

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS AO LONGO DA VIDA: O SER PROFESSOR EM AÇÃO/FORMAÇÃO

LIFELONG TRAINING EXPERIENCES: BEING TEACHER IN ACTION/ TRAINING

RESUMO

As reflexões desenvolvidas neste texto referem-se ao processo de formação do professor, a sua itinerância, é um convite para pensar sobre como ele constrói a sua vida pessoal e profissional e busca os sentidos daquilo que faz na sua relação com outros. Salienta como o ser professor está relacionado com as experiências da vida cotidiana e não somente com a formação universitária. Ao trazer fragmentos de narrativas de vida e formação, contribuirá para que o leitor possa identificar-se com as experiências dos professores, num retorno ao vivido, e encontre nos seus próprios repertórios, razões para uma busca de si e de seu processo de autoformação. Expõe como os professores lidam com as suas escolhas, com os seus desejos, com as suas vitórias e frustrações, próprias do processo de crescimento e insere o leitor na experiência, que é também autoformativa, de olhar-se a partir de outros olhares.

Palavras-chave: O ser professor. Autoformação. Busca de si.

ABSTRACT

The reflections developed in this text refer to the teacher training process, its roaming, is an invitation to think about how it builds his personal and professional life and seeks the senses of what a teacher does in relationships with others. It emphasizes how being a teacher is related to the experiences of daily life and not only to university education. By bringing fragments of life and training narratives, the reader will be able to identify with the experiences of the teachers, in a return to the lived, and find in their own repertoires, reasons for a search for themselves and their process of self-formation. It exposes how teachers deal with their choices, with their desires, with their victories and frustrations, of the process of growth and inserts the reader into the experience, which is also self-formative, to look at itself from other perspectives.

Keywords: Being a teacher. Self-training. Search for yourself.

INTRODUÇÃO

[...] como surpreender o dinamismo em ação na vida diária, dar conta da razão interna que percorre, por vezes de modo desordenado, os pequenos atos criativos vividos dia a dia?

Maffesoli, 2001, p. 113.

Este é um trabalho de reflexão sobre o processo de formação do professor, nutrido pelo desejo de bem servir a uma poética da argumentação, a um pensar inacabado e inspirado em dizeres e fazeres outros, que se alteram a partir da relação com o mundo. Ao apresentar atores sociais que se fizeram professores, que desenvolveram suas estratégias de atuação no mundo, suas técnicas etnoformativas a partir de um modo de agir peculiar, esta construção apresenta um fazer etnometodológico, intrínseco de seres em formação, em busca de sentidos de si e para si com outros. A propósito, Garfinkel (1984) fala da forma como os atores sociais se movimentam para agir, decidir e fazer, apresentando ao mundo seres dotados de inteligibilidade, de capacidade criativa e participativa.

É a existencialidade desses seres que seguem em busca de si, que se formam ao longo da vida, que fazem e refazem caminhos, que os fragmentos de narrativas de vida aqui trazidos buscam ressaltar. A reflexão sobre essa existencialidade propicia uma tomada de consciência sobre os investimentos que os professores, na condição de atores sociais, fizeram para reconhecimento de si como sujeito de seu próprio desenvolvimento.

Significados da vida cotidiana aparecem como facetas que interferiram nos rumos de vidas traçadas e redimensionadas a partir de relações familiares, que trazem, no seu bojo, aspectos da cultura de épocas vividas sob a égide de (pré)conceituações capazes de silenciar os desejos mais ambiciosos de seres em formação. A atividade que propiciou as narrativas e originou os atos reveladores apresenta a marcante relação de gênero que ainda predomina na experiência do ser professor, e também muito nítida no movimento formativo descrito pelas professoras.

Trago para a análise desse autoformar-se, falas de professoras de grande significado e finalizo as reflexões sobre o ser professor, como resultado da formação ao longo da vida, com fragmentos de vida e formação de mim, de meu processo itinerante, no transitar de uma vida em que diferentes saberes e conteúdos experienciais deram conta do que sou hoje, ser aprendente e em transição para a conquista de novos voos e rumos desejados e para serem, ainda, trilhados.

