

LUIZA PERCEVALLIS PEREIRA

**O SENTIDO DO PERTENCIMENTO NAS RELAÇÕES
PEDAGÓGICAS: UM OLHAR VOLTADO À EXPERIÊNCIA DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação junto à Universidade Cidade de São Paulo –UNICID sob orientação da Professora Dr^a. Ecleide Cunico Furlanetto.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2007

COMISSÃO JULGADORA

DEDICATÓRIA

Dedico

A todos os autores, amigos e familiares que me auxiliaram a realizar este sonho, em especial, aos que sentiram minha ausência:

Aos filhos, Roberto, Rodrigo e Rodolfo, que me ensinam constantemente ser mãe;

À neta Laís, com quem aprendo a ser avó;

Ao companheiro Roberto, parceiro nas aprendizagens da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

Aos professores, que me revelaram o que é ser professor.

Aos alunos, que me inquietaram e me encantaram.

A meus pais, pela hospitalidade incondicional.

SUMÁRIO

Resumo.....	07
Abstract.....	08
Apresentação:	09
1. Encontros e Reencontros.....	09
1.1. O reencontro com o passado.....	10
1.2. O encontro com os vestígios do “pertencimento”.....	10
1.3. O encontro da professora com a pesquisadora.....	13
1.4. O encontro da pesquisadora com autores.....	13
1.6. O encontro com os sujeitos da pesquisa e suas trajetórias.....	14
1.7. Os símbolos em rede.....	15
1.7. Considerações finais.....	15
Introdução:.....	16
Encontro da Professora com a Pesquisadora.....	16
2.1. A Interdisciplinaridade e o Pertencimento Profissional.....	17
2.2. Pertencimento e Enraizamento: a 1ª associação.....	17
2.3. Desencontro: o vôo desenraizante de um espaço.....	18
2.4. O encontro da pesquisadora com a autora.....	18
2.5. O pertencimento aos alunos.....	19
Capítulo I:	21
3. O Encontro da Pesquisadora com os Autores	22
3.1. Fragmentos do Pertencimento.....	22
3.2. Subjetividade, Interdisciplinaridade e Relação.....	23
3.3. Concepções de Pertencimento.....	26
3.4. Modalidades:.....	28
3.5. O Pertencimento ao mundo dos vivos.....	29
3.6. O Pertencimento à espécie humana.....	32
3.7. O Pertencimento ao mundo da cultura.....	34
3.8. O Pertencimento a si próprio.....	42

Capítulo II:	50
4. O Encontro dos Sujeitos da Pesquisa com suas Trajetórias.....	51
4.1. Os sujeitos – participantes da pesquisa.....	51
4.2. O processo de coleta dos dados.....	52
4.3. A análise dos dados.....	54
Capítulo III.....	56
5. Os Símbolos em rede.....	56
5.1. A Hospitalidade da professora- pesquisadora.....	57
5.2. O Conhecimento da Professora Isabela.....	82
5.3. A Arte do Professor Rubens.....	105
5.4. A Tecitura do Professor Jorge Luis.....	124
Considerações Finais.....	139
6.1. O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas.....	140
REFERÊNCIAS.....	147
ANEXO.....	152
Orientações para a elaboração dos depoimentos.....	153

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo explorar o conceito de pertencimento e apreender seu sentido na experiência de professores. O pertencimento foi concebido, como um sentimento e um valor humano. O diálogo interdisciplinar com autores da Educação: Fazenda, Furlanetto e Militão da Silva; da Antropologia Filosófica, Buber e da Psicanálise, Winnicott apreendeu seus elementos: a subjetividade, a intersubjetividade e a relação; as modalidades, o pertencimento ao mundo dos vivos, à espécie humana, à sociedade e a si próprio foram explorados, sobretudo, com Mourão, Morin, Hall e Josso. Os sujeitos da pesquisa foram três professores com mais de 25 anos de experiência, dois da rede pública e um da rede particular de ensino, escolhidos por estabelecerem boas relações com seus alunos na ação docente. Os dados coletados foram depoimentos descritivos sobre suas experiências de pertencimento, com base em estudos de Lefèvre e Lefèvre que, analisados pelos princípios da Pesquisa Simbólica descrita por Furlanetto, possibilitaram reconstelar o pertencimento no contexto das relações pedagógicas. Constatou-se que os professores, também, são aprendizes de seus alunos, mergulhados na complexidade da vida e que, para mediar sua aprendizagem, recorreram à formação acadêmica e às próprias experiências existenciais formadoras que, repetidas e desenvolvidas, tornaram-se símbolos em suas vidas. Assim, implicaram outros atores no processo de aprendizagem dos alunos, com atitudes de abertura, cumplicidade e co-responsabilidade por sua aprendizagem, vida e destino. Entretanto, os professores não demonstraram ter consciência do processo e de suas implicações. A importância do pertencimento nas relações pedagógicas foi ressaltada com Vigotski não em um, mas, em cinco sentidos: o ético valoriza a capacidade humana de sentir e refletir sobre as sensações e sua importância no processo de aprendizagem; o social valoriza os aspectos íntimos e pessoais da vida humana e sua representação na sociedade; o político está na intencionalidade da ação pedagógica quanto ao reconhecimento do pertencimento individual e social de si e do outro e da autonomia humana interdependente; o estético valoriza a criatividade que, ampliada nas relações humanas, potencializa as mudanças e transformações das situações de desenraizamento e/ou de sofrimento, causadas pela identidade de não-pertencimento e o educativo, presente nos processos de conscientização, de se ter uma postura e de intencionalizar a ação, valoriza a participação e a co-responsabilidade no destino de si, do outro e da humanidade. Sendo, assim, este estudo apreendeu o perfil de homem do presente e seus desafios em relação ao pertencimento, potencializando o trabalho no campo educacional, especialmente, na formação de professores, visando a uma educação (re)humanizadora.

Palavras-chave: Pertencimento. Subjetividade. Intersubjetividade. Relação. Formação de Professores.

ABSTRACT

The aim of the research is to explore the concept of the belonging and to learn its meaning in the teacher's experience. The belonging was conceivable as a sentiment and a human value. The interdisciplinary dialogue with the Education authors: Fazenda, Furlanetto and Militão da Silva; from the Philosophical Anthropology, Buber and from the Psychoanalysis, Winnicott, apprehended their elements: the subjectivity, the intersubjectivity and the relationship. The aspects; the world living belonging, to the humankind, to the society and to himself; were explored, specially with Mourão, Morin, Hall and Josso. The research subjects are three teachers with more than twenty five years of experience, two of them works in public school and one of them works in a private school, chosen for having good relationship with theirs students, in the teaching action. Written statements about the belonging experiences were collected, based on the studies of Lefèvre and Lefèvre that, analyzed through the principles of the Symbolic Research described by Furlanetto, helped to defined the belonging in the context of pedagogical relations. It was proved that the teachers are also apprentice of theirs students, deep down in the complex life, and to measure their learning process they run over academics studies and to their own experience of living which shape, if repeated and developed, become symbols in their lives.

Therefore, others authors were involved in the student's learning process, with positive attitude, with complicity and with co- responsibilities for their learning, life and destiny. However, the teachers did not demonstrate to have conscience about this process and its implications. The belonging importance in the pedagogical relations was rebounded with Vigotski not in one, but in five senses: The ethic gives value to the human's capacities of feeling and of thinking about the sensations and its importance in the learning process; The social gives value to the private and personal aspects of human life and its representation in the society. The politic is in the intentionally of the pedagogical action regarding recognizing the social and the individual belonging from themselves and others and from the inter-dependable human autonomy. The aesthetic gives value to the creativity that, extended in human relation, potentialized changes and transformations of situations of enroots and/or suffering caused by the identity of no – belonging, and the educative, present in the conscience processes, of having a posture and of intencionalized the action, gives value to participation and to co-responsibilities about himself, others and the humanity destiny. To sum up, this research learn the present man's profile and his challenges in relation to belonging, potentializing the work in the educational field, specially in the teachers graduation, aiming an re(humanized) education.

Keywords: Belonging, subjectivity, intersubjectivity, relationship, teachers graduation.

APRESENTAÇÃO

**Não desças os degraus do sonho
Para não despertar os monstros
Não subas aos sótãos – onde
os deuses, por trás das suas máscaras
ocultam o próprio emblema.
Não desças, não subas, fica.
O mistério está é na tua vida!
E é um sonho louco este nosso mundo.
(Os degraus – Mário Quintana)**

ENCONTROS E REENCONTROS

O reencontro com o passado

O encontro com os vestígios do “pertencimento”

O encontro da professora com a pesquisadora

O encontro da pesquisadora com autores

O encontro com os sujeitos da pesquisa e suas trajetórias

Os símbolos em rede

Considerações finais

ENCONTROS E REENCONTROS

O reencontro com o passado

Iniciei esta pesquisa em uma fase de minha vida na qual aposentada do magistério público municipal, encontrava-me em um exercício para fazer um “balanço” da própria vida, em uma atitude de descortinar sonhos a fim de descobrir novos rumos existenciais e, ao mesmo tempo, fortalecer os que insistiam em permanecer. Refletia sobre minha trajetória profissional pelo magistério, que se deu em uma diversidade de regiões, em cargos efetivos na rede pública de ensino fundamental, municipal e estadual de São Paulo, na capital e em duas cidades do interior.

Como professora atuei em três cidades: na região rural de Lençóis Paulista, na região periférica de Bauru e na região urbana de São Paulo. Ampliei minha visão sobre a escola no desempenho dos cargos de Coordenador Pedagógico do Município e na função de Vice-Diretor de Escola da rede estadual.

No cargo de Supervisor Escolar, alarguei mais uma vez meu olhar, ao conviver com uma região e seus diversificados níveis de ensino: Centros de Educação Infantil, CEIs (antigas creches) e escolas de educação infantil, de ensino fundamental e médio.

Após a aposentadoria, participei da assessoria pedagógica na Prefeitura do Município de São Paulo (Projeto dos Centros Educacionais Unificados, CEUs), vinculada ao Instituto Paulo Freire. Assessoriei duas escolas particulares na elaboração de seus projetos pedagógicos. Na Coordenadoria de Educação Municipal, fui formadora de professores e, no trabalho atual, na ONG “Mais Diferenças”, sou formadora de educadores, de equipes gestoras e equipes de apoio à Educação Inclusiva na Prefeitura do município de Osasco.

O encontro com os vestígios do *pertencimento*

Por meio desse olhar panorâmico, percebi que, no decorrer desse tempo, senti a tecitura social e refleti sobre ela, ao observar o agravamento das desigualdades entre os indivíduos humanos e as situações de isolamento e marginalização em que muitos se encontram. Um olhar mais atento evidenciou seus desenraizamentos, resultantes do desmembramento das famílias, da ruptura das solidariedades tradicionais de

vizinhança, do aumento da pobreza e da exclusão, das migrações, do êxodo rural e da conseqüente urbanização desordenada (DELORS, 2000).

Busquei dialogar com autores que escreveram a respeito dessas mudanças e regressei ao período da conquista das Américas e desenvolvimento das navegações no mundo, pois, foi nesse tempo que os humanos iniciaram a abertura de trilhas no processo de globalização, hoje identificado como um fenômeno que contribui para unificar o planeta (BAUDRILLARD; MORIN, 2004). Esse período de tempo que perfaz quinhentos anos, contou com o desenvolvimento da tecnologia que acrescentou a seu ritmo uma aceleração que o torna imprevisível e faz com que tenhamos a sensação de estar sobre uma base movediça, na qual as verdades de toda e qualquer natureza: filosófica, científica, espiritual, política, dentre outras, são constantemente questionadas e transformadas.

Nesse contexto globalizado, em que vinga a economia de mercado, a ciência, a técnica, a indústria, as normas e padrões do mundo ocidental e, suas desigualdades e injustiças sociais, o pertencimento humano não é algo garantido com o nascimento, seu reconhecimento necessita ser conquistado, tanto individual como socialmente.

Para Bauer (2006), no Brasil, a elite formada em torno de valores autoritários e conservadores, produziu uma nação povoada por sem terras, sem tetos, sem renda, sem cultura e educação, sem trabalho e sem esperança, portanto, sem pertencimento, diz ele. Eu acrescento, também, “sem saúde” nesse rol de ausências ou carências humanas. Se pensarmos nas crianças e jovens, esse quadro agravar-se-á ainda mais, pois conta com menos recursos para suprir suas necessidades básicas.

