estas duas regiões nos interessam: as estratégias de montagem da banda e as múltiplas “praticâncias” dessa banda por configurarem possibilidades em que a escola rompe com as dicotomias do saber do conteúdo *versus* saberes do corpo e com a dicotomia razão/emoção.

Observamos¹⁹ na experiência da banda marcial e nos relatos dos alunos que os conhecimentos formais da música juntamente com as aprendizagens de cidadania e muitos outros saberes escolares formais aliam-se ao prazer nas práticas dos alunos. Prática que rompe com o pensamento formalista dominante que, por meio da dicotomia e hierarquia entre os saberes e aprendizagens, entende que “os processos formais de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos, como se no íntimo de cada um de nós houvesse um 'botão de desligar' separando nossa vida fora da escola dos momentos que estamos sendo submetidos a aulas formais” (OLIVEIRA, 2003: 19).

¹⁹ Victor Junger e eu.

Nos ensaios, ao tocarem o repertório inicial da banda, por meio de uma música de tradição marcial erudita os alunos metaforizam sua estrutura, apropriando-se dela e fazendona operar em outro registro; os usos (CERTEAU, 1994) que fazem da música concentram aspectos de suas culturas, como por exemplo o funk. A partir daí entram em cena alguns elementos de suas redes de subjetividades (SANTOS, 2004): “gritinhos de uh”, gestos, “cutucadas”, dancinhas, “passinhos”...

Mais do que a questão das aprendizagens conteudinais e procedimentais que a banda favorece nos alunos, promovendo em seus *espaçostempos* uma multiplicidade de sociabilidades, as relações sociais que a banda promove contribuem para a construção de novos laços de amizade e confiança entre os seus praticantes: as conversas antes, depois, nos intervalos (e até mesmo durante) os ensaios da banda; as idas em grupo ao centro comercial da Penha – a rua dos romeiros – para comprar a boina e as luvas além do deslocamento pra o desfile.

A banda marcial da Escola Leonor reaviva nos alunos seus sonhos, sua capacidade de perseverar na obtenção dos mesmos re-tecendo saberes escolares e redes de subjetividades. É um desafio para muitos a iniciação em algum instrumento que nunca haviam tocado, sequer visto tão de perto antes... A troca entre instrumentos nos ensaios, as constantes “ensinagens” entre os próprios alunos e ex-alunos que frequentam os ensaios.... No caso específico dos pratos, as coreografias e malabarismos feitos com os instrumentos demonstram como se perpetuam e se renovam os modos de fazer música.

O que eu mais gosto de fazer é atuar e desafiar o mundo. Eu sou radical. Meu melhor dia foi quando eu fui escolhido pra banda. Tocar pra “milhares” de escolas foi muito bom. Eu sempre quis isso e, enfim, eu consegui. Isso foi para mim como um sonho que se tornou realidade. (alunos da Escola Municipal Leonor Coelho Pereira)

Sonhos que se tornam realidade. Práticas que multiplicam as possibilidades nas aprendizagens escolares e elevam (ou investem na?) a autoestima, fruem prazer e ampliam os pertencimentos. Muitos dos atuais componentes da banda estudaram na Leonor desde pequenos, desde que eram alunos do primeiro seguimento do Ensino Fundamental; outros, também têm parentes, amigos e familiares que saíram na banda em anos anteriores. São repletos de emoção e orgulho os depoimentos da professora Cristina, das Diretoras Vera e Diana, bem como do professor e Mestre de Bandas Wanderley.

Os próprios alunos reconhecem a disciplina e a ordem como necessárias às atividades da escola e da banda, um dos alunos diz:

Ensaio após ensaio, com muitos erros e acertos, chegou o grande dia. Todos estavam ansiosos por esse dia... Todos arrumados. No dia, quando a Banda da Leonor passou todos ficaram felizes, todos bateram palmas e gritaram Leonor. (aluno i – Escola Municipal Leonor Coelho Pereira),

Outro aluno completa:

mas sei que era para nosso bem... (aluno e - Escola Municipal Leonor Coelho Pereira).