A FORMAÇÃO COMO BUSCA DE SENTIDO E DE SI

Na antiguidade clássica, a ideia de formação entre os gregos estava associada à *paideia*, com ênfase na reflexão filosófica e entre os latinos à *humanitas*, domínio da retórica sobre a filosofia e significavam a educação integral do homem. Para os gregos, a realização plena do homem se dá pela busca de si, pelo autoconhecimento, um caminho autoformativo, que o faz desabrochar, que o conduz ao estado de espírito plenamente desenvolvido que “enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça” (PLATÃO, *Leis*, p. 643). Para os latinos, a supremacia do sentido prático da vida sobre a reflexão filosófica, como está demonstrado por Cícero em “*Da República*”, uma formação voltada para a afirmação da virtude na prática, “converter em obras as palavras que se ouvem nas escolas” (CÍCERO, p. 17). A preocupação com a busca da “verdadeira natureza humana” orientou as discussões filosóficas de Sócrates e de Platão; e o pensamento pragmático de Cícero, de Sêneca e de Varrão.

A formação como busca de sentido e de si encontra respaldo no pensamento filosófico grego em que

[...] o *eu* está em íntima e viva conexão com a totalidade do mundo circundante, com a natureza e com a sociedade humana, nunca separado e solitário. As manifestações da individualidade nunca são exclusivamente subjetivas. (JAERGER, 1995, p. 151)

Assim, pensar filosoficamente a formação não descarta a relação com o mundo e com a prática, o processo de autoformação articula-se com a *eco* e com a heteroformação, processos que se iniciam desde os primeiros contatos do Ser com o mundo.

A reflexão sobre o formar-se como processo auto-organizativo do desenvolvimento, como ato de conhecer-se e de apropriar-se de si na relação multirreferencial com outros seres, tem despertado pouca atenção, em decorrência da concepção de formação como um processo que se realiza de fora para dentro, a partir da ação de pessoas mais experientes. A criança, participante de ambientes sociais reguladores e seletivos de conteúdos de aprendizagem, a família inicialmente e em seguida a escola, encontra-se na dependência de regulações que desconsideram as suas emergências enquanto sujeito em desenvolvimento.

A negação desse ser como sujeito e autor de si, como autor de sua própria ação, parte do princípio de sua fragilidade física e emocional, de sua necessidade de proteção, que lhe tem negado a oportunidade de exercitar-se e autorregular-se na sua relação com o mundo. Por outro lado, reflexões sobre os direitos da criança têm resvalado em terrenos incertos, frutos de reflexões que têm levado a ações de permissividade por parte dos adultos, desconsiderando

que a criança, como um ser em formação, pode iniciar-se num processo de autorreflexão,sem,contudo, prescindir da necessária orientação de educadores, seja na família, na escola ou em outros ambientes sociais.

A autorregulação como princípio formativo tem estreita relação com a autogestão, processo que ainda permanece em atos de simulações enganosas, porque, como diz Lourau (1993, p. 14) a autogestão, “a que tem podido existir, acontece dentro de uma contradição total, já que a vida cotidiana, a minha e também a de vocês, se passa no terreno da heterogestão”. O autor se refere a gestão de processos educativos, conceito que se pode aplicar na gestão da própria vida, uma vez que esta ainda é regulada pela heteroformação, processo articulado com a ecoformação, pois o ser se movimenta em ambientes sociais e multirreferenciais.

Estudos sobre desenvolvimento infantil se referem a aspectos da formação desde os primeiros momentos de vida, quando a criança transita pela fase de indiferenciação e começa a perceber-se e ao mundo separada e articuladamente. Para Piaget (1994, p. 297) “o indivíduo começa a compreender tudo e tudo sentir através de si próprio, antes de distinguir o que pertence às coisas ou às outras pessoas e o que resulta de sua perspectiva intelectual e afetiva particular”. Isto porque a consciência de si implica, segundo o autor, “uma confrontação contínua do eu e do outro”. Assim é que, desde as primeiras experiências do ser, saberes que formam fazem parte do repertório da experiência humana. Dar nome aos objetos, relacioná-los a situações do cotidiano de si e dos outros, interpretar fatos, expressar desejos e ensaiar atitudes, que frequentemente sofrem a censura, a correção e o controle dos adultos, é um processo de desenvolvimento da criança na sua relação com o mundo.

Por outro lado, aproximar as crianças das concepções científicas é tarefa da educação formal e escolar. Como atender às necessidades da formação da criança sem esquecer de respeitar o seu lugar no mundo, os seus desejos, as suas escolhas? Este é um aprendizado que os adultos precisam empreender no seu processo autoformativo, para compreender que a criança está o tempo todo na busca de sentido e de si, movimentando-se em uma vivência de hetero e ecoformação, tempo em que projeta seus desejos e sua visão de mundo. Não é sem sentido que a criança está sempre preocupada com o “quando eu crescer, eu quero ser...”. E ela revela o tempo todo uma pressa em crescer, em ser ela mesma, em poder gerir o seu destino, sem que o adulto perceba claramente o sentido dessa inquietação.