A expansão quantitativa da oferta do ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) em concomitância à obrigatoriedade do ensino fundamental, aproximou os profissionais da educação dessa grande parcela da população brasileira, mas, nem sempre com condições de intervir nessa realidade.

Apoiada em minha experiência, percebo que esses profissionais deparam-se com crianças desenraizadas nas próprias famílias e culturas de origem. No cotidiano de suas vidas, são crianças, muitas vezes, sem pais no que diz respeito à aprendizagem de vida companheira, compartilhada e protetora e sem referências culturais, no que diz respeito às práticas culturais que as contenham.

Muitas vezes, seus lares mal conseguem cuidar de suas necessidades básicas de alimentação, vestimenta e descanso diário. As demais, sobretudo, as referentes a seu processo de educação e aprendizagem, são atendidas superficialmente, em inúmeros lugares, com pessoas diversificadas e estranhas, por programas sociais que são interrompidos constantemente ou perduram em um funcionamento precário.

Nesse contexto, a escola, por ser o segundo espaço acolhedor dos seres humanos em sua infância e juventude, depara-se com uma alteração em seu campo de atuação, sendo desafiada a ampliar as potencialidades de seu papel na integração social e levada a refletir sobre sua responsabilidade social.

Passado e futuro, realidade e sonho, aproximaram-se no tempo presente e instigaram-me a refletir sobre as instituições escolares e sua atuação nesse contexto social, abrangente e diversificado, no sentido de proporcionar a seus alunos experiências de pertencimento.

Ao procurar explorar o território do pertencimento, assumi como objetivo de pesquisa:

- explorar o conceito de pertencimento e apreender seu sentido, na experiência de professores da rede pública e particular de ensino.

Para esse desafio, optei por realizar uma pesquisa qualitativa que envolveu três professores, todos com mais de 25 anos de experiência no magistério, nas diversificadas redes de ensino: particular e pública (estadual e municipal), selecionados por sua boa relação com os alunos na ação docente. Amparada pelos estudos de Lefèvre e Lefèvre sobre Depoimentos Discursivos na Pesquisa e de Szymansky sobre experiências, optei por solicitar seus depoimentos a respeito das experiências de pertencimento vividas na ação docente.

Outros dados da pesquisa foram obtidos em fontes bibliográficas sobre os conceitos de Interdisciplinaridade e Pertencimento. Eu buscava uma visão ampliada do conceito de Pertencimento que foi possível por meio do diálogo com teóricos que defendem a elaboração do conhecimento para além de uma abordagem disciplinar. Fazenda, Furlanetto e Militão da Silva embasaram minha compreensão, possibilitando-me entrar em contato com autores de outros campos do conhecimento, como: Buber, da Antropologia Filosófica e Winnicott, da Psicanálise.

O conceito de pertencimento e suas modalidades foi explorado com Amaral, Mourão, Morin, Hall e Josso, dentre outros.

A interpretação dos dados foi feita pela análise simbólica, de acordo com as orientações e trabalhos já realizados de Furlanetto, cujos símbolos contidos nos depoimentos foram circundados e amplificados para reconstelar o conceito de pertencimento e apreender seu sentido nas relações pedagógicas.

Algumas etapas para percorrer este caminho foram necessárias:

- O encontro da professora com a pesquisadora;
- O encontro da pesquisadora com autores; e
- O encontro dos sujeitos da pesquisa com suas trajetórias.

O encontro da professora com a pesquisadora

Para promover o encontro da professora com a pesquisadora, removi a trajetória profissional trilhada, por meio do recurso à memória e estabeleci a correspondência entre os termos “pertencimento” e “enraizamento”, no momento em que me detive nas lembranças de uma escola onde trabalhei como Coordenadora Pedagógica. Grande parte dos professores demonstrava seu pertencimento àquela escola e identifiquei-os na ocasião, como suas raízes. Eu sentia minhas raízes na educação e desejei compreender os diferentes modos de enraizamentos/pertencimentos dos professores. Assim, defini o objetivo de minha investigação que se pautou em buscar o sentido do pertencimento na experiência de professores, processo este explicitado na introdução do texto dissertativo.

O encontro da pesquisadora com autores

Para compreender o contexto do pertencimento, estabeleci diálogos teóricos com autores de diversificados campos do conhecimento, especialmente, Ivani Fazenda, Ecleide Furlanetto e Jair Militão da Silva, autores da Educação; Martin Buber, da Antropologia Filosófica e Winnicott, da Psicanálise. Com eles, refleti sobre as concepções de subjetividade, intersubjetividade, relação, fronteiras, sujeito coletivo e fenômeno transicional que me possibilitaram elaborar a pergunta que norteia esta pesquisa que busca o sentido do pertencimento na experiência dos professores.

Iniciei a montagem do cenário do pertencimento com o sentimento de pertencer, por intermédio do diálogo com Amaral (2006); em seguida, com Mourão (2006) apreendi o “princípio do conhecimento”. Com este mesmo sentido exploratório, analisei semelhanças e diferenças encontradas nos textos selecionados e inferi quatro modalidades de pertencimento humano: O Pertencimento ao Mundo dos Vivos, com Mourão (2006); à espécie humana, com Morin (2000); à cultura, com Hall (2005) e a si próprio, com Josso (2004). Esse contexto teórico está registrado no primeiro capítulo desta dissertação.

No diálogo com estes e outros autores, percebi a complexidade das relações de pertencimento entre o eu e o outro, presentes nos espaços pedagógicos da escola e da sala de aula e optei por apreender melhor seu sentido nas experiências de professores.

O encontro dos sujeitos da pesquisa e suas trajetórias

Para obter dados dos professores sobre suas experiências, organizei encontros e realizei análises diferenciadas. Planejei reencontros com professores com os quais convivi e que se destacaram pela relação estabelecida com os alunos. Selecionei três deles, todos com mais de 25 anos de experiência no magistério, das redes de Ensino: municipal, estadual e particular.

Recolhi seus depoimentos amparada por Lefèvre F. e Lefèvre A. M. (2005) que os consideram como recursos criados para resgatar o inconsciente social do indivíduo.

Para organizar o processo de elaboração e coleta dos depoimentos dos professores, pautei-me na entrevista (Szymanski, 2004) e planejei dois encontros com cada um. O primeiro, teve a finalidade de acolhê-los na pesquisa, de acordo com os preceitos éticos em pesquisa e, também, para que estabelecêssemos os acordos necessários para efetivação desse processo. O segundo, objetivou obter sua concordância em relação à interpretação feita sobre sua escrita.

Para a análise dos dados, percorri os caminhos da análise simbólica orientada por Furlanetto e por suas obras (2002; 2003 e 2005). Identifiquei o símbolo de cada professor enlaçado em sua rede de constituição, por meio do desenvolvimento de três etapas de análise: a circunção, a amplificação e a reconstelação.

O percurso metodológico marcou o terceiro capítulo da pesquisa. A análise de meus depoimentos na pesquisa foi incluída, pois, com base na elaboração descritiva dos acontecimentos significativos ocorridos em minha história de vida, percebi sua importância, o que influenciou minhas opções metodológicas.

Os símbolos em rede

A análise dos depoimentos possibilitou a identificação dos símbolos constelados nas reconstruções descritivas dos sujeitos da pesquisa. As inúmeras leituras permitiram a identificação dos seguintes símbolos:

da 'hospitalidade', pelo acolhimento, consentimento e disponibilidade para receber o outro;

do 'conhecimento', em todo seu contexto que abarca o conhecimento pessoal/cultural, o popular, o acadêmico e o escolar;

da 'arte', que (re)cria formas de instalar o aluno e o professor na cultura;

da tecitura de um novelo, que pode ser de lã ou da vida de professores e alunos, em interações intensas que ultrapassam o tempo e o espaço da sala de aula.

Cada símbolo desvelou a teoria que alimenta a prática de cada professor. Aparecem entranhados em redes de outros símbolos, tecidas nas relações que professores e alunos estabeleceram entre si, tanto a análise dos símbolos como as redes simbólicas constam do terceiro capítulo do discurso dissertativo.

Considerações Finais

As considerações finais revelaram cinco sentidos do pertencimento nas relações pedagógicas: o sentido ético desvelou o pertencimento apreendido pelas capacidades humanas de sentir e refletir, sendo um valor humano; o sentido político, implicou o reconhecimento do pertencimento de si e do outro e da autonomia humana interdependente; o sentido estético, valorizou a capacidade de criação do ser humano que se amplifica quando estabelecem relações, potencializando as mudanças. O sentido social, revelou a importância da incorporação dos aspectos da vida pessoal na vida social e o sentido educativo, que se efetiva na conscientização, no processo de se ter uma posição e intencionalizar a ação.

INTRODUÇÃO

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fecha o livro, eles alçam vôo
como de um alçapão.
Eles não têm pouso
nem porto alimentam-se um instante
em cada par de mãos e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...
(Os Poemas. Mário Quintana)

O ENCONTRO DA PROFESSORA COM A PESQUISADORA

A Interdisciplinaridade e o pertencimento profissional

Pertencimento e enraizamento: a primeira associação

Desencontro: o vôo desenraizante de um espaço

O encontro da pesquisadora com a autora

O pertencimento aos alunos

O ENCONTRO DA PROFESSORA COM A PESQUISADORA

A interdisciplinaridade e o pertencimento profissional

Compus meu projeto de pesquisa, após ser estimulada a escrever sobre fatos de minha experiência existencial, quando participei, como aluna-ouvinte, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interdisciplinaridade na Educação (GEPI), coordenado pela professora Ivani Fazenda na Pontifícia Universidade Católica, PUC/SP.

Na primeira reunião, em setembro de 2004, foi discutido o último livro de Fazenda (2003), intitulado “Interdisciplinaridade: qual o sentido?” Nessa obra, a autora discorre sobre a Antropologia Filosófica, o sentido do ser; a Antropologia Cultural, o sentido do pertencer e a Antropologia Existencial, o sentido do fazer.

Alguns desdobramentos desse estudo movimentaram o grupo de pesquisadores que se dividiu para as análises dos livros indicados pela orientadora. Participei do grupo que deveria refletir sobre Histórias de Vida e Formação, por meio do diálogo teórico com Marie Christine Josso.

No livro “Experiências de Vida e Formação” (2004), Josso pergunta-se: como pertencer a si mesmo e à sociedade? Nutrida pelos diálogos, estudos e questionamentos, também, interoguei-me a respeito de meu pertencimento no campo educacional.

Pertencimento e enraizamento: a primeira associação

Encontrei subsídios para responder sobre meu pertencimento à educação em minha trajetória profissional, por intermédio de um termo com sentido sinônimo, quando participei como coordenadora pedagógica, em 1996, em uma escola da Prefeitura do Município de São Paulo, onde grande parte da equipe docente lecionava ali há anos. Diferenciavam-se de mim, que lecionei em três cidades (São Paulo, Lençóis Paulista e Bauru), e em várias escolas. Na ocasião, eu os identifiquei como raízes da escola, pois tinham muitas informações sobre a comunidade escolar e o processo histórico vivenciado. O fato possibilitava que participassem de uma maneira mais efetiva no planejamento escolar. Para mim, *o pertencimento*, passou a ser associado ao sentido de *enraizamento*.

Assim, iniciei o mestrado em educação com o objetivo de pesquisar essa escola, o trabalho desenvolvido e os professores identificados como “raízes da escola”. Percebia minhas raízes na educação e queria saber mais sobre as diferentes possibilidades de enraizamento ou de pertencimento humano.

Desencontro: o vôo desenraizante de um espaço

O retorno à escola foi permitido, onde me encontrei com a temática do enraizamento/pertencimento. Recolhia o material, mas não me envolvia na pesquisa. O grupo de profissionais e de alunos estava muito modificado. Alguns professores aposentaram-se, outros se removeram para outras unidades educacionais. Percebi que a escrita dos documentos era feita de forma sucinta demais, não representava o que vivemos na escola. Durante minhas leituras, notei que meu olhar sobre elas não era mais o de uma coordenadora da escola. Sentia-me uma estrangeira em uma escola estranha. Não a reconhecia nem me reconhecia nela. Não consegui prender-me a ela pelas escritas dos documentos.

Se não estava ali o sentido de minha pesquisa; nesse trabalho, tão diferenciado e importante onde estaria?

O encontro da pesquisadora com a autora

Como aluna do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) participei de novos movimentos de recolhimento. Identifiquei-me, em uma dinâmica de grupo, na aula do professor Jair Militão da Silva, em um momento de vida em que estávamos em um submarino dentro de nossa própria interioridade. Em um momento de espera em movimento, de maturação das idéias e desejo, num momento de abertura a intuição e a necessidade.