No decorrer dos ensaios as experiências de prazer e fruição se mesclam com os rigorosos exercícios da banda. Mas as dificuldades são imediatamente abandonadas: será no desfile da banda, quando “a Banda da Leonor passou”, que a admiração, por parte da comunidade, das músicas que os alunos tocavam emerge. Nas entrelinhas do relato esta admiração se faz ver como um sentimento de reconhecimento mútuo entre os alunos e quem os assiste. A estratégia de composição da banda por parte da escola dá lugar às táticas de fruição e de se *fazer com* (CERTEAU, 1994) durante o desfile.

Participar da banda foi maravilhoso, fiz muitos amigos; mas teve seu lado ruim também, chegar em casa com o braço e as costas toda doída e a minhas mãos, nem se fala, ficavam todas inchadas. Mas só em lembrar que ia desfilar a dor passa rapidinho. Aí quando chegou o dia eu tava muito nervoso mas no fim nosso desfile foi maravilhoso e nossa banda foi aplaudida de pé... (Aluno b – Escola Municipal Leonor Coelho Pereira)

Ensaio após ensaio, com muitos erros e acertos, chegou o grande dia. Todos estavam ansiosos por esse dia... Todos arrumados. No dia, quando a Banda da Leonor passou todos ficaram felizes, todos bateram palmas e gritaram Leonor. (Aluno c - Escola Municipal Leonor Coelho Pereira)

Foi uma experiência maneira. Aprender coisas novas, músicas novas, pessoas, instrumentos novos, batidas. Levamos muito “esporro” para fazer o que fizemos lá; foi muito bom, uma experiência muito boa que tive. (Aluno d - Escola Municipal Leonor Coelho Pereira)

A banda ficou super show, as músicas, as roupas (nem tanto). O “glitter” pega muito no pé da gente, ele enche a paciência mas é legal. Adorei ter participado da banda.... meus braços ficavam doendo a semana inteira porque eu sou do bumbo. (Aluno f - Escola Municipal Leonor Coelho Pereira)

No *espaçotempo* delimitado da banda, durante os ensaios, por meio dos “esporros” e quando “ele enche a paciência”, a batida de funk rompe com o repertório de hinos e surge como não-lugar. O exercício tático neste caso produz canais para o prazer e o gostar. Elementos identificados como chatos se transmutam em parte de um processo coletivo de produção de um conhecimento escolar: a banda. Se a escola,

quando escola dotada de seu racionalismo funcionalista, não se investe em uma proximidade com o outro público, o salunos, estes em suas pequenas “rebeldias” revigoram a escola fabulada na tentativa de fazer emergir o prazer num *lugar próprio*. Lugar este que agora se apresenta, sob o olhar do pesquisador, poroso e fragilizado pelas táticas cotidianas.

Capítulo 3 - “Entrei pra prefeitura! E agora?”: medos, imperfectibilidades e incompletudes do “professor”.

No ano de 2010, enquanto estava no congresso “Fala Outra Escola”, na Unicamp com alguns colegas do grupo de pesquisa, recebi um telefonema de minha mãe. Ela me informava que algo que eu estava esperando ansiosamente desde minha formatura no ensino médio acabava de acontecer: Chegou à casa um telegrama da Prefeitura para minha posse no cargo de professor.

Com o final do congresso, retornei para o Rio de Janeiro. Em casa e comecei a providenciar os documentos para comparecer à sede da Prefeitura, no Centro Administrativo São Sebastião.

Acontece que não foi tão fácil... Já sabia que havia sido convocado pela listagem geral e não pela CRE que optei na data de inscrição no concurso. Na primeira ida à PCRJ, fui informado que só havia vaga para a 10ª CRE: Era pegar ou largar! Aceitei, queria muito assumir o cargo e trabalhar na área que escolhi.

Após os problemas que tive para tomar posse (uma torção no pé dois dias antes), com reprovação na perícia e superação do mesmo após a junta médica, em janeiro de 2011, tomei posse do cargo e fui à sede da 10ª CRE me apresentar e escolher a escola que seria minha lotação em minha vida funcional de professor da SME/RIO.

Nunca havia andado de trem antes, e estava morrendo de medo. Mas era o jeito mais rápido e fácil de chegar. Antes de ir, porém, segui o conselho de alguns amigos e, no Orkut, fui procurar alguns fóruns de discussão sobre a localização de escolas e possibilidades de escolha das mesmas na 10ª CRE. Na pesquisa, na escola e na vida temos aprendido a valorizar as possibilidades de cosmopolitismos e co-presenças (Santos, 2004; 2010) que as tecnologias nos trazem e compartilhar os *muitos* saberes que as redes ensinam.