Considerando o ciclo vital da fase adulta, quando o ser já consegue apropriar-se de seu processo formativo, a autoformação “nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito - , mas é

também aplica-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo” (PINEAU, 2010, p. 103). Na visão do autor, oser se desdobra na relação sujeito-objeto de sua própria ação, numa relação autorreferencial, que lhe propicia a autoformação. Esse processo de autoformação na fase adulta tem estreita relação com a reinvenção de si, em que as vivências anteriores, subjacentes às objetivações dos desejos adultos, regem e redimensionam as novas escolhas como um novo investimento. Isto porque, ainda que ignorada como tal, a autoformação dá-se ao longo da vida, nas diferentes fases da existência e da relação com os outros.

O ser altera-se nessa relação, nessa busca, na edificação dos desejos, dos sonhos, nas escolhas que faz. A busca de si configura-se como o ato de ver-se, de olhar-se para, na relação com o outro, autorreferenciar-se e autoformar-se. Esse processo complementa-se na hetero e na ecoformação, em que o ser deixa-se afetar pelos momentos ao longo da vida.

Formar-se significa ter disponibilidade para *alterar-se* deixando-se *afetar* pelos acontecimentos, pelas emergências do cotidiano, das relações de poder, dos contratos afetivos e profissionais, do curso da vida, enfim; sem, contudo, alienar-se, sem perder a dinâmica da auto-preservação, da condição de humanidade. É também conviver com as incertezas, com o imprevisto, com os surpreendentes momentos em que o Ser conhece e desconhece os outros que compartilham consigo o processo de crescimento pessoal e intelectual. (SILVA, 2013, p. 3)

A formação como busca de sentido, como busca de si, propicia posicionamentos ante os processos experienciais ao longo da vida, num movimento implicacional, em que os saberes em construção contribuem tanto para a formação pessoal, quanto profissional. Uma dissociação desses saberes comprometeria o desempenho desse ser que atua na sociedade a partir de diferentes papéis em diversos momentos. A busca de sentido surge de uma necessidade do ser, evidenciada em momentos cruciais de sua vida, “apresenta-se como o núcleo central na procura de uma arte de viver” (JOSSO, 2006, p. 101), para a busca de si, da sabedoria, do querer ser e poder fazer no mundo com os outros.

A PO(ÉTICA) DA FORMAÇÃO NOS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: IMPLICAÇÕES EXPERIENCIAIS DE PROFESSORES

O que seria uma Po(ética) da Formação? Que relações se pode estabelecer com as histórias de vida e formação? Que evidências as narrativas de sujeitos em formação trazem sobre o sentido ético e estético de seu vir a ser, de sua construção de si? Como as narrativas

podem recriar o vivido, reinterpretar experiências que a poeira do tempo (salva)guardade olhares/julgamentos indiscretos?

Para Álamo a Po(ética) da Formação trilha pelos caminhos indeléveis da vibração intercultural. Para Dante, a Po(ética) da Formação deseja beber o néctar derramado pelo ser-sendo que, nesta condição, almeja formar-se na virtude e na sensibilidade. Para mim, Po(ética) da Formação vira do avesso a travessia curricular tornando-a narrativa fundada na procura da virtude, da sensibilidade, da instituinte experiência narrada e das reflexões metaformativas que se querem rigorosas. (MACEDO, 2012, p. 18)

Os relatos autobiográficos propiciam momentos de reflexão sobre os caminhos formativos empreendidos pelos sujeitos, um retorno ao vivido, uma possibilidade de revisão de conceitos e de conteúdos experienciais, que comportam vivências, comportamentos e procedimentos, para, no caso específico de professores, compreender, analisar e repensar a prática docente.

Relatar, falar, dizer sobre si, ouvir os relatos do outro contribuirá para a reinvenção da prática pedagógica. “Se esta alquimia do encontro educativo se produz entre uma ciência educativa e uma biografia, dimensões relativas às identidades e à subjetividade dos protagonistas da ação modificam-se em um [sic] nova configuração de sentido” (JOSSO, 2006, p. 29). Dessa forma, cada participante produzirá um saber sobre si, para si e para os outros, gerando momentos de sinergia criativa e educativa, de trocas e de produção de sentidos que, por sua vez, constituir-se-ão em novos momentos formativos/estruturadores de uma Po(ética) da Formação. Ainda para Josso (2006, p. 55-56),

a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros.

As narrativas de formação ao longo da vida contribuem para uma compreensão sobre as escolhas e caminhos seguidos, as aprendizagens, a construção de conhecimentos e como tudo isso interfere no saber fazer do sujeito em formação. Desde as indagações infantis sobre o que “vou ser quando crescer” até as decisões por determinados caminhos profissionais, saberes e interferências diversas assumem caráter decisivo para o ser profissional. O processo de formação aciona saberes que formam, que articulam afetividade, sensibilidade e contribui para a identificação com e para um aprender/fazer experiencial.