As marcas teóricas da Interdisciplinaridade reveladas pelas professoras Ecleide C. Furlanetto e Helena G. Peterossi entrelaçam-se com minhas lembranças nos encontros de formação. Furlanetto apresenta suas reflexões sobre o espaço intermediário, um espaço entre fronteiras que precisa ser desvelado (2002).

Percebi fronteiras minhas e de meus alunos, dos alunos entre si, minhas e de seus pais. Minhas e dos professores que coordenava, dos supervisores entre si e

nossas com os diretores e outros coordenadores, dos dirigentes dos órgãos intermediários do Sistema Escolar. Enfim, fronteiras em sentido horizontal e vertical de relações. Como poderiam ser transpostas? Será possível movimentá-las, de modo a permitirem uma aproximação efetiva, um verdadeiro encontro com o aluno e o conhecimento?

Ainda na UNICID, ao participar do grupo de pesquisa coordenado pelas professoras Ivani Fazenda e Ecleide Cunico Furlanetto, aprofundei minhas concepções sobre a Interdisciplinaridade, por meio de suas produções bibliográficas e de inúmeros professores do Brasil e do exterior.

Outro passo foi dado, ao participar de um grupo com mais dois alunos do mestrado, organizado pelas orientadoras do programa, com a tarefa comum de resenharos toda a obra da prof^a Ivani Fazenda. Este estudo realizado sobre 22 livros, resultou na publicação de um novo livro: “Interdisciplinaridade na Educação Brasileira: 20 anos”, lançado em 15/03/2006, na Bienal do Livro, que nos possibilitou ser seus co-autores, tendo Fazenda como organizadora da obra. Eu vivi essa dupla iniciação: ser pesquisadora e co-autora!

Ao mesmo tempo em que participava desses encontros, (re)compunha meu projeto de pesquisa e escrevia a respeito de minhas experiências significativas na disciplina optativa “Educação de Adultos”.

O pertencimento aos alunos

No movimento multiplicado de ler, escrever e relembrar, reencontrei-me no cargo de Supervisora Escolar, quando participava de algumas reuniões onde ouvíamos discursos inauguradores de uma nova era na educação, com o início de novo partido político no poder. Nesses momentos de desconsideração em relação ao trabalho em andamento, quando relegavam a importância do princípio da continuidade e ousavam desejar nos marcar a ferro, com um novo emblema, um novo plano pedagógico, o do partido político que escolheram, deixando-nos encurralados, excluindo-nos do processo decisório; Nesses momentos, eu tinha de ir à escola. Somente os alunos tinham o poder de me fazer continuar. Devolviam-me o desejo de reacreditar em meus projetos de trabalho e de vida.

Nesse movimento vi meu enraizamento nos alunos e modifiquei meu projeto de pesquisa. Reconheci nos alunos as pessoas para quem trabalho e que me fazem sentir um ser que participa ativamente de uma comunidade e de uma cultura. Tornaram-me um ser pertencente e re-significaram minha vida. Fizeram e fazem com que eu me sinta parte de um todo maior, que vai muito além da abrangência de um partido político, eles dão sentido a meu trabalho, como ser humano.

Nos momentos de tristeza e exclusão, de descrença e desilusão quanto as possibilidades da política educacional intervir adequadamente na educação escolar, reencontrava nos alunos as raízes psíquicas que nutriam minhas energias, crenças e atitudes de profissional em educação.

O “pertencimento” aos alunos efetivava-se em qualquer escola, não precisava ser somente naquela escola onde encontrei a palavra enraizamento. Emaranhei-me nos valores pessoais e humanos que desenvolvi em seus espaços, alimentada e amparada pelo processo de formação, que me possibilitava interagir no contexto educacional.

Ao reconhecer a importância dos alunos em minha vida, refiz meu projeto de pesquisa, desejando explorar o conceito de “pertencimento” e apreender seu sentido, nas experiências de outros professores.

I- O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM AUTORES

Era um caminho que de tão velho, minha
filha,
já nem mais sabia aonde ia...
Era um caminho
velhinho,
perdido...
Não havia traços
de passos no dia
em que por acaso o descobri:
pedras e urzes iam cobrindo tudo.
O caminho agonizava, morria
sozinho...
Eu vi...
Porque são os passos que fazem os
caminhos!
(Mário Quintana. Caminho)

Fragmentos do pertencimento

Subjetividade, interdisciplinaridade e relação

Concepções de pertencimento

Modalidades

O ENCONTRO DA PESQUISADORA COM AUTORES

Fragmentos do pertencimento

Após encontrar os vestígios do pertencimento em minha história de vida, passei a buscá-los na literatura. Pelos estudos realizados sobre a Interdisciplinaridade, apreendi-os na intensidade das trocas entre as pessoas, quando estabelecem uma relação possibilitadora de intersubjetividade. Fazenda explica esse processo:

Em termos de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade.[...] depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (FAZENDA, 2002, p.31).

Pelos diversificados diálogos com Fazenda, fui apreendendo dois movimentos de seu olhar interdisciplinar que ora se diferenciam, ora se intersectam para compreender a realidade: um direcionado ao ser humano em contato com outro ser humano, quando fala da intersubjetividade, pelo qual a parceria efetiva-se e o outro movimento, foca o ser humano diante do conhecimento e dos saberes da humanidade que lhe exige uma atitude diferenciada da que marcou a idade moderna, etapa definida pela fragmentação do conhecimento, do entendimento do ser humano e da vida.

Inferi ser o “pertencimento” um fenômeno pelo qual sou parte do outro, do diferente, do estrangeiro e trago-o em mim, em razão do que construímos nos encontros, nas trocas humanas, nos diálogos, na relação de reciprocidade, de mutualidade da qual nos fala Fazenda, que a “co-propriedade” indica que eu me apodero de algo, algo criado na relação. Mas esse empoderamento não expressa uma dominação do outro e, sim, o acolhimento de algo que me foi disponibilizado pelo outro, na relação em que me disponibilizei ou ofereci-lhe algo de mim.

Sinto que a complexidade desse movimento precisa ser explicada, pois só o termo intersubjetividade parece-me muito genérico. Em sua especificidade, diz respeito

às possibilidades de criatividade dos seres humanos ao estabelecerem relações, quando constroem algo inédito, algo que se torna parte integrante de sua subjetividade.

O pertencimento assim entendido apreende a intersubjetividade em movimento, no qual o que era subjetividade(s) tornou-se intersubjetividade que na relação reverteu-se em subjetividade(s) novamente, mas em outro patamar da realidade. Deste modo, o ato conjunto de criar passa a ser parte das intersubjetividades e subjetividades em seu processo de continuidade e desenvolvimento.

Para aprofundar o contexto, desenvolvi este capítulo por meio de uma das premissas da Interdisciplinaridade, pois dialoguei com autores de várias áreas de conhecimento: da Educação, Ivani Fazenda, Ecleide Furlanetto e Jair Militão da Silva; da Psicanálise, com Winnicott e com Carlos Alberto Plastino que refletiu sobre algumas das obras de Winnicott e Newton Aquiles von Zuben, estudioso das obras de Martin Buber, que caracterizou seus trabalhos na Antropologia Filosófica.

Subjetividade, intersubjetividade e relação

Pautada em minha experiência e nos diálogos teóricos estabelecidos, considero que a subjetividade, a intersubjetividade e a relação são três fragmentos significativos do pertencimento humano.

Compreendi a subjetividade constituída pelos sentimentos e pensamentos pessoais. Com Barros (2005), a apreendi sendo construída pelo sujeito pelo processo de individuação, “quando surgem a consciência de si e a possibilidade de livre escolha”.

Nesse sentido, a intersubjetividade diz respeito a um processo no qual os sujeitos, em sua singularidade, comunicam-se com outros “em torno de uma esfera comum de princípios e valores” (Barros, 2005). Esse movimento traduz-se na ultrapassagem da idéia de indivíduo para sujeito, que transcende a própria individualidade. Portanto, as relações estabelecidas entre os sujeitos promovem o movimento da subjetividade e da intersubjetividade e seu desenvolvimento contínuo.

Para compreender a dimensão do estado transitório entre indivíduo e sujeito, recorri a Buber e com ele concebi a relação não como uma propriedade do homem, mas como “um evento que acontece entre o homem e o ente que se lhe defronta” (Zuben, 2003). Mas é a diferenciação que faz entre as palavras, denominadas por ele

como palavras-princípios, que me auxiliaram a entender as atitudes distintas do homem face ao mundo.

A palavra-princípio Eu-Tu, diz Buber, “é um ato essencial do homem, atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação mútuas” (Zuben, 2003). É a abordagem ontológica.

A palavra-princípio Eu-Isso: “é a atitude de experiência e a utilização, singularmente objetivante” (Zuben, 2003). Configura-se na abordagem cognoscitiva.

Buber faz com que a diferenciação estenda-se também em sua denominação: Eu-Tu é relação, Eu-Isso é relacionamento.

Para Zuben, Buber segue o princípio kantiano no plano moral e nos faz refletir sobre nossa relação com o outro:

[...] Nos diversos tipos de relação Eu-Tu, o homem é considerado como fim e não como meio (eu peço sua ajuda, eu solicito uma informação), assim como há diversas maneiras pelas quais sou tratado como meio. O encontro onde a totalidade do homem está presente e onde existe total reciprocidade é um dos modos de Eu-Tu. (ZUBEN, 2003, p.73).

Se essa relação tem tal importância, não pode se efetivar somente de forma espontânea, sobretudo, na escola, onde professores e alunos encontram-se seguidamente, dia após dia, nos anos letivos escolares. Podemos intencionalizar essas ações, no que se refere às relações, considerando o outro como um fim, não como meio. A reciprocidade entre os seres humanos é necessária, como já vimos com Fazenda e agora com Buber.

Auxiliada por Militão (2003), amplio a dimensão dessa relação intersubjetiva ao considerar a escola como um todo, como “um grupo de pessoas que age, tendo que realizar uma tarefa comum” pois expressa a necessidade da relação intersubjetiva transcender à relação Eu-Tu:

...uma gestão democrática precisará lidar com a dimensão coletiva e com a dimensão institucional e não mais apenas com relações pessoa-pessoa desconectadas da totalidade (MILITÃO, 2003, p. 49)

Assim, define o sujeito coletivo, como:

[...] um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhecem-se participantes do mesmo “nós-ético”, ou seja, percebem-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas. Procuram viver em comum-idade, não necessariamente sob a mesma determinação geográfica. O que as unifica é principalmente o juízo comum sobre a realidade (MILITÃO, 2003, p. 52).

Outros autores refletiram sobre como estabelecer essas relações que criam uma comum-idade. Buber (Zuben, 2003) assinala que há uma região fronteira entre as pessoas, situada entre o eu e o tu, chamada por ele como “zona de silêncio”. A região nutre a relação Eu-Tu, com a confiança no outro e a esperança no humano. As atitudes humanas que surgem desse silêncio, são de abertura e disponibilidade.

Winnicott (1975), também, fala de uma área intermediária, ao considerar a interioridade e exterioridade do ser humano. Compreende-a como uma terceira parte da vida de um ser humano, uma área de experimentação, que não pode ser ignorada, conforme nos revela:

Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas. (WINNICOTT 1975, p. 15).

O autor ainda denominou de objetos transicionais e fenômenos transicionais os recursos que auxiliam os seres humanos nesses momentos de passagem, em que se vêem envolvidos e ansiosos por superar os obstáculos da realidade interior e exterior ou quando se deparam com as diferenças entre os seres humanos, entre a própria capacidade de conviver com a alteridade presente nessa realidade.

Com as noções apresentadas, percebi que recorreremos a um campo intermediário no contato com o diferente, com o outro, o estrangeiro ou com outra realidade que ainda não compreendemos. Recolhemo-nos a uma região fronteira, um espaço transicional, uma região propícia à criatividade. Dessa região, nascem nossas

atitudes inovadoras como respostas às situações desafiantes, ou seja, surge a complexidade das relações. Furlanetto explica esse contexto pelo conceito de “fronteiras”:

Ao observarmos um mapa, podemos perceber que ele constitui uma linha divisória que delimita o fim de um espaço e o início de outro. Ela explicita a diferença gerando uma ruptura na continuidade. No entanto, essa mesma linha, ao promover a separação, favorece também o surgimento da identidade. [...] Ao redor de cada fronteira surge uma região fronteira, na qual o eu convive com o outro. Descobrimos que ao mesmo tempo que a fronteira promove a separação, possibilita a intersecção.[...] É nas regiões fronteiriças que surge a inovação, a fertilidade e a transgressão. (FURLANETTO, 2002, p.165).