A indicação da escola para qual fui e encaminhado aconteceu na 10ª CRE, não conhecia nada sobre a localização e a Coordenadora me indicou uma escola próxima a estação “para me ajudar a chegar”, saí todo feliz com o encaminhamento à direção da escola e, ao entrar em um bar para comprar cigarro, perguntei sobre o local. O dono do bar perguntou o que eu iria fazer lá e eu respondi que iria atuar como professor em uma escola. Foi animador o jeito como ele me mandou *voltar a CRE e escolher outro lugar para dar aula, dizendo que eu morreria e que aquele lugar era muito perto da favela do*

Antares. Voltei chorando e pedindo outra escola e a coordenadora me disse que não era possível e que eu teria que ser lotado no CIEP.

Os primeiros dias foram de choro... Anna Paula atendeu muitas ligações de desespero, sobre vontade de desistir pela distância, pela minha possibilidade de “encantamento” com o local. Eram inúmeras as impossibilidades que eu colocava, e pior, revelava como preconceito.

Professores novos sempre ouvem conselhos sobre “o que fazer”, e me recorro de um sobre os “piolhos” que recebi de uma professora:

“Olha, quando você perceber que a criança tem piolho e você for abraçar ou se despedir dela, coloque a mão sobre a cabeça da criança, e se for beijar, beije sua mão.”

Estava comentando isso com Anna, na sala do Lamed, tremi quando ouvi de dentro da sala ao lado, a voz de Maria Luiza dizendo que *não acreditava que estava me ouvindo falar aquilo. Que eu, que havia feito estágio em 3 delegacias e em um CRIAM²⁰, estava demonstrando medo e preconceito com crianças*. De fato, foram palavras duras, mas necessárias e que me fizeram e, ainda fazem, repensar cotidianamente sobre meu papel de educador e a postura *epistemicometodológica* que dela deriva.

Neste aspecto, relato, neste capítulo, situações que apontam para a figura nômade (Deleuze, 1997) sobre a identidade do professor, que sugerem as “trilhas” e “percursos” onde

ainda que os pontos determinem trajetos, eles estão estritamente subordinados aos trajetos que eles determinam. [...] Se “a vida do nômade é intemezzo trajeto” está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consciência e goza de uma autonomia bem como de uma direção próprias. (p.50-51)

Traçados a partir de dois avanços da teoria social, conforme nos aponta Hall (2011), estas itinerâncias que a figura da identidade docente apresenta ganham destaque no que se sugere a “representação” da imagem e do dizer sobre o “ser” docente. Dessa

²⁰ Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor. Instituição de medida socioeducativa de regime de semiliberdade do DEGASE – Departamento Geral de Ações Socioeducativas. Um órgão vinculado a Secretaria de Estado de Educação, que tem a responsabilidade de promover socioeducação no Estado do Rio de Janeiro.

forma, elenco duas situações do cotidiano, onde se pode perceber nessas representações a incompletude do professor.

3.1 - “Abraça os seus demônios, inclusive os interiores... Eles dependem de você” (Professora Ilana)



Patrick durante passeio à Quinta da Boa Vista.

Este é Weverton Patrick, um aluno do CIEP no qual leciono. Patrick, como gosta de ser chamado, foi meu aluno no ano de 2013 cursando o 3º ano do ensino Fundamental. Sua história de vida é muito marcante e meu primeiro contato com ele foi no ano de 2012, quando ele ingressou no CIEP. Naquele ano, sua professora era uma colega minha, Raquel Franklin, excelente professora, dedicada, atenciosa e muito paciente. Raquel encontrou-o nos entornos da estação de trem de Tancredo Neves, a penúltima estação do ramal Santa Cruz, da Supervia, que fica uns 15 minutos da escola. Essa estação divide a localidade em duas partes: de um lado a favela de Antares e do outro o Conjunto Urucânia. O entorno da estação também é marcado pela permanência de usuários de crack, os “cracudos”, e pelo comércio de drogas e bens roubados.