SENTIDOS AUTOPOIÉTICOS DE RELATOS DE PROFESSORES: SABERES, IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E DECISÕES

Em 31 de julho de 2012, um grupo de oito professoras, participantes do II Simpósio Acadêmico Docente da Estácio FIB, reuniu-se para narrar suas histórias de vida e formação. A implicação fundante das narrativas foi o “Ser Professor”, que suscitou diferentes outras implicações Po(ético) formativas e experienciais: familiares, contextuais, relacionais, permeadas por sonhos, desejos, escolhas, decisões.

[...] os discursos que se ‘dizem’ no decorrer dos dias e da trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além da sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOULCAULT, 2004, p. 22).

Cada professora colocou para o grupo algo do que conhecia de si mesma sobre o “Ser Professor”, sobre a forma como chegou lá, descrevendo caminhos e travessias, pontuando dificuldades, empreendimentos, decisões, escolhas. Para algumas, o encantamento pela profissão docente foi determinante, para outras, alguns vieses e experiências conduziram para o desfecho de ser professor. Em todas as narrativas, ficou evidenciada a construção de saberes ao longo da vida e da formação profissional. Como atores sociais, essas professoras descreveram estratégias de ação e de posicionamentos perante seus processos formativos e demonstraram certos conhecimentos que não são necessariamente saberes docentes, mas saberes plurais e culturais, aqueles que se constroem ao longo da vida e na relação com outros seres e que podem ou não, contribuir para a construção de saberes docentes.

Para Tardif (2006, p. 217),

o trabalho docente, como todo trabalho humano especializado, requer certos saberes específicos que não são partilhados por todo o mundo e que permitem que o grupo dos professores assente sua atividade num certo repertório de saberes típicos desse ofício.

A professora Joalêde Bandeir² iniciou a sua narrativa evocando como o encantamento pela experiência de ser professor foi forte e decisiva nas suas escolhas ao longo de seu processo formativo.

²Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Licenciada em Letras pela Universidade Católica de Salvador, professora pesquisadora da Estácio FIB, coordena o curso de Pedagogia da Estácio FIB, é professora da Rede Estadual de Ensino e da UniJorge, em Salvador.

Minha família... Inconscientemente... Ela foi determinante para meu ser professora, embora conscientemente, nenhum deles quisesse que eu fosse professora. No dia de minha formatura, meu pai entrando comigo no Centro de Convenções, disse para mim: “eu queria que você tivesse sido médica”. – Mas agora, nesse momento o Sr. está me dizendo isso?! Por que isso foi determinante? Porque eu me encantei com o ser professor, numa aula em que minha irmã era a professora. O sonho da vida de meu pai era ter um filho doutor e, de um jeito ou de outro, sendo professora eu fui a única que realizei o sonho dele.

A professora esclareceu que a dificuldade para sua família em aceitar a sua decisão devia-se ao fato de que eles “não enxergavam essa profissão como uma profissão reconhecida”. Embora vivesse rodeada de professoras, sua mãe, sua irmã, amigas da família, ser professora era considerado por esse núcleo como uma “péssima profissão”. A professora destaca com muita ênfase o quanto ela se encantou com o ser professora: “a gente tem uma série de dissabores, mas quando você tem esse encantamento, quando você vê um aluno despertar, você vê mais uma vez: puxa vida, estou no lugar certo, estou fazendo a coisa certa”. E destacou o papel que a professora Joselice Macedo teve na sua formação: que lhe “ajudou a saber qual seria o seu caminhar”.

E ela continua: “a cada dia, você tem que se reinventar. Numa sala de aula, você nunca é a mesma do dia anterior nem sai como entrou, [...] as situações vão surgindo, inesperadas, você tem que buscar alternativas, respostas que às vezes sequer sabia que tinha”.

A professora Vera Lucia³ ressalta o apoio que sempre recebeu da família, que vibra com suas conquistas e experiências professorais. O seu desejo de ser professora despertou quando trabalhava como secretária executiva e percebeu que aquilo não bastava para ela. E declara: “uma certeza eu tenho hoje, que valeu a pena essa caminhada toda, não tenho arrependimento, pelo contrário, acho que faria tudo de novo”.