Nos diálogos, compreendi a importância das relações no movimento da(s) subjetividade(s) e intersubjetividade(s) humanas, algumas de suas dificuldades, possibilidades e de seu potencial criativo, no que diz respeito à constituição de sujeitos individuais e coletivos. No diálogo com outros autores, apreendi contextos da vida humana que interferem nessas relações, que, a seguir, tratarei ao abordar o pertencimento humano.

Concepções de pertencimento

Os Dicionários de Educação como os das áreas do conhecimento que lhe são afins, não trazem o conceito de “pertencimento”, encontrei-o no Dicionário de Direitos Humanos. A autora do verbete, Ana Lúcia Amaral¹, inicia sua definição, considerando-o um sentimento e, assim, expressa:

Pertencimento ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade, na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Quando a característica dessa comunidade é sentida subjetivamente como comum [...] surge o sentimento de “pertinência”, de pertencimento, ou seja, há uma comunidade de sentido. (AMARAL, 2006).

¹ Amaral, A. L. é procuradora regional da República, Mestre em Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo.

Amaral cita que o pertencimento é um direito humano garantido pela legislação e que as comunidades vulneráveis têm o direito de conservar seus costumes e tradições, suas terras ou territórios para sua cultura e valores espirituais. Percebo uma distinção de grupos sociais na tecitura da sociedade e que, para uns, é mais fácil pertencer ao tecido social do que a outros.

A autora nos desvela os dois passos da vida desse sentimento: o sentir-se um ser pertencente a um lugar e sentir que esse lugar nos pertence. Esta duplicidade permite-nos interferir na comunidade da qual somos parte, sendo importante que o façamos, para (re)criar a rotina e contribuir efetivamente para o caminhar desse lugar, no sentido de (re)direcionarmos seu rumo.

Amaral vincula a concepção de pertencimento à noção de participação e de co-responsabilidade, no que se refere ao processo de autoria da e na ação do grupo que, se constituída de forma participativa, resultará na co-responsabilidade dos resultados, em relação a todos os integrantes do grupo.

Ao acompanhar o olhar de Amaral ao passado, percebi que o termo passou a ser usado, quando as pesquisas de sociólogos e antropólogos distanciaram-se do conceito de raça, porque ele melhor define as comunidades, cuja forma de organização coletiva não depende só de traços raciais, quando pessoas de ascendência racial diferente sentem-se unidas por partilharem crenças, valores, medos e aspirações.

Laís Mourão (2006) apresentou-me uma nova concepção que o define como um princípio do conhecimento. Em seu artigo intitulado “Pertencimento”, discorreu a respeito da construção conceitual dessa noção, tendo como referência o pensamento da complexidade e os fundamentos da Educação Ambiental.

Certifiquei-me a respeito do que já havia constatado com Mourão (2006), pois o termo pertencimento ainda não tem um conceito definido, com trajetória facilmente identificada. A autora considera que o conhecimento é constituído pela objetividade e subjetividade humana e justifica a necessidade desta complementaridade:

...o principio do pertencimento traz em seu bojo a questão da subjetividade como uma dimensão intrínseca do conhecimento vivo e humano, e que integrá-la é condição de acesso à objetividade, isto é, à possibilidade de um conhecimento que se sabe pertencente e se quer compatível com a complexidade do vivido (MOURÃO, 2006).

As duas concepções abordam a questão da subjetividade, tanto em uma como em outra, o “pertencimento” é considerado de forma adjetivada: ora qualifica um sentimento (o sentimento de pertencimento), ora o conhecimento (o conhecimento pertencente, abrangente, que contemple a complexidade da realidade, na qual se insere).

Busco o pertencimento como um fenômeno humano, pois o que me instiga é sua forma substantivada, seu contexto mais ampliado. Mobilizei-me a compreendê-lo na realidade do mundo atual por meio de um olhar interdisciplinar, para poder tecer proposições possibilitadoras de intervenção em seu contexto, que me parecem ser fonte de sofrimento humano.

Outros movimentos de pesquisa possibilitaram-me inferir nas modalidades de pertencimento com autores que fizeram abordagens diferenciadas sobre a temática: o pertencimento ao mundo dos vivos, à espécie humana, à cultura e à própria interioridade. Com esses autores, por mais que pareça natural, percebi que o ser humano é pertencente desde seu nascimento a esses contextos, mas, na realidade, não é assim que acontece.

Modalidades

As modalidades de pertencimento são quatro. A seguir, são desenvolvidas as que tiveram como ponto de partida a bibliografia pesquisada, que foram aferidas quando descobri os trabalhos de quatro autores: Mourão, Morin, Hall e Josso que focaram algumas questões relativas ao pertencimento do ser humano e possibilitaram-me apreender seus contextos.

Estes trabalhos lançaram-me à ação de (re)caminhar em espaços já conhecidos, mas, com o olhar de um viajante, que busca saber como se efetivam as relações entre os seres humanos.

Cada abordagem foca elementos diferentes, mas, inter-relacionados, o que significa que, no texto, estão registrados de maneira fragmentada, como um recurso didático, já que na cotidianidade da vida encontram-se unidos e /ou intersectados.

O pertencimento ao mundo dos vivos

Com Laís Mourão (2006), refleti a respeito do pertencimento do ser humano ao mundo dos vivos, assim, assimilei as relações de pertencimento, como uma qualidade do sujeito vivo, que pode ser um humano ou uma ameiba.

Ao considerar o mundo dos vivos, refiro-me à natureza biológica e física do planeta Terra. No contexto, o mundo é um espaço que abriga mais do que seres humanos, é um abrigo para todo ser vivo.

Ao discorrer sobre o pertencimento, Mourão recorre a Maturana que denominou os sistemas vivos de autopoieticos, pela sua capacidade circular autônoma para construir seus próprios componentes, define seus limites e organização:

Ao mesmo tempo em que se transmite geneticamente, a auto-organização do ser vivo forma um organismo capaz de computar informação sobre si e sobre o mundo externo, acumulando experiência, memória, criando estratégias de vida, e uma existencialidade própria (história) (MOURÃO, 2006).

Mesmo com tal capacidade, o ser individual vive uma solidão existencial, graças às fronteiras que constrói com o mundo externo, onde estão os outros seres e ao mesmo tempo, busca a comunicação informacional e cognitiva com eles. Desse modo, desenvolve sua capacidade ecológica.

Compreendo com Mourão (2006) que “os indivíduos – sujeitos incluem-se em relações de pertencimento, sem perder sua identidade particular, realizando simultaneamente a distinção individual e o pertencimento societário”.

Sendo assim, eles se voltam à eco-organização, em um movimento que possibilita a reprodução da espécie e da pluralidade das espécies e, ao mesmo tempo, com sua autonomia, dirigem-se ao outro, ao diferente, às outras organizações em busca de sobrevivência e, assim, constituem as cadeias alimentares.

Considerando que a natureza dos seres vivos organiza-se por meio de situações de dependência e de autonomia, podemos perceber que, nessa relação, está implícita a própria limitação dos seres vivos, pois dependem do outro para sobreviver. Desse modo, a autonomia dos seres vivos deve ser entendida como autonomia relativa, pelo seu alto grau de dependência.

Ao observar o mundo dos seres vivos e seu movimento pela sobrevivência, refiro-me à sustentabilidade de um sistema ou à capacidade de um sistema resistir ou adaptar-se às mudanças. “Desenvolvimento sustentável é, para muitos autores, o caminho de um certo sistema que mudou; é a melhoria desse sistema que mantém ou aumenta o atributo do mesmo”. (GRINOVER, 2002, p. 29).

Mourão (2006) explica que esse processo depende da capacidade de aprendizagem e de sua plasticidade:

...a autonomia do indivíduo vivo se sustenta em sua capacidade de aprendizagem, pela qual ele é capaz de enfrentar incertezas ecológicas elaborando estratégias de cognição e comportamento próprias e únicas. No caso da espécie homo emerge uma revolução mental, na qual o crescimento e reorganização do cérebro mamífero permitem novas competências e autonomias, até a criatividade e inventividade humanas, engendrando a consciência e o pensamento. (MOURÃO, 2006).

Prosseguindo na reflexão com Mourão, percebi que a autonomia, se não for reconhecida como relativa, poderá fazer com que todo o sistema adoça. Mourão (2006) considera que estamos vivendo hoje esse estado doentio no contexto socioambiental, em razão do atual patamar de intervenção na biomassa, que apresenta um recorde na relação entre subjugação e sujeição.

A primeira identifica a relação do ser humano ao meio do qual se alimenta. A segunda, indica que os humanos podem anular totalmente a autonomia dos outros seres vivos e do ecossistema como um todo, colocando-os inteiramente a serviço de suas próprias necessidades.

A autora considera que o fato deriva da atual concepção que se tem de pessoa:

...um ser mecânico, desenraizado e desligado do seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar (MOURÃO, 2006).

Aliada a esta concepção de pessoa, estão as ideologias contemporâneas sobre o desenvolvimento econômico e os poderes milagrosos da tecnociência, esta é vista como um instrumento neutro, puramente instrumental, desvinculado do somatório de

suas intenções, fazendo com que as pessoas sejam dependentes de relações artificiais de vida, comandadas por mecanismos centralizadores, cujo modo de operação desconhecem. Sendo assim encontram-se desenraizadas do solo biológico e planetário e a complexidade de sua vida fica velada.

A autora percebe a necessidade de fazer emergir do inconsciente coletivo da humanidade suas *experiências de pertencimento*, para trazer à luz da consciência a complexidade da vida. Pelas *representações do pertencimento ao mundo vivo*, os seres humanos poderão compreender a constituição existencial subjetiva que partilham com as demais espécies planetárias.

Além dessa possibilidade, Mourão volta-se para outra, relacionada ao pensamento científico, para que adquira habilidade em lidar com aparentes paradoxos, como os de autonomia e da dependência, de solidariedade e competitividade para o resgate da idéia de pertencimento do sujeito vivo às suas pré-condições de vida.

Outros especialistas em educação ambiental buscam a conscientização dos seres humanos para reverter a realidade. Marcos Sorrentino ressalta a “participação”, a “emancipação” e a “sobrevivência”, como três conceitos e/ou objetivos para todo projeto nessa área do conhecimento.

Em sua concepção, esses conceitos enlaçam outros: ao conceito de “emancipação”, relaciona o de pertencimento. Sorrentino considera o conceito de emancipação oposto ao de alienação e o vê sobre dois pilares já anunciados anteriormente: “sentir-se pertencente e sentir que a coisa pertence a você” (SORRENTINO, 2004). Também os vê intrincados com o conceito de identidade, no que diz respeito à capacidade de visualizar o espaço e o tempo em que estão inseridos, que dão aos seres humanos as condições de intervenção nesse espaço.

Percebo a contribuição ampliadora de Sorrentino, na questão do pertencimento (relacionada com a emancipação), quando acrescenta dois componentes essenciais ao processo: a interpretação e o empoderamento de si. Trago suas palavras explicativas a respeito desses desdobramentos:

Dois componentes essenciais na formação dessa identidade espacial/pessoal são: você conseguir visualizar/mapear/interpretar o seu espaço e sentir-se potente para atuar nele. (SORRENTINO, 2004)

O autor aborda a noção de autonomia no sentido de adequação das soluções dos problemas em relação à diversidade física de cada região. Mas adverte que, alguns problemas atuais, como o aquecimento global, os elementos químicos presentes em nossa vida exigem uma *assembléia planetária*, para que seja realizado “um pacto de seis bilhões de indivíduos para poder enfrentá-los”. Afirmo que somos mais autônomos quanto mais dependentes e qualifica a autonomia como “interdependente”.

Ainda nesse enfoque da educação ambiental, Sandra Regina Lestingue (2006), em sua tese de doutorado, defende o estudo do meio para estimular o sentido de pertencimento, pois possibilita às pessoas compreenderem que a realidade é uma situação complexa. Para a autora, esta metodologia justifica-se quando prospectamos sociedades mais justas, dentro de uma perspectiva emancipatória. Neste contexto, a educação está voltada à compreensão da realidade, em uma concepção de emancipação social e política, frente à problemática ambiental da contemporaneidade.

Com esses autores explorei o “Pertencimento” ao mundo dos seres vivos, com foco na educação ambiental, porém vejo sua importância na educação como um todo. Com o objetivo de ampliar esse olhar, dialoguei com Morin.