Patrick era um aluno com inúmeros “problemas de comportamento”²¹: agressivo, com vocabulário bastante ofensivo, intimidador... No entanto a professora Raquel não desistia dele... Eu e os demais professores, mais próximos a ela, observávamos²² e de certa forma compartilhávamos suas angústias. Raquel o abraçava, ria com ele, o repreendia quando necessário (e não foram poucas vezes), chamava a mãe para conversar... Perplexo, eu observava a tranquilidade com a qual Raquel lidava com todas as situações nas quais Patrick se colocava; direta ou indiretamente, ele sempre se envolvia em alguma situação complicada e, frequentemente, eu nome constava no livro de ocorrências da escola.

No ano seguinte, a turma cuja regência coube a Raquel passou a ser minha, e... Patrick veio com ela. Minha relação com Patrick era apenas pautada pela observação de seu comportamento nas áreas comuns da escola (pátio, refeitório, corredores) nas quais ao me encontrar, sempre me cumprimentou cordialmente, ora acenando, ora me abraçando como outros alunos costumavam fazer.

Acontece que quando se assume a regência de uma turma nossa visão sempre muda (e a dos alunos também), e assim comecei a experimentar as angústias e alegrias vividas por Raquel, de uma forma singular, pois “as virtudes” de paciência e amorosidade de Raquel não estavam presentes em mim na mesma medida em que estavam nela. Enquanto estava no salão de beleza, encontrei uma antiga professora minha, Ilana, que também foi diretora da escola Normal em que me formei. Conversando com ela sobre o trabalho, as dificuldades e alegrias, ela me disse:

- *“Abraçe os seus demônios, inclusive os interiores... Eles dependem de você”*.

Mais tarde, lendo um dos materiais de uma disciplina da UNIRIO, me deparei com os seguintes pontos:

“Nós, que trabalhamos com alunos do ensino fundamental público ou mesmo privado, precisamos nos conscientizar de que:

²¹ Faço uso (CERTEAU, 1994) desta expressão como expressão ordinária dos professores, no entanto, mais adiante pretendo atribuí-la de novos sentidos a partir da obra de Torquato e do próprio Certeau.

²² Observávamos e compartilhávamos entendendo nossa função social na ação educativa dos alunos. Pensamos os alunos como alunos da escola, e não de um determinado professor... Nesse sentido, dividimos as alegrias e angustias por saber que o aluno já “passou por nossas mãos” ou ainda poderá vir a passar.

A nossa escola não pode ser nem seletiva e nem exclusiva, como o foi outrora

A grande e maior preocupação tem sido:

1. Aceitar nosso aluno

2. Melhorar suas relações pessoais

3. Despertar nele o querer aprender

4. Despertar nele o gostar e querer aprender Matemática

5. Ensiná-lo a estudar Matemática

6. Estudar os conteúdos.”²³

No caso específico de Patrick, não havia como procurar “aceitá-lo” sem antes procurar entendê-lo, conhecer sua história de vida... enfim, me aproximar dele; caso contrário, esse processo de aceitação da diferença que Patrick me sugeria em seus comportamentos se daria de modo hipócrita, mascarado pela ideia de tolerância ou quiçá, de invisibilidade desta diferença (SANTOS, 2010). Parecia posto que o conhecimento da história de Patrick era por mim conhecida de modo superficial, no entanto, crianças falam... e querem se fazer ouvidas. Tudo o que eu precisaria fazer, por tanto, era tentar estabelecer uma relação de confiança e cumplicidade, além de uma série de negociações e combinados com Patrick (e também com a Turma).

Patrick tinha alguns irmãos mais novos e também mais velhos. Sua irmã Clara também era aluna do CIEP e apresentava um comportamento divergente do Irmão. A vida de Patrick era um tanto árdua, ele vendia balas no trem (situação que com frequência presenciei), e tomava conta dos irmãos mais novos levando-os para “jantar” sanduíches no conjunto. Além destas situações, ele também já fora morador de abrigos e fugiu de casa diversas vezes... era exímio conhecedor dos itinerários dos trens e das ruas do Centro e de Copacabana. Lembro que durante o período de greve, após um desentendimento em casa, ele fugiu e foi para Copacabana, onde foi recolhido e encaminhado para abrigo... Tal situação chegou ao meu conhecimento por uma professora da escola através do Facebook.