Para a professora Rita Lordelo⁴:

sempre foi muito forte, essa coisa de brincar de professor [...]. A gente tinha uma escola, sempre foi muito interessante porque [...] motivava, estava criando, eu tinha meus alunos, [...] eu era professora dos alunos menores e tinha uma colega mais velha, que era professora de alunos maiores. [...] meu pai que foi um cara muito ativo, muito extrovertido, [...] ele sempre dava asas as pessoas, principalmente aos filhos para crescerem.

A professora Mirella⁵ também ressalta a influência positiva da família na sua escolha, ainda que por razões relacionadas diretamente com a empregabilidade. E minha mãe sempre

³Mestre em Administração Estratégica pela UNIFACS. Bacharel em Secretariado, professora da Estácio FIB.

⁴Psicóloga, Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano pela UNIFACS, professora e coordenadora adjunta da Estácio FIB.

deu um valor enorme a minha formação. [...] E minha mãe sempre disse assim: “[...] a área do professor é muito boa porque sempre vai ter algum emprego, você nunca vai ficar sem trabalhar...” Ela até fala: “pequenininho, mas sempre você vai ter o que fazer”.

Mirella destaca um momento de sua vida que lhe despertou o desejo de ser professora, quando fazia aulas de balé:

[...] o que eu mais gostava era de ver a professora ensinando... E eu dizia: nossa, eu quero ser professora de balé, não era dançarina, não era bailarina, eu quero ser a professora de balé, porque eu achava tudo lindo, aquilo que ela fazia, tudo que ela ensinava.

O seu encontro com Rubem Alves foi também decisivo para sua escolha, quando uma amiga lhe deu um livro que a encantou: “Eu quero o livro, nossa! O livro de Rubem Alves, *Conversa com Educadores*. Gosto de ensinar. Mesmo naquelas páginas amareladas, fui lendo, lendo, lendo... Nossa! É isso que eu quero ser! Pra sempre, sabe? É isso, pronto”.

Os professores e os autores nem sempre imaginam o quanto estão influenciando as escolhas profissionais. Em muitos, o seu falar e dizer é tão coerente, que desperta desejos e inspirações as mais diversas no processo de autoformação. Mirela destacou ainda na sua narrativa, sua experiência com a iniciação científica, sob minha orientação, com o projeto “História de vida de educadores: saberes e fazeres docentes como possibilidade de formação e de recriação da história da educação local”, financiado pela Fapesb. Ela ampliou o trabalho de pesquisa para o TCC e escreveu um memorial, fazendo uma análise das narrativas dos professores sujeitos da pesquisa e inserindo-se no texto, na perspectiva de sua formação desde a iniciação escolar até o curso de Pedagogia.

Nem todos os professores o são por uma escolha inicial e consciente. Alguns seguem a trilha do ser professor por outras motivações que, muitas vezes, estão relacionadas com proibições, repressões, a partir de uma organização familiar tradicional e em muitos casos, matriarcal. Nos exemplos a seguir, apesar da dor da renúncia, o encontro com a experiência do ser professor propiciou uma relação positiva e construtiva, num processo de reinvenção de si, motivado pela busca da sobrevivência como pessoa.

A professora Melina⁶ se fez professora a partir de sua relação com a matemática, apesar de não ter sido o seu primeiro objeto de desejo na sua formação.

⁵Pedagoga, foi aluna do curso de Pedagogia da Estácio FIB. Professora na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Faz o curso de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal da Bahia.

⁶Mestre em Educação Matemática, Bacharel em Matemática, Doutoranda em Educação, professora da Estácio FIB.

[...] eu tinha dois grandes prazeres em criança [...] Psicóloga e astrônoma. Fiz vestibular para Psicologia e minha mãe não me deixou cursar porque queria que eu fizesse medicina, escondeu o resultado, deixou passar a época da matrícula. [...] aqui não tem astronomia, o que é que eu vou fazer? Aí surgiu o curso de Matemática Computacional na Unifacs. Quando minha mãe descobriu eu já estava na faculdade (MELINA).

Melina faz um relato interessante que chama a atenção para os saberes implicados com/na formação, a partir da ação docente de um de seus professores de matemática. Nessa relação, ela descobre porque não conseguia aprender matemática quando criança. “Eu não entendia porque que eu tinha que achar o valor de X na equação. Por que é que eu tinha que achar o valor de X? Os professores não sabiam responder porque eles também não sabiam”. E a professora traz outra reflexão que contribuiu para que ela encontrasse sentido em estudar matemática:

[...] eu comecei a entender matemática com a história da matemática. E eu notei o grande problema da área da matemática... Quem é matemático, quem lida com pesquisa matemática pura não gosta dessa área da educação e o educador matemático não gosta muito de matemática pura.