O pertencimento à espécie humana

Morin (2000) considera o pertencer do homem à espécie humana e o faz em uma relação tríade, entre: Indivíduo, Espécie e Sociedade. Esta abordagem dispõe que a sociedade vive para o indivíduo, e este para a sociedade, e ambos vivem para a espécie humana. Para o autor, este movimento entre unidade e diversidade garante a realização dos indivíduos, a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade.

O autor citado, assim como Amaral, compreende o pertencimento como um sentimento e considera que seu propósito ético e político é a plenitude e a livre expressão dos indivíduos-sujeito e que “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p. 55).

Segundo o autor, o sentimento de pertencimento constitui-se por meio de uma relação plural entre a unidade e a diversidade humana em várias esferas, sendo complexo, com caracteres antagonistas, como explica:

[...] por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional: em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, “consumismos”, testemunham o Homus ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens. [...] As atividades de jogo, de festas, de ritos não são apenas pausas antes de retomar a vida prática ou o trabalho; as crenças nos deuses e nas idéias não podem ser reduzidas a ilusões ou superstições: possuem raízes que mergulham das profundezas antropológicas; referem-se ao ser humano em sua natureza (MORIN, 2000, p. 59).

Não encontramos a diversidade apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais do indivíduo, mas também na diversidade propriamente biológica, existe não só na unidade cerebral, mas também mental, psíquica, afetiva e intelectual. O autor sugere que a educação ilustre o princípio de unidade/diversidade em todas as esferas (MORIN, 2000).

Nesta abordagem, nada que é humano, parece-me que deve ser considerado estranho. Mas, o reconhecimento desse pertencimento está imbricado em relações preconceituosas, construídas culturalmente pela própria espécie humana. Como exemplo, cito a pesquisa de Oliveira (2006), que versa sobre as representações e as identidades construídas na escola, tendo como foco alunos com necessidades educativas especiais.

A pesquisadora refere-se aos que, marcados pelo selo da diferença, seja ela física (cor, raça, deficiência, etc.) ou ligada a uma pertença de grupo (nacional, étnico, comunitário, religioso, etc.), distinguem-se no seio do conjunto social ou cultural, muitas vezes, consideradas, como fontes de mal-estar ou como ameaças a seu grupo de pertencimento.

Suas conclusões direcionam a práxis no sentido de construir um discurso e uma ação que se contraponham ao da polaridade normal/anormal e da homogeneidade. As proposições de Oliveira (2006) dizem respeito à desconstrução das representações

estigmatizadas, por meio de práticas educacionais que transfiram o foco da deficiência às potencialidades individuais.

Para a autora, a educação inclusiva ao pressupor a construção de uma “identidade de pertencimento” e a construção de novas representações sobre a questão da diferença rompe com as identidades construídas historicamente do *não-pertencimento* e com a estrutura escolar em relação ao pertencimento à espécie humana.

No movimento de reconstrução de concepções e de modos de pensar, que marcam o tempo atual, Morin e Oliveira destacam a importância do reconhecimento do pertencimento dos seres humanos com suas diferenças individuais. A seguir, os autores focam os grupos sociais.

O pertencimento ao mundo da cultura

Se nos questionarmos a respeito de quando surgiu a cultura, regressaremos ao tempo em que os homens começaram a se relacionar. Eles precisavam garantir sua existência material e realizavam trocas com a natureza. Mas, ao longo do tempo, apresentaram especificidades diversas que dizem respeito tanto à prática humana produtiva como à epistêmica. Suas práticas são intencionalizadas e marcadas pela simbolização, como nos explica Severino:

...os homens, graças ao seu equipamento da subjetividade, são capazes de duplicar simbolicamente os objetos de sua experiência, lidando com eles para além de sua imediatez. Pode-se sintetizar essa tomada dos homens sobre o mundo como uma constituição de sentido, a própria base de sua capacidade simbolizadora (SEVERINO, 2005, p. 35).

Pela cultura, compreendemos a nós mesmos, expressamo-nos e damos sentido ao mundo (Sacristán, 2002). O laço que nos une com a realidade, só pode ser entendido, se considerarmos a herança dos significados herdados da cultura, composta por representações e significados compartilhados. Este movimento é contínuo e complexo, acumula as novas experiências do presente, na matriz que se herda do passado, deste modo, constitui padrões culturais que são externos ao indivíduo, mas,

que se inscrevem e são veiculados pela linguagem e pela comunicação. Por meio deles, construímos sentidos sobre a realidade.

Com Silva (2000), apreendo o pertencimento, como um processo social que envolve relações de poder, criadas e recriadas no tempo histórico, por meio de processos de demarcação de fronteiras e classificações hierarquizadas que atribuem valores discriminatórios a alguns grupos de seres humanos.

Dividir, classificar, hierarquizar são atitudes humanas possibilitadoras de pertencimento e de não pertencimento do outro. Com Hall (2005); Barros (2005) e Codo (2006), identifiquei mudanças nos períodos vividos pelos sistemas sociais humanos que interferiram na identidade e no pertencimento dos seres envolvidos.

Ao se referir ao pertencimento, Codo (2006) citou as sociedades escravagistas e feudais, nas quais existiram estruturas sociais que determinaram o pertencimento de uma pessoa às outras. As relações eram marcadas pela fidelidade absoluta que o escravo ou o servo dedicava ao senhor, e o sujeito não podia existir fora de seu grupo. O autor exemplificou e explicou esse contexto pela literatura, com Shakespeare, em Romeu e Julieta:

Capuleto e Montechio são ameaçados de desaparecimento ao surgir o “risco” de um amor entre os membros de seus respectivos clãs, a sociedade inteira se abala, o sujeito não pode existir apesar de seu grupo, suas vontades, seus desejos não são; o modo como se reconhecem é o modo como os seus senhores se reconhecem, carregam ódios e amores coabitados por todo o clã, costumes compartilhados, uma vasta rede de espelhamentos que reflete cada um a partir do outro e em oposição a outros clãs [...] Neste quadro, o Senhor é na medida dos seus servos, os servos são na medida do seu senhor, cada qual se projetando e se realizando no seu outro, comparecendo no tecido social mediado por ele. (CODO, 2006).

Para Barros (2005), também, foi possível identificar esse processo nas sociedades tradicionais, nas quais a relação que se estabelecia entre as pessoas, era demarcada pelas tradições. Os indivíduos não escolhiam as tradições que norteavam seu comportamento, elas lhes eram impostas e deviam ser seguidas ou obedecidas. Por essa relação, os sujeitos constituíam seus sentidos em relação a si, ao outro e à realidade. O processo, conhecido por Heteronomia, pode, assim, ser identificado:

A heteronomia, como processo de relacionamento entre dois ou mais sujeitos, ou duas ou mais culturas, onde a exterioridade é dominante, onde as tradições se impõem como forma de manter a coesão social, tem no mito e no mistério da Criação e da Consagração de um lugar que se torna sagrado através de um ritual que repete a cosmogonia, uma fonte inesgotável de sentido! (BARROS, 2005, p. 110).

Com Hall (2005) apreendi alguns acontecimentos que propiciaram alterações nas identidades dos sujeitos e nas relações sociais no decorrer do tempo histórico. Cito os mais relevantes:

- o movimento da Reforma, que libertou a consciência individual humana das instituições religiosas da Igreja;
- o Renascimento, com sua característica humanista, que colocou o homem no centro do universo;
- as Revoluções Científicas, que conferiram ao homem a faculdade e as capacidades de inquirir, investigar, decifrar os mistérios da natureza preparando a chegada do Iluminismo centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma podendo compreender a história da humanidade;
- A criação do método, com René Descartes, (1596 – 1650), como caminho para o conhecimento, que se efetiva por meio da explicação das coisas pela redução de seus elementos essenciais à quantidade mínima de elementos.

Barros (2005) mostrou-me que a noção de autonomia veio se contrapor à de heteronomia nesse período histórico, com o desenvolvimento da consciência individual que se libertou da Religião e de um grupo de origem. As experiências passaram a ser subjetivas, não tendo mais um modelo forte para se estruturar. Esta forma de relação foi se fortalecendo e o “indivíduo soberano” era a figura central nos discursos da economia e da lei moderna. Volto ao diálogo com Hall (2005) que, também, discorre sobre esse tempo histórico:

- Com o surgimento das novas ciências sociais, a sociologia forneceu uma crítica ao “individualismo racional” do sujeito cartesiano e localizou o indivíduo nos processos de grupo e nas normas coletivas (primeira metade do século XX).

- Na segunda metade do século XX, segundo Hall, aconteceram avanços na teoria social e nas ciências humanas por meio:
 - ✓ do estruturalista marxista Louis Althusser (1918-1989) que, ao refletir sobre a teoria de Marx identificou as relações sociais (modos de produção, exploração da força de trabalho, os circuitos do capital) e não uma noção abstrata do homem no centro do seu sistema teórico. Destacou que Marx deslocou duas proposições-chave na filosofia moderna: que há uma essência universal de homem e que esta essência é o atributo de *cada indivíduo singular*. Desse modo, passou-se a reconhecer a importância das relações que os homens estabelecem entre si no processo de constituição da própria identidade.
 - ✓ da descoberta do inconsciente por Freud, que anuncia em sua teoria que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas apoiadas em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente que funcionam com uma “lógica” diferente da Razão;
 - ✓ do trabalho de Lacan, que lendo Freud, anuncia que somos formados na relação com os outros, especialmente, nas complexas negociações psíquicas inconscientes, desde a primeira infância, entre a criança e as fantasias que ela tem das figuras maternas e paternas. Desde essa fase, o ser humano inicia a relação com os sistemas simbólicos fora de si e nos vários sistemas de representação, com a língua, a cultura e a diferença sexual.
 - ✓ do trabalho do lingüista Ferdinand de Saussure que focou a questão da língua que preexiste a nós, como um sistema social que utilizamos para produzir significados, posicionando-nos no interior de suas regras e dos sistemas de significados de nossa cultura. O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no código da língua, sendo inerentemente instável e perturbado pela diferença.
 - ✓ do trabalho de Foucault, com a genealogia do Sujeito Moderno (século XIX), que destaca um novo tipo de poder: o “poder disciplinar” das

instituições (quartéis, escolas, oficinas, prisões, hospitais, clínicas), caracterizadas pelo maior isolamento, vigilância e a individualização do sujeito individual. Seu objetivo é a regulação do indivíduo e do corpo. Sua base está no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais, no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais.

- ✓ do Feminismo (anos 60), que representou, tanto uma crítica teórica como um movimento social. Sua característica primeira era a oposição à política liberal capitalista do Ocidente e à política “estalinista” do Oriente. Seus reflexos são percebidos pelo enfraquecimento ou o fim da classe política e das organizações políticas de massa, que se fragmentaram em movimentos sociais com a característica da “Política da identidade”, ou seja, cada movimento apelava para a “identidade” social de seus sustentadores. Iniciou como movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres e expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero, questionando a noção de que homens e mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela questão da diferença sexual;
- ✓ da formação de uma cultura nacional que dominou a modernidade e tornou-se uma característica-chave da industrialização. Três conceitos seriam identificados, constituindo-a em uma comunidade: as memórias do passado; o desejo de viver em conjunto e a perpetuação da herança. A cultura nacional generalizou uma única língua vernacular, como o meio dominante de comunicação; criou uma cultura homogênea; manteve instituições culturais nacionais, como o sistema educacional. Criou sentidos que estão contidos nas histórias, nas imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que representam as experiências partilhadas, contadas sobre a nação, como membros de uma “Comunidade imaginada”. A nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentido, forma identidades, é *um sistema de representação cultural*. Entretanto, o processo de “costura”

das diferenças para constituir a identidade tanto nacional como local, suprimiu a diferença cultural, com desrespeito às diferentes classes sociais e aos grupos étnicos e de gênero.

- ✓ da globalização, no final do século XX, fenômeno que se constitui atualmente num complexo de mudanças que interconectaram o mundo, alterando a vida social das pessoas. Traz como consequência a ambigüidade acentuada entre o crescimento da homogeneização cultural que acarreta uma desintegração das identidades nacionais (devido à “compressão espaço-tempo” que torna o mundo menor e as distâncias mais curtas, o mercado global é valorizado pela comunicação e imagens da mídia) e o aparecimento da resistência à globalização através da busca do fortalecimento das identidades nacionais (pelos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados por outras culturas).
- ✓ do aparecimento de nova identidade constituída pelas diferenças plurais dos novos integrantes da vida social e os imigrantes. Hall conceitua como *Tradição* as identidades culturais que não são fixas, transitam em diferentes posições, produto dos cruzamentos culturais e como *Tradução*, as identidades que atravessam as fronteiras naturais, afastadas da terra natal, sem ilusão de retorno ao passado. Não são assimiladas pelas culturas onde vivem, estão sempre em negociação com as culturas locais. São pessoas pertencentes a *culturas híbridas*, tipo de identidade novo, próprio da modernidade tardia ou pós-modernidade.