Ao conhecer a história de vida dos educandos, é possível, percebê-los como “legítimo Outro” (MATURANA, 2000) e, dessa forma, compreender suas atitudes

²³ ABRAHÃO, Ana. **Sugestão de oficina: GEOMETRIA PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS.** Material didático para a Disciplina: Matemática na Educação II.

como sendo próprias de seu universo vivencial, atitudes necessárias à “sobrevivência” no grupo a qual se insere e que “a escola” tem dificuldades para lidar.

Esse parecia ser um dos aspectos cruciais e determinante na inserção de Patrick no contexto escolar. A nós professores, com frequência, são muito estimados os aspectos comportamentais e procedimentais dos alunos; costumeiramente começamos a embasar nossos relatórios sobre desempenho de turmas e alunos pelo comportamento. Este comportamento é dado por modelos estabelecidos, a priori, como sendo o “próprio” (CERTEAU. 1994) do sujeito “aprendente”. Dessa forma

a falta de compreensão (ou dificuldade de aceitação), por parte da escola, dessas lógicas de construção e uso dos saberes oriundos das relações cotidianas com as ruas fez com que, como é de praxe, a parte mais fraca rompesse. Como as expectativas de organização escolar são pautadas em modelos de comportamentos esperados a priori, às infâncias que não cabem nesses modelos são criados mecanismos de descarte e de estigmatização dos transgressores. (SILVA, 2012:26)

Nessa perspectiva, marcada pela exclusão do diferente, seria muito fácil perceber os mecanismos pelos quais a escola enxerga o aluno pela sua incompletude, pela sua falta, tendo a primazia dos conteúdos como eixo norteador de suas práticas, em relatórios isso se traduziria na seguinte forma: “o aluno ainda não sabe...”

Perceber nos alunos, sobretudo em alunos como Patrick, que muitos dos saberes que compõe o cabedal de conhecimentos escolares são “sabidos” por eles é algo que nos alegra, nos dá potência e nos motiva a abordar os conhecimentos de maneira que estes se traduzam e criem vínculos com outros saberes. Para Patrick, menino que vendia balas no trem com seu padrasto, o ensino de matemática e de outras áreas do conhecimento assumiria um viés mais significativo caso fossem de ordem mais prática e resolvessem seus problemas.

Era notório que quanto mais eu tentava seguir com a cultura “livresca” e “conteudista”, mais o Patrick investia em atividades de bagunça. Talvez por conta de suas dificuldades em realizar as tarefas, era como ele se valia da impressão de tantos outros sobre ele em que

Assim, a acusação de desvio surge de uma relação de poder entre alguém que acusa, e alguém que se comporta como acusado. Esse comportamento não só reafirma, mas retroalimenta a imposição da acusação. Quero dizer que os rótulos não dependem só dos atos em si, mas das relações de poder que atribuem significados a eles. Ou seja, na medida em que o “acusado” passa a ser integrado ao conjunto de comportamento, enquanto

representação de si próprio, que os rótulos impõem, a sua forma de estar no mundo passa a estar submetida a tais rótulos e o seu comportamento ganha outro significado. Não só aos olhos do acusador, mas, principalmente, aos seus próprios olhos. Ele passa não só a ser visto como alguém rotulado, mas passa a internalizar os comportamentos que estereotipizam uma forma de estar no mundo, como forma transgressora e desviante. (SILVA, 2012:27)

Na visita à Quinta da Boa Vista, o aluno Patrick demonstrou interesse por uma das árvores, expressando a vontade de subir nela. Conversei com ele sobre o quão perigoso aquilo poderia ser e deixei bem claro que não o deixaria. No entanto, ele insistia... e eu tinha como opção usar de meu “lugar” como adulto, professor e da relação de *podersaber* que este lugar me oferecia, mas eu sabia que insistir nesta postura, naquele momento, não seria com Patrick o mais indicado. Aceitei os riscos: o risco do medo de Patrick cair, o risco de ser olhado como professor sem “pulso” pelos demais professores, o risco de ser advertido, e de que meu aluno também o fosse, pelos guardas municipais que estavam no local. Deixei que Patrick subisse, conversando com ele todos os riscos e dizendo que confiava nele e, que no momento em que eu o chamasse ele deveria descer. A negociação foi feita e, na hora solicitada, Patrick desceu.