E a professora defende o ponto de vista de que precisa haver uma intersecção entre os saberes da área matemática, que no seu entender são interrelacionados no processo de aprendizagem e de formação do educador matemático e do matemático como pesquisador. Segundo ela, a dicotomia nasce do fato de um não querer ouvir o outro e cada um se fechar no seu ponto de vista.

A professora Magali⁷ apresenta uma experiência profissional voltada, inicialmente, para o trabalho em empresas. Foi em uma dessas experiências que, a partir de sua atuação no setor de treinamento, ela despertou o desejo de ser professora, identificando-se com a experiência, com essa troca que é também formativa. Ela declarou: “fui me envolvendo naquela área de treinar, de desenvolver, de qualificar pessoas e isto foi me encantando. Só que pra mim era pouco aquele dia a dia [...]”. Ao falar sobre seu ingresso como professora de ensino superior, ela diz: “eu gosto de estar docente, de ser professora, de ser crítica, reflexiva, a cada momento [...] refletindo sobre as expectativas dos alunos [...], a necessidade que eles têm de aprendizado”.

A professora Luciene⁸ deu muita ênfase à importância do desejo no processo formativo, dizendo: “o meu sempre foi esse de ser professora, por isso, esse desejo sempre

⁷Bacharel em Administração, pós-graduada em Educação a Distância, professora da Estácio FIB.

⁸Pedagoga, Filósofa, Mestre em Educação, Psicopedagoga, professora aposentada da Rede Pública Estadual, professora da Estácio FIB.

existiu incrustado na minha alma, [...] ser professora, fazer esse percurso foi muito simples”. Evidenciou ainda, por ser professora de Filosofia, que “somos seres autopoieticos, ontológicos”. Na experiência autopoietica, o ser se produz a si mesmo. Do ponto de vista da autoformação o professor empreende um processo que se faz como pessoa, se reinventa na sua relação com o mundo, pensa sobre si mesmo, se compreende, portanto, enquanto ser em formação, ontológico.

MINHA ITINERÂNCIA, FRAGMENTOS DE VIDA E FORMAÇÃO

Eu cresci sonhando em ser médica. Disse para minha mãe: eu quero estudar medicina. Ela disse: “não, quem vai estudar medicina é seu irmão, porque é homem, mulher não estuda medicina, mulher tem que ser professora”. Começaram os desentendimentos, porque eu não queria ser professora e ela me deu um ultimato: “ou a Escola Normal, [era o que tinha em Serrinha], ou o pé do fogão”. Meu pai me chamou para conversar em tom conciliador, dizendo:

minha filha, eu saí de Nova Soure pra que meus filhos todos estudassem, eu não consegui ser doutor, mas quero ter filhos doutores e você não vai parar de estudar por causa de sua mãe, você precisa ter paciência, fazer o que ela quer, a palavra é dela agora. Quem decide é ela e você vai estudar pra ser professora, quando você for dona de sua vida, quando você for dona de seu nariz, aí você vai fazer o que você quiser.

Acatei os argumentos de meu pai, mesmo discordando de tudo, fiz o Curso Normal, tive bons professores, fui boa aluna, entretanto, no final do curso vivenciei um grande vazio, principalmente porque o meu estágio foi uma experiência muito ruim. Diante de uma turma de quarto ano primário, em 1961, totalmente perdida e sem saber o que fazer para interagir com aqueles meninos. Foi muito angustiante, eles não me davam a menor atenção. Era uma escola da Rede Estadual de Ensino que funcionava em uma sala do Centro Espírita. O Curso Normal, naquela época, era essencialmente teórico e a única atividade prática, o estágio no final do curso, era feito pelas alunas sem supervisão de professor. Foram 45 dias de dor e angústia. As crianças percebiam a minha insegurança, a minha falta de jeito com elas e tudo ficava pior. Quem me socorria era a administradora do Centro, que mantinha com eles uma relação de autoridade, alimentada pelo medo do castigo. Eu não tinha construído os saberes docentes necessários, a minha formação, até aquele momento, não me dava respaldo para uma prática pedagógica coerente com o saber fazer.

Para Tardif (2006, p. 208) “um professor age em função de ideias [sic], de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está ‘consciente’ e

que ele pode geralmente justificar, por exemplo, quando o interrogamos sobre sua prática, seus projetos ou suas decisões”. Naquele momento, eu tinha um grupo de alunos para ensinar e não tinha um projeto, nem como justificar minhas ações, nem motivos para me sentir confortável e feliz. Não era isto que eu tinha desejado para minha vida, entrei em pânico e me escondi na proteção da administradora do Centro, que compreendeu o meu drama, me deu apoio e passou a me ensinar como lidar com aqueles meninos, do seu jeito, nada pedagógico, hoje eu sei.