Por esse panorama histórico, percebemos as mudanças ocorridas com a concepção de sujeito no processo de construção de sua identidade individual, que afeta o reconhecimento de seu pertencimento ao tecido social. Hoje, vivemos um tempo de insegurança, pois não temos estruturas sólidas em que nos podemos apoiar, mas também vivemos com possibilidades de abertura de possibilidades em relação a nosso pertencimento sociocultural. Mas, como vimos com Mourão e Sorrentino, há um jogo político que precisa ser assimilado, para que faça parte de nosso repertório pessoal e nos possibilite agir conscientemente em favor do Pertencimento Humano.

Mas, será um pertencimento que atenda ao sujeito individual, ou que atenda ao sujeito coletivo...

Hall (2005) nomeia o moderno espaço-nação, a comunidade local e um domicílio como alguns dos espaços que apresentam condições de pertencimento. Mesmo estando em desconstrução, as identidades nacionais permanecem fortes, especialmente, com respeito aos direitos legais e de cidadania. Mas as identidades locais, regionais e comunitárias oferecem maiores condições em relação ao Pertencimento Humano.

Ao voltar o olhar para o Brasil, com Reznik (2006), apreendi o processo de constituição do Estado Brasileiro, que ocorreu no século XIX, quando um conjunto de forças institucionais produziu uma historiografia nacional. Na ocasião, tínhamos um governo monárquico que temia a fragmentação territorial e não se preocupou em preservar “memórias e referências de pertencimento marcadas por localismos e regionalismos”. O contexto explica o movimento de grupos sociais brasileiros na busca de reconstruir esse caminho de pertencimento ao Estado-Nação.

Como exemplos, cito dois trabalhos de pesquisa:

O de Rosângela Costa Araújo² que reflete sobre a resistência negra e sua permanência nos fazeres educacionais e expressa sua preocupação com as tradições africanas no Brasil. Suas reflexões estão voltadas ao sentido da identidade e do pertencimento e à formação de comunidades abertas à alteridade. (ARAÚJO, 2004).

Delma Josefa da Silva³ foca a educação nas comunidades quilombolas de Pernambuco. Constata a fragilidade das escolas que funcionam em condições precárias, sem atender à demanda existente e sem uma proposta pedagógica que reconheça sua cultura diferenciada, construída historicamente. Dentre outros direitos, que lhe são negados, Silva salienta a importância dos direitos à terra e à educação.

Outros estudos têm outro foco, tratam da História Nacional e da Local:

² Rosângela Costa Araújo é contramestre Janja e obteve o título de Doutora em Educação na Faculdade de Educação/USP com sua Tese intitulada: *Iê, Viva Meu Mestre*.

³ Delma Josefa da Silva é socióloga e mestre em Educação. Participa do Programa de Desenvolvimento Local do Centro de Cultura Luiz Freire.

Márcia de Almeida Gonçalves⁴(2006), em seu artigo intitulado “Entre o Local e o Nacional: uma Reflexão sobre Éticas de Pertencimento e Identidades Sociais”, voltou-se ao levantamento e à classificação de vestígios documentais sobre a história do povoado de São Gonçalo, município fluminense, a fim de elaborar narrativas históricas que fugissem da historiografia didática, para que elas pudessem ser atualizadoras dos debates acadêmicos.

A cartografia passou a ser a técnica mais valorizada para a produção de saberes em relação ao espaço, em suas diversas dimensões. Segundo a autora, guardando as devidas diferenças, o trabalho do historiador poderia ser apresentado, como uma espécie de cartografia do social. Concluiu que a história local não se opõe à nacional, apenas designa uma delimitação temática, mais ou menos inclusiva, em função das redes de interdependência e sociabilidade entre determinados atores, no espaço social escolhido. São outros os efeitos do conhecimento, justifica a autora.

Este como outros trabalhos do grupo de pesquisadores desse município considerou que a escola, como espaço de sociabilidade e de circulação de éticas cristalizadoras de identidades coletivas é, por excelência, um lócus privilegiado para a análise de cruzamentos e complementaridades entre valores universais e locais. Nos trabalhos, são citadas, como exemplo, as fotos encontradas de grupos escolares, consideradas vestígios que sensibilizam os olhares e remetem a todos a algum exercício de rememoração.

Retornando o olhar sobre esse tempo passado, constatei que “a ruptura com a tradição não garantiu a verdadeira autonomia individual. Nem a cultura ‘democrática’ dos estados nacionais criou um salto de desenvolvimento autêntico e auto-sustentado”. O que temos é um “rebaixamento da idéia de cultura que passou a ser um universo do consumo e do bel-prazer” (BARROS, 2005).

A Heteronomia como a Autonomia assim compreendidas são formas de relações possibilitadoras de um pertencimento desigual, classificatório, que hierarquiza os seres humanos no tecido sociocultural, além de constituírem identidades de não-pertencimento.

⁴ Gonçalves, M. A., professora Assistente do Departamento de História do IFCH/UERJ e do Departamento de Ciências Humanas da FFPUERJ; Professora Agregada do Departamento de História da PUC- RJ.

A seguir, com outros autores aprofundei-me nas relações que cada ser humano estabelece consigo mesmo, para poder agir conscientemente nesses contextos já identificados.

O pertencimento a si próprio

O reconhecimento do pertencimento, ou seja, a passagem do que é subjetivamente percebido, para sua percepção objetiva, passa por um processo de trânsito que acredito poder ser compreendido pelos estudos de Winnicott sobre o *processo de individuação*.

Esclareço que o individualismo percebido, como um processo que define o homem, como valor supremo e que afirma o indivíduo, como princípio e valor é diferente do processo de individuação que constrói a subjetividade e diferencia o indivíduo do sujeito, como já foi explicado.

Winnicott constatou que o ser humano desde seu nascimento busca compreender os campos da interioridade e da exterioridade. Seu trabalho investigativo com crianças e suas mães permitiram-lhe formular três fases nas quais essa compreensão é elaborada, características do *processo de individuação* (FORLENZA NETO, 2006):

A primeira é identificada, como um estado em que o bebê não se separa de sua mãe. *É uma fase de dependência absoluta da criança* e de uma sensibilidade especial da mãe que ele denomina de mãe-suficientemente-boia e, assim, concebe-a:

[...] É aquela que proporciona à criança ser-o-seio. Vai ao encontro do gesto espontâneo do bebê, fornecendo a ilusão de onipotência infantil. [...] A mãe mantém a ilusão de onipotência necessária, e a criança-é-o-seio. Mais tarde, de acordo com o desenvolvimento do ego infantil, quando este puder lidar com a incompletude, ela irá gradualmente desiludindo o bebê e as supre adequadamente [...] Não se confunde com o bebê, não impõe seu gesto, empresta seu sonhar para que a individualidade se constitua. (FORLENZA NETO, 2006, p. 18).

Desse modo, o bebê inicia o processo de se tornar um ser de dentro para fora pela retirada processual dessa proteção total pela mãe. No referido período, não há espaço para a realidade fora de si e o bebê depende de um manejo materno, que

proporciona sua adaptação perfeita. Winnicott constatou a importância dessas atitudes maternas:

O verdadeiro self não começa a existir realmente se não houver repetido êxito da mãe em encontrar o gesto espontâneo da criança ou a sua alucinação sensorial. Se correspondido, o gesto espontâneo encoraja a criança a desenvolver seu senso de self (que é o verdadeiro self em ação) (FORLENZA NETO, 2006, p. 18)

Neste estado, as falhas maternas e as reações a elas não despertam frustrações, mas angústias de aniquilação que ameaçam a continuidade de ser. Desse estudo, Winnicott concluiu que, no início da vida, o ser só é possível com outro ser humano.

Com tal constatação, considero que nesta fase primeira de conscientização necessitamos do outro, para compreender que pertencemos a um contexto e que trabalhamos esse Pertencimento, desde nosso nascimento.

Na segunda etapa, que ele denomina, como sendo de “dependência relativa”, o self central, potencial herdado, vai experimentando uma realidade psíquica e um esquema corporal, dando origem ao indivíduo. Com a desilusão gradual por parte da mãe, o bebê vai ocupando um espaço separado dela e personalizado, no qual a criança se reconhece como um ser com um interior e um exterior e começa a ter identidade.

Em relação ao pertencimento, a questão da identidade é importante, mas precisa ser considerada de um ponto de vista ampliado, que contemple o outro. Assim refletindo, já iniciei a abordagem da terceira fase, em que ao me reconhecer, também, reconheço o outro.

Desse modo, após a fase que se atinge o Eu-Sou, há um intenso trabalho para a compreensão do Eu-Sou e Você-É, *que pertence à elaboração da realidade externa, a passagem do objeto subjetivamente apercebido para o objetivamente percebido* (FORLENZA NETO, 2006).

Winnicott (1975) cita que, na área intermediária entre os campos da interioridade e da exterioridade, que chama de exteriorização, o bebê trabalha sua inabilidade e habilidade de aceitar a realidade.

O autor também denomina de objetos transicionais e fenômenos transicionais as atitudes dos bebês, por meio das quais eles constituem uma defesa contra a ansiedade, sobretudo a ansiedade do tipo depressivo ao se relacionar com a realidade que o auxilia na passagem da etapa de dependência absoluta à relativa.

Nesta fase de transição ou de experimentação, a criança escolhe um objeto ao qual demonstra estar particularmente unida. O autor identifica-o como sendo um *objeto transicional* porque representa o seio ou o objeto da primeira relação, ocasião em que há a passagem “do controle onipotente (mágico) para o controle da manipulação”. (WINNICOTT, 1975).

Nesta relação do bebê com o objeto, há um aspecto simbólico que se dá quando o bebê já distingue fantasia e fato, entre objetos internos e externos, ou seja, entre criatividade primária e percepção. O autor dá seu parecer sobre a importância dessa relação:

...o termo objeto transicional [...] abre campo ao processo de tornar-se capaz de aceitar a diferença e similaridade. Creio que há uso para um termo que designe a raiz do simbolismo no tempo, um termo que descreva a jornada do bebê desde o puramente subjetivo até a objetividade, e parece-me que o objeto transicional (ponta do cobertor, etc) é o que percebemos dessa jornada de progresso no sentido da experimentação (WINNICOTT, 1975, p. 19).

Quando esse processo evolui bem, diz ele, o objeto transicional cairá no limbo, será esquecido. Mas sua invasão poderá representar a perda de capacidades e mesmo das funções dos bebês, como a própria criatividade que dá sentido ao estar vivo e sentir-se real.

Winnicott estudou a constituição do self desde a gestação pois considera o self nuclear que se forma desde o feto, com potencialidades que podem ou não se desenvolver, nos diferentes ciclos da vida. Considera ainda seu caráter de continuidade que vai se efetivando indefinidamente, “mantendo sempre um elemento incomunicado, algo como um santuário ecológico, sempre como reserva de potencialidades para os processos que vão desde o nascimento à morte” (FORLENZA NETO, 2006). No processo, os cuidados recebidos na fase da dependência absoluta incorporados estarão disponíveis para os vários nascimentos nos diversificados ciclos da vida.

Com essa compreensão, podemos perceber que o reconhecimento do pertencimento necessita do outro para que se efetive em uma relação em que estão presentes a magia da onipotência, o desejo de compreensão da realidade, a espera amorosa pelo crescimento e maturidade de si e do outro. Ou seja, estão presentes atitudes fundamentais do ser humano em relação a si próprio e à transcendência de seu próprio ser.

Mas é preciso atentarmos sobre a importância de um ambiente favorável, que acolha todo esse movimento. Novamente, Winnicott nos auxilia nessa compreensão:

...em algum ponto teórico, no começo do desenvolvimento de todo indivíduo humano, um bebê, em determinado ambiente proporcionado pela mãe, é capaz de conceber a idéia de algo que atenderia à crescente necessidade que se origina da tensão intintual. (WINNICOTT, 1975, p. 27).