Situações como a que Patrick me propiciou, me fizeram perceber os momentos em que se faz necessário entender as lógicas das negociações entre professores e alunos numa perspectiva dialógica, revelando jogos de astúcias em que a transgressão e a desobediência podem ser, também, entendidas como um apelo de visibilidade: de existência.

Patrick me fez perceber, nas palavras de Silva (2010) que

a lógica dessa sociedade é ainda mais perversa do que se apresenta, pois sempre deixa brechas para que alguns rompam as barreiras e sejam transformados em regras, e para que ela, enquanto sociedade capitalista, possa se autoafirmar democrática e manter a ideologia de que a meritocracia é uma lógica justa. (p. 33)

Para não concluir....

No decorrer das atividades da pesquisa-docência possibilitadas pelo PIBID, pude refletir sobre as diferentes concepções a respeito da formação de professores, aqui incluindo a minha própria formação (seja a partir dos procedimentos instituídos, seja pelos processos de autoformação).

O encontro/parceria escola-universidade promovido pelo projeto constituiu-se para mim como um *espaçotempo* privilegiado uma vez que, nas atividades de Iniciação à Docência (PIBID) e de atuação profissional, pude por meio do produzir e compartilhar dos relatos sobre as experiências vivenciadas buscar em minhas lembranças elementos para construir novos conhecimentos, saberes e fazeres a respeito de minha formação. Pensar minha formação de professor, e atuação neste viés, significa traçar a construção de identidade docente, bem como o processo de formação profissional, de forma polifônica e sempre atentando para seu caráter de mudança.

Os relatos e memórias de formação/autoformação evidenciam a constante construção e desenvolvimento de nossas identidades profissionais, um constante processo de formação. Desta forma, este trabalho só são alguns dos muitos relatos, vivências e experiências que vivi e que ainda viverei, pois o se tornar professor é um processo que ocorre cotidianamente a cada dia nos tornamos melhores... Levar em consideração estes elementos, que fazem ver as redes de subjetividades presentes nos relatos e nas memórias, possibilita uma nova forma de *versentirouvir* os cotidianos escolares e, pensar o cotidiano pensando sobre si mesmo (FERRAÇO, 2003) e superando a ideia comum de que *ainda não estamos prontos* para a docência quando terminamos a graduação. Acredito que as narrativas contribuam para os esforços de profissionais que se ocupam em fazer das práticas de seu ofício um pouco mais emancipatórias e as vidas das pessoas mais cheias de sonhos e fruição.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres, educação e religião: os paradigmas de submissão e os modelos de resistência**. IN: ALMEIDA, Jane S. de. Ler as letras: Por que educar meninas e mulheres.
- ABRAHÃO, Ana. **Sugestão de oficina: GEOMETRIA PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**. Material didático para a Disciplina: Matemática na Educação II.
- ALVES, N. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.
- CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de Fazer, 10ª ed, Petrópolis, Ed Vozes, 1994.
- DELEUZE, G.; GUATARI, F. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: ed. 34, 1997.v.5.
- FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim**. IN: Garcia, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FERRE, N.P.L. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta**. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e práticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas e Sinais**, São Paulo, Cia Letras, 1989.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- MATURANA, Humberto. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa .Publicações Dom Quixote, 1995.
- SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13ª ed, São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. In: SANTOS, Boaventura S (Org). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Rodrigo Torquato da. **Escola-Favela e Favela-Escola: "esse menino não tem jeito!"**. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii ; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

SOUZA, Eliseu. C. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores.** RJ: DP&A; Salvador, BA:UNEB, 2006.

SOUZA, Maria Cecília C. C. **Fontes, objetos e perspectivas da pesquisa em História da Educação no século XIX.** p.91. In: GONDRA, J. Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira ente o Império e a República. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

SÜSSEKIND, M. L. "**O estágio como entrelugar nos relatos de formação**" IN: SÜSSEKIND, M.L. e GARCIA, A. (orgs). UNIVERSIDADE-ESCOLA: DIÁLOGOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Rio de Janeiro: Faperj, 2010.