Terminado o estágio, fiz uma reflexão sobre mim, sobre a minha realidade e só via diante de mim esse caminho que me assustava, mas que não foi capaz de me intimidar. Casei-me para conquistar minha independência pessoal em dezembro desse mesmo ano, 1961. O casamento para mim representou um grito de liberdade, uma resposta a todas as frustrações pessoais e profissionais. O meu professor de biologia, médico e vereador da cidade, me fez uma pergunta crucial: “e agora, menina, o que você quer fazer?” Respondi: quero trabalhar, ser dona de mim mesma. Se não posso estudar medicina, quero trabalhar. E ele falou: “não existe vaga nas escolas nesse momento, mas eu vou criar uma escola para você, estamos mesmo precisando de mais escolas”. E criou a Escola Ipiranga, minha primeira e marcante experiência profissional, porque aprendi muito, a partir de uma realidade que fui conhecendo e descobrindo aos poucos, com alegria e dor, como o cinzel do artista que lapida a pedra bruta até fazer surgir a joia preciosa. Eu fui, nesse momento de minha vida, o meu cinzel, o artista de mim, o meu próprio sol, recriando-me e iluminando os meus caminhos, sem perder de vista o estudo e a leitura, a busca pelo saber.

Foi uma decisão que delineou a minha itinerância como profissional, abriu caminhos e perspectivas diversas. Uma quase menina de dezoito anos, no auge da sua incompletude, cuja característica mais essencial era a ingenuidade e uma curiosidade romântica em torno dos processos existenciais, mas que sentia a necessidade de descobrir os caminhos que levam à concretização de outros desejos e aspirações profissionais.

A cidade a cada dia mais se estendia pelas cercanias. Um singelo morro abrigava pequena população, casas enfileiradas em derredor, tão parecidas, quase iguais, formavam a grande rua que descia e subia o morro com todas as gentes acalentando sonhos, criando e vivendo histórias, bocas, sorrisos, desejos, olhos que viam e mãos que escreviam coisas do tempo do morro do Ipiranga. Vozes que o tempo calou e guardou o seu eco na memória da cidade. Esse foi o início de minha itinerância em educação, numa casinha do morro, onde uma sala de aula foi instalada com o nome de Escola Ipiranga, para que uma normalista incauta iniciasse o seu mister. Aquela sala ficava repleta de crianças muito pequenas para serem

alfabetizadas, sentadas em fileiras, quase embutidas umas nas outras, com as mãos estendidas em cima dos livros e olhos travessos que dançavam do caderno para o quadro negro na parede e dele para o caderno. Pintura indelével que o tempo não pode apagar porque representou o princípio de um novo sonho, de um compromisso compulsório que, com o passar da vida, se fortaleceu e se concretizou cada vez mais.

Foi uma experiência nova, com crianças pequenas, que me despertou o desejo, ainda que tímido, de ser professora. O fato de ser a minha escola encheu-me de orgulho e de responsabilidade. Descobri que eu tinha um sonho e um paradigma para construir: seguir as pegadas de minha professora Astrogilda Paiva Guimarães, que, ao lecionar Português, inspirava em seus alunos um profundo respeito, pelo seu sentido pleno de alteridade, de compreensão do humano e principalmente, dos adolescentes e jovens. Uma professora que construiu o seu amplo conhecimento no contato com seus alunos, e que me deixou o legado da fé legítima na capacidade de construção do ser que tem acima de tudo o desejo de chegar a algum lugar, principalmente quando, em momentos cruciantes, precisa fazer renúncias e definir prioridades.

A partir daí, toda a minha formação foi na docência, com momentos alternados de alegrias, conquistas e angústias, porque estava sepultando um sonho repleto de desejos para fazer nascer outro, tão diferente, mas tão necessário. E foi essa emergência que me impediu de sucumbir no terreno da tristeza. Apesar de toda a minha boa vontade, não foi fácil porque sempre me surpreendia com desejos de desistir. Quantas vezes, disse para mim mesma: eu não gosto de ser professora, não é isso que quero para mim. E quando tudo me direcionava para ser professora, voltava meu pensamento para minha querida mestra e, de novo, dizia comigo: preciso ser como ela, preciso espelhar-me nela e, então, transformei-a no meu modelo de perfeição a conquistar.

Hoje, depois de tantos anos, depois de realizar o desejo de meu pai em doutorar-me, até esse momento fui a única filha que lhe deu este presenteem homenagem póstuma, sinto-me plenamente professora, continuando meu processo formativo, porque a Po(ética) da Formação consiste nessa plenitude inacabada e reconstrutiva. Meus caminhos formativos foram uma reconstrução de mim, dos meus novos desejos, uma reconquista a cada dia, ora sofrida, ora gratificante, íngreme e ao mesmo tempo bonita, porque me mostrou muitas alvoradas.