O autor considera que forças vitais, eros e motilidade agem no sujeito, como um processo de autocriação do sujeito pelo sujeito. Mas, o desenvolvimento dessas forças depende de alguém, nesse início, da mãe que proporciona o ambiente de constituição do verdadeiro “self” e tece considerações sobre esse período inicial:

...a inserção do homem na natureza não é pensada conforme o modelo de uma essência preexistente que se realiza na história, mas conforme a concepção de linhas de forças, realidades virtuais que se atualizam na história. [...] O conceito de verdadeiro “self” não supõe então a realização de uma essência pré-existente. Pelo contrário, ele evoca a atualização, pelo sujeito, daquilo que o insere na natureza, isto é das forças vitais que agem nele e que Winnicott denomina de eros e motilidade. (PLASTINO, 2007).

Considerando a relação ambígua entre o pertencimento e o não pertencimento e sua região fronteira, as palavras de Plastino que se seguem estão baseadas em casos patológicos, observados e refletidos por Winnicott:

O conceito de “falso self”, por sua vez, designa a inviabilização desse processo de auto-criação pela ação de um ambiente invasivo. Ele constitui assim uma patologia na medida que é fonte de sofrimento. Mas esta patologia não tem como referência qualquer essência natural

da qual o sujeito teria se afastado, mas a incapacidade do sujeito se auto-criar conforme a singularidade de seu movimento vital. Daí que a expressão clínica desse sofrimento seja a falta de sentido da existência e o não sentir-se real, como assinala Winnicott reiteradamente. (PLASTINO, 2007).

Deste modo, o fenômeno do pertencimento foca o ser humano nos contextos da própria existência, quando entrelaça forças interiores que lhe permitem criar e de sua transcendência, ao entrelaçar-se com a realidade exterior a si próprio.

Entretanto, necessita que esses entrelaçamentos ocorram em ambientes favoráveis que denomino de ambientes hospitaleiros, que acolhem a si próprio e ao outro, ao diferente e a tudo o que lhe é estrangeiro. Os ambientes (interior e exterior) permitem-lhe sentir, atuar e criar.

Com Baptista, explico esse ambiente que qualifico como hospitaleiro que a autora nomeia-o como o lugar antropológico:

um espaço onde se dorme, onde se come, onde se ama, onde se trabalha e onde se partilham alegrias e tristezas...por oposição aos não-lugares, que são espaços de passagem desprovidos de identidade e memória. (BAPTISTA, 2002, p.161 apud MARC AUGE).

Com Winnicott e Plastino, compreendi a complexidade do comportamento desse processo de conscientização do Pertencimento em suas distintas fases de constituição, ao longo da vida humana. Com Danis e Solar, trago esse foco para a educação, nas questões relativas à aprendizagem, por meio destas autoras foco a aprendizagem numa perspectiva de desenvolvimento.

Pelo seu trabalho de pesquisa teórica, clarifiquei e aprofundei o quanto a experiência, a autonomia e a reflexão interferem no processo.

Danis e Solar analisaram várias pesquisas sobre a temática da educação, voltadas aos adultos. Dentre elas, destaco a de Merriam e Clark, que ressaltaram a importância da experiência de vida na aprendizagem dos adultos, com destaque aos acontecimentos marcantes vividos, pois foi pelo ato de relembrar minha trajetória que me encontrei com alguns fatos importantes na vida profissional. Mas o que despertou

meu interesse foi a relação que elas estabeleceram entre experiência de vida e desenvolvimento pessoal.

As autoras basearam-se em duas categorias para a reflexão teórica: a primeira, estabeleceu uma relação direta entre aprendizagem e experiência de vida dos adultos, que aconteceu pelo modelo cíclico de aprendizagem experiencial, através da transformação da experiência em conhecimento. A segunda, uniu experiência de vida e desenvolvimento pessoal. Neste sentido, a aprendizagem relaciona-se com a estrutura de um *eu* que evoluiria, de forma inata, no sentido de sua própria atualização.

Sintetizando, Merriam e Clark interessaram-se por dois modos de transformação, que permitiriam a um indivíduo evoluir relativamente à sua própria forma de integrar suas experiências de vida e aprender pautado nelas:

- O primeiro, diz respeito a um aumento dos conhecimentos no adulto, segundo a forma como este reflete e interpreta sua própria existência. São transformações cognitivas no plano do pensamento do indivíduo;
- O segundo, corresponde a uma verdadeira transformação em profundidade do próprio sistema de significação desse adulto, que provoca uma alteração significativa em seu sistema pessoal de crenças, valores, normas e expectativas de vida.

No diálogo, pude relacionar experiência, aprendizagem e desenvolvimento do sujeito, sendo a aprendizagem concebida como:

[...] um processo que requer atenção e reflexão por parte do adulto relativamente a uma experiência determinada e que conduz a uma transformação, nesse adulto, em relação aos seus comportamentos, atitudes, aptidões ou ainda em relação aos seus conhecimentos ou às suas próprias convicções. A reflexão exigida constitui, aqui, uma ação essencial, uma vez que permitiria estabelecer a ligação entre a experiência vivida pelo aprendiz e o sistema de significação deste último (DANIS, SOLAR, 2001, p. 35).

Nesta concepção de aprendizagem, estão contidas três operações:

- A primeira, corresponde a uma tomada de consciência, que permite ao adulto compreender suas experiências de uma forma crítica e pôr em

causa os postulados de base, que determinam sua própria forma de perceber e compreender a realidade;

- A segunda, corresponde à elaboração de um novo quadro de referência pessoal, que permitiria ao adulto abrir-se mais às outras formas de interpretar sua realidade e integrar melhor o conjunto de suas próprias experiências;
- A terceira, corresponde às novas ações que o adulto seria chamado a realizar, em função de seu novo quadro de referência.

No diálogo com as autoras, percebi esse processo de maturação do adulto, no qual a experiência nova seria assimilada, quando estivesse em acordo com o sistema de significação do aprendiz. Em caso de desacordo, seria rejeitada ou poderia produzir um questionamento que desencadearia uma modificação profunda ao sistema de significação.

Um novo diálogo, agora com Josso (2004), ampliou ainda mais minha compreensão. Para a autora, por meio da dialética entre o individual e o coletivo que se constitui nossa humanidade e, portanto, todo o processo descrito acima contempla a relação em movimento. Assim, o movimento dialético da relação constituiu-se com a auto-interpretação (pela busca de si, das raízes das próprias histórias) e da co-interpretação (realizada com os outros).

Desse modo, ao refletirmos sobre as próprias experiências, desembocamos no ponto de vista individual, que se desdobra em uma significação vital à própria história e no ponto de vista coletivo, em que há uma significação em uma dimensão mais ampliada, que me permite compreender a mim mesmo, como um sujeito pertencendo a uma comunidade.

A primeira abrangência permite ao sujeito encarar seu itinerário de vida, investimentos e objetivos na base de uma auto-orientação possível, por meio da articulação mais consciente de suas heranças, experiências formadoras, grupos de convívio, valorizações, desejos e seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar. Para Josso, esse movimento possibilita ao sujeito aprender a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

Transformar a vida socioculturalmente programada em uma obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez, nos diz Josso.

O conhecimento de si não pode ser explicado em um ou em vários registros das ciências do humano (psicológico, psicossociológico, político, econômico e cultural); tenta, pelo contrário apreender suas complexas imbricações no centro da própria existencialidade. Procura envolver nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e de o fazermos na proporção do desenvolvimento de nossa capacidade para multiplicar, alargar e aprofundar nossas sensibilidades para nós mesmos e ao mundo, para questionar nossas categorias mentais, conforme nos inscrevemos numa historicidade e cultura. É necessária a tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características de sua subjetividade em exercício.

No processo descrito por Josso, identifiquei-me, ao pesquisar o Pertencimento Humano e meu próprio Pertencimento. Reconheci a importância desses momentos de reflexão e análise para que possamos conservar o que nos é significativo, mudar o que nos deixa infeliz para ampliar nossos projetos existenciais.

Agora, com os depoimentos dos professores, busco o sentido do pertencimento nas relações pedagógicas, conto com o auxílio dos vestígios, fragmentos e saberes selecionados a respeito da noção do termo.

II - O ENCONTRO DOS SUJEITOS DA PESQUISA COM SUAS TRAJETÓRIAS

Amor

**Amor não é se envolver com a pessoa perfeita,
aquela dos nossos sonhos.**

Não existem príncipes nem princesas.

**Encare a outra pessoa de forma sincera e real, exaltando suas
qualidades, mas sabendo também de seus defeitos.**

**O amor só é lindo, quando encontramos alguém que nos
transforme no melhor que podemos ser.**

Mário Quintana

Os sujeitos - participantes da pesquisa

O processo de coleta dos dados

A análise dos dados

O ENCONTRO DOS SUJEITOS DA PESQUISA COM SUAS TRAJETÓRIAS

Optei pela realização de uma pesquisa qualitativa, pois minha intenção não era nem é tecer generalizações. Por esse motivo, os sujeitos do estudo compõem um pequeno grupo de três professores, pois buscava dados que me possibilitassem apreender o sentido do pertencimento nas relações pedagógicas pela linguagem da ética e não do direito, sentia-me incomodada com a consideração feita por Amaral de ser o “pertencimento” um “sentimento” e um direito humano.

Pesquisei o significado de “sentimento” e obtive a seguinte explicação: “sentimento é a capacidade de apreender o valor que um fato ou uma situação apresenta para o ser (animal ou homem) que deve enfrentá-la” (ABBAGNANO, 2003).

Sendo assim, o valor do Pertencimento está contido nas relações humanas, relações que não são técnicas ou contratuais, firmadas por meio de assinaturas de combinados e termos de compromissos. Assim, ficou claro que o pertencimento não tem seu valor legitimado pela linguagem do direito.

Do mesmo modo, constatei que seu valor também não se efetivou, em sua potencialidade, pela linguagem da homogeneidade e do poder, pois o poder que excluiu as minorias não as considerava pertencentes ao tecido social.

Nos dados dos professores, busquei as relações que potencializam a legitimidade do valor do Pertencimento pela linguagem da ética, que contemple a heterogeneidade e não a homogeneidade, a singularidade e não a generalidade.

Os sujeitos – participantes da pesquisa

Ressalto que faço parte do pequeno grupo que escreveu seus depoimentos, pois foi por meio de minha escrita sobre acontecimentos significativos vivenciados na profissão docente (no Programa de Mestrado em Educação) que pude desvelar o potencial de aprendizagem desse exercício descritivo - reflexivo. Daí decidir pela segunda fonte de dados da pesquisa, foi um pequeno passo.

Estabeleci os seguintes critérios para escolha dos professores:

- Terem no mínimo 25 anos de experiência no magistério;

- Cada um deveria atuar em uma rede de ensino: particular, estadual e municipal;
- Terem estabelecido uma relação diferenciada com os alunos, potencializadora de aprendizagem.

O primeiro critério, valorizou o tempo na profissão docente, com a finalidade de obter dados num processo de continuidade, com possíveis desdobramentos nesse período de tempo. Neste caso, vinte e cinco anos.

O segundo critério, pautou-se na busca de uma abrangência diversificada de dados, tendo como base a possibilidade da influência de políticas públicas diversificadas sobre a temática do Pertencimento na ação desses professores.

O terceiro critério, valorizou a obtenção de dados sobre o sucesso de professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para desvelar as relações possibilitadoras desse sucesso.

É importante destacar que os nomes dos personagens das entrevistas são fictícios, para resguardar seu anonimato.

O processo de coleta dos dados

Organizei o processo de obtenção de dados dos depoimentos dos três professores apoiada no estudo de Fernando Lefèvre e Ana Maria Lefèvre (2005) sobre Depoimentos e Discursos na Pesquisa. No diálogo, apreendi que os depoimentos são recursos criados para resgatar o inconsciente social que fala no indivíduo. Conforme os autores, os depoimentos podem ser considerados, como uma técnica de coleta de dados:

que se assume explicitamente como uma proposta de reconstrução descritiva de opiniões ou de representações sociais, e que, ademais, abre à crítica dos pesquisadores e dos leitores todos os procedimentos utilizados, desde o início da investigação até seu final, para a obtenção da descrição das representações (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005, p. 38).

Para organizar encontros com os professores, estabeleci novo diálogo, agora com Szymansky (2004) sobre entrevista. Decidi pela realização de dois encontros,

para que os depoimentos escritos fossem significativos para a pesquisa, um anterior e um posterior à elaboração dos depoimentos.

O primeiro encontro entre a pesquisadora e cada um dos três sujeitos da pesquisa, foi mediado por uma conversa para, nesse contato inicial, fornecer-lhes dados sobre a pessoa da pesquisadora e sobre o estudo e, também, para solicitar sua concordância em colaborar, salientando a importância de suas informações, assegurando-lhes o direito pelo anonimato e o acesso às análises. A possibilidade de questionamentos foi aberta para uma relação cordial, com a marca da horizontalidade de poder, entre a pesquisadora e os participantes do estudo.