Porque “[...] vida é desejo de plenitude. Ela é anterior a todo desejo, mas é o desejo em seu terceiro termo incluído – o desejo vivente em sua inteligência criadora” (GALEFFI, 2012, p. 103). E quando um desejo teimoso volta a se insinuar no mais íntimo de mim,

dizendo assim: se eu fosse médica, poderia também ser professora, e vejo que todos os caminhos da vida me afastaram de ser médica, respondo com a altivez de quem se sente vencedora mesmo assim: sou professora, conquistei para mim esta condição, abri caminhos, demarquei territórios e venci, realizei-me com outro sonho, com outro desejo, nascido, crescido e alimentado na minha história de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E INCONCLUSIVAS

As narrativas autobiográficas, ao romper momentaneamente com o silêncio dos sujeitos, levantam o véu que mantinha em opacidade fatos, relações, subjetividades, frustrações e desejos mal contidos, irrealizados, e propiciam certa compreensão sobre os processos formativos vivenciados, bem como sobre implicações da formação nos atos presentes e na própria narrativa. Revelam saberes que formaram o sujeito como pessoa e como profissional, deixando brechas para um repensar de si, para si, consigo e com outros.

Desse ponto de vista, esta experiência vivida por oito professoras, que desempenham funções docentes na mesma e também em outras instituições, foi gratificante para as autoras das narrativas e para suas ouvintes, provocando uma sinergia contagiante, uma vivência atualizada e significativa dos fatos que vieram a tona. Cada história de vida apresentou facetas marcantes dos processos formativos. As implicações ali reveladas deixaram entrever que a formação passa, necessariamente, pelas histórias de vida, os contextos familiares e sociais interferem de forma decisiva alterando rumos e provocando retomadas.

As professoras buscaram momentos de vida dispersos, priorizaram fatos para narrar em uma nova consistência temporal, ordenaram as relações de poder sofridas, marcaram a presença dos parceiros de sua autoformação e disseram sobre si. Ficou evidente como a autoformação feminina bate de frente com poderes onipresentes que circulam e saturam os modelos socioculturais. “Mais do que qualquer outra, portanto, a autoformação feminina é luta de emancipação para a apropriação do poder de formação e para a construção de um mundo próprio, de espaços pessoais” (PINEAU, 2010, p. 113).

Para o mencionado autor, e fica evidente nos fatos da vida cotidiana, essa construção não parte do nada, mas de opções que levam a pessoa a se unir, a escolher situações outras que se configuram mais atraentes e mais propícias, gerando outros envolvimento em que a pessoa busca autoproduzir-se em novos sistemas de referências. Foi isto que aconteceu quando resolvi me casar para emancipar-me. Uma busca de reconstrução de mim, na relação

com outros seres e com outros espaços que, igualmente, exerceram sobre mim seu poder onipresente e controlador. Com a minha autorização, como parte de minhas escolhas ao tornar-me esposa e mãe, incluí no meu processo outros parceiros de minha autoformação, que exerceram seu poder de controle, que provocaram adiamentos, novas renúncias e novos reposicionamentos. Sem contudo, anular o meu desejo, o meu próprio poder de buscar e de realizar-me, ainda que em um tempo outro, em circunstâncias outras.

REFERÊNCIAS

CÍCERO, Marco Túlio. **Da República**. Versão para eBooksBrasil.com. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/darepublica.html>. Acesso em: 15 jul. 2013. Fonte digital: www.jahr.org.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GALEFFI, Dante. Po(éticas) da formação: estética e ética na trans-formação humana emergente. Divertimento poético polilógico. In: PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da Formação**. Salvador: Edufba, 2012, p. 61-148.

GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Cambridge, Polity Press/Oxford, Blackwell Publishing Ltd., 1984.

JAERGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURAU, René. *Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1993.

MACEDO, Roberto Sidnei. Introdução – inspirações, artimanhas, filigranas e confissões. In: PIMENTEL, Álamo; GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei. **Po(éticas) da Formação**. Salvador: Edufba, 2012, p. 15-18.

MARROU, H. I. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1966.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: summus, 1994.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In:

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PLATÃO. *Diálogos, Leis e Epínomis*. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém:

SILVA, Maria de Lourdes O. Reis da. **A formação do professor-educador como alteração e formatividade: a invenção de si**. Texto não publicado.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
Universidade Federal do Pará, 1980.