Além do objetivo de sua participação, o processo de produção de significados, também, foi contemplado nesse encontro. Solicitei-lhes que identificassem no tempo da experiência docente práticas educativas desencadeadoras de pertencimento professor-aluno, em decorrência da vivência conjunta em diversificados contextos educativos. Minha expectativa foi explicitada no sentido de que sua reflexão pudesse desvelar princípios subjacentes a esse espaço relacional, além de identificar o fator desencadeador desses encontros.

O prazo para a entrega dos depoimentos foi combinado, como também sua forma escrita e a via pela qual poderiam ser socializados com a pesquisadora.

Para finalizar, o material impresso foi entregue para a coleta dos dados, tanto pessoais como sobre a questão desencadeadora do processo reflexivo (Anexo 1).

Depois foi realizada sua análise por parte da pesquisadora, o segundo encontro com cada um dos participantes do estudo, objetivou expor a compreensão da investigadora sobre as experiências descritas, a fim de que os sujeitos da pesquisa pudessem tecer considerações sobre a fidedignidade de sua produção, frente à análise e às interpretações realizadas que se configuram em uma atitude de reconhecimento de co-autoria na produção de conhecimento e objetivam também equilibrar as relações de poder na situação da pesquisa.

O material entregue (Anexo 1) compôs-se de duas partes diferentes. A primeira, composta dos dados pessoais dos participantes do estudo e sobre algumas de suas concepções; a segunda, solicitava que escrevesse sobre acontecimentos significativos

vividos com os alunos, que foram desencadeadores do processo de aprendizagem de ambos.

A análise dos dados

Após ter obtido os depoimentos, passei a realizar a leitura simbólica dos dados. Para esse exercício, dialoguei com Pieri (2002) apud Furlanetto (2005), que recorreu à Psicologia em razão de seu potencial de compreensão referente ao caminho construtivo ou sintético (assim denominado por Jung), que propõe a articulação do processo de análise com base em três eixos: no saber que não se sabe; na inexistência de um caminho pronto e na reciprocidade do encontro.

Estava convicta da importância desses eixos, pois ao escrever meus depoimentos, também, recorri às interrogações contínuas que me afetaram e mobilizaram-me, como um ser que, em busca de si, construíra com outros sujeitos um modo próprio de caminhar na vida. Assim, fui criando um campo energético e possibilitador da constelação do símbolo da “hospitalidade”, que me possibilitou perceber e relacionar as dimensões subjetivas e objetivas de minha ação docente.

Para compreender as relações entre as pessoas, percebi que os símbolos mostram-se com maiores possibilidades de apreender um conhecimento pertencente, apreendido com Mourão, que contemple a objetividade, mas também a subjetividade, pois ambas se configuram como seus elementos constituintes.

No diálogo com Furlanetto, acrescentei aos elementos “objetividade” e “subjetividade” o movimento entre ambas, também, pertencente a esse processo. Trago a reflexão de Furlanetto quando viveu seu próprio processo de pesquisa:

...ao analisar o material, ao invés de levantar categorias que muitas vezes não possibilitam perceber os movimentos, busquei detectar símbolos que poderiam apontar para como esse campo estava se organizando e desorganizando. (FURLANETTO, 2005, p. 209).

A linguagem simbólica aqui considerada como expressão do pensamento, da experiência e da transcendência, contemplou a rede de relações entre o símbolo matricial e os símbolos com os quais se relacionou, ou seja, observou cada símbolo

em sua rede de significados. Os símbolos em rede são percebidos como pontes, que “unem dois pólos, pontos, pessoas, mundos, vidas, metades” (NASSER, 2003).

Furlanetto (2002) considera que os símbolos ampliam as possibilidades de vida de suas regiões fronteiriças com seu potencial de identificar e unir, criam um todo maior e mais uno, mas, ao mesmo tempo, diverso.

Nesse contexto, o símbolo é compreendido como “a imagem de um conteúdo mais amplo e profundo, [...] do excesso de vida que há em nós” (NASSER, 2003).

Na opção de análise, está contida uma visão de homem como um “ser de relações” que estabelece com o mundo, com ele mesmo, com os outros e com o Transcendente. Considera o homem racional e emocional, consciente e inconsciente, enfim, tudo o que o mobiliza e o faz transgredir.

Os procedimentos para análise dos depoimentos de cada sujeito da pesquisa passaram pela leitura exaustiva dos depoimentos em primeiro lugar, seguida pela localização do símbolo matricial e da elaboração de sua rede simbólica.

No movimento de análise, desenvolvi três etapas: circundação, amplificação e reconstelação (FURLANETTO, 2005).

A etapa da circundação consiste em uma exploração inicial, que identifica o símbolo matricial de cada sujeito da pesquisa, o símbolo que o envolveu e envolve em diversos territórios, que tem se constituído desde seu nascimento e que esteve presente em suas relações com os alunos.

Na de amplificação, explorei o potencial de cada símbolo, na busca de ampliar a abordagem feita anteriormente. Busquei novos movimentos e/ou componentes, ainda não considerados ou não devidamente aprofundados e na reconstelação, refleti sobre o Pertencimento por meio de cada símbolo identificado e explorado. Detive-me a enraizar a concepção de pertencimento, como também seu contexto, para apreender seu sentido. Uma busca voltada a cada sujeito da pesquisa.

OS SÍMBOLOS EM REDE

O entendimento dos símbolos e dos rituais (simbólicos) exige do intérprete que possua cinco qualidades ou condições, sem as quais os símbolos serão mortos para ele, e ele morto para eles.

A primeira é a simpatia; não direi a primeira em tempo, mas a primeira conforme vou citando, e cito por graus de simplicidade. Tem o intérprete que sentir simpatia pelo símbolo que se propõe a interpretar. A atitude cauta, a ironia, a deslocada, todas elas privam o intérprete da primeira condição para poder interpretar.

A segunda é a intuição. A simpatia pode auxiliá-la, se ela já existe, porém não criá-la. Por intuição se entende aquela espécie de entendimento com que se sente o que está além do símbolo, sem que se veja.

A terceira é a inteligência. A inteligência analisa, decompõe, ordena, reconstrói noutro nível o símbolo; tem, porém, que fazê-lo depois que se usou da simpatia e da intuição. Um dos fins da inteligência no exame dos símbolos, é o de relacionar no alto o que está de acordo com a relação, se a intuição a não tiver estabelecido. Então a inteligência, de discursiva que naturalmente é, se tornará analógica, e o símbolo poderá ser interpretado.

A quarta é a compreensão, entendendo por esta palavra o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionando com vários símbolos, pois que, no fundo, é tudo o mesmo. Não direi erudição, como poderia ter dito, pois erudição é uma soma; nem direi cultura, pois cultura é uma síntese; e a compreensão é uma vida. Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou ao mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes.

A quinta é menos definível. Direi talvez, falando a uns que é a graça, falando a outros que é a mão do Superior Incógnito, falando a terceiros que é o Conhecimento e a Conversação do Santo Anjo da Guarda, entendendo cada uma destas coisas, que são a mesma da maneira como as entendem aqueles que delas usam, falando ou escrevendo.
(Fernando Pessoa: Mensagem)

A hospitalidade da professora – pesquisadora

O conhecimento da professora Isabela

A arte do professor Rubens

A tecitura do professor Jorge Luís

A HOSPITALIDADE DA PROFESSORA- PESQUISADORA:

Depoimentos e análise simbólica

Depoimentos da professora-pesquisadora

No quarto de hóspedes da minha casa, passei a ser chamada de professora, era um cômodo da casa diferenciado, porque ora era o quarto de meus avós, quando moravam conosco, ora de algum parente de mamãe que estava em dificuldades. Minha mãe acolhia-os e meu pai consentia esse acolhimento.

O quarto foi idealizado largo e espaçoso, abrigou a família, quando a reforma da casa térrea transformou-a em um sobrado; assim, enquanto a base para o piso superior era edificada, vivemos nesse quarto, priorizado no início da reforma. Quando ainda freqüentava o Curso Normal, comecei a trabalhar, como professora de aulas particulares com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e, também, preparava candidatos às provas de admissão ao ginásio nesse cômodo da casa.

Ao optar por ser professora, percebi quanto a profissão era importante, além disso poderia aprender mais sobre as crianças, pois pretendia ter filhos. E mais: sempre gostei de brincar de ser professora, a minha relação com a lousa, os gizos brancos e coloridos e o apagador era mágica. O movimento do olhar para a lousa e aos alunos que eu criava, o volteio do corpo que retornava o olhar às marcas da lousa, compunha uma dança inúmeras vezes repetida...

A escola também me atraía. Entendia a sala de aula diferente das outras salas que conhecia. O pátio reunia tantas pessoas! A escola era lugar de encontro diário, sempre repetido e novo, encontro de pessoas que moravam próximas e, muitas vezes, nem conversavam. Lugar onde as pessoas trabalhavam envolvidas com livros, cadernos, absorvidas por eles, pensativas, fazendo marcas e usando marcadores de leitura. Espaço onde todos aprendiam de forma diferente. As famílias faziam questão que seus filhos lá estivessem e organizavam-se para sua ida e volta, dia após dia. Queria estar nesse espaço tão especial!

Ao iniciar o exercício na profissão, desloquei-me dessa visão quando passei a enxergar os alunos. Eram muitos! Nunca menos de trinta. As salas deveriam ser salões e as carteiras... E, assim, ao enroscar-me nesse ambiente, passei a pertencer a ele. Aprendi a ser professora de meus alunos e aluna deles.

Ainda como professora de aulas particulares, em 1967, com dezenove anos de idade, inscrevi-me como professora substituta das séries iniciais do atual Ensino

Fundamental, em uma escola estadual situada próxima à minha residência, na cidade de São Paulo. Éramos muitas substitutas. Compúnhamos uma escala de substituições à base de contagem de pontos, determinada pelos órgãos públicos competentes.

Uma licença-médica afastou uma professora de segunda série, e eu assumi a classe no segundo semestre do ano letivo. Os demais professores de segunda série, daquele período de aulas, resolveram, antes de meu início de exercício, fazer o remanejamento dos alunos com a finalidade de tornar as classes “homogêneas”.

Já no primeiro dia, antes mesmo de conhecer os alunos, deram-me o perfil da classe: alguns alunos eram repetentes, outros tinham dificuldades de aprendizagem e os alunos gêmeos haviam tido meningite que lhes deixou seqüelas, assim, sofriam de ataques. Eu não precisaria me esforçar muito, segundo eles, porque essa classe reunia alunos que não passariam mesmo de ano. Nada disso combinava com minhas expectativas de viver nesse espaço da sala de aula e da escola, agora como profissional da educação.

Eu havia aprendido a fazer planejamento de aulas no Curso Normal. Entretanto, o planejamento não dava certo, não conseguia manter a disciplina dos alunos. Minha decepção foi tanta que procurei a diretora da escola e ela me prometeu auxílio. Foi à sala de aula, conversou severamente com os alunos e salientou as possibilidades de chamar seus pais, de lhes aplicar suspensão das aulas, ou mesmo, expulsão aos desobedientes. Mesmo agradecida pela atitude intencional de me ajudar, não gostei do clima que ficou na classe. O silêncio durou pouco tempo.

Os gêmeos não paravam, tinham uma alegria contagiante. Falavam alto e não conseguiam concentrar-se, mas não tiveram nenhum ataque convulsivo. Só havia um aluno repetente que faltava muito e quando vinha, mostrava-se desinteressado.

Comecei a preparar muitos materiais. Figuras para o flanelógrafo, fantoches para anunciar novas fases da aula, jogos para os gêmeos para desenvolver sua atenção e concentração. Passei a fazer acordos em relação aos momentos de fala e escuta, assim, fomos nos conhecendo melhor e nos respeitando. Fui também amparada pelo meu olhar que buscava reações, interesse, aprendizagem. Os encontros repetidos, diários, proporcionavam-me subsídios preciosos sobre os alunos.

Acredito que aprendi a transgredir regras com os alunos e por eles. Desde o início da prática docente, buscava assimilar as idéias e os valores que as teorias continham e que pudessem me auxiliar a tomar atitudes na dinamicidade escolar.

Selecionei três experiências significativas que marcaram meu aprendizado de ser professora e aluna dos alunos. Duas delas originaram-se nesse primeiro trabalho profissional. A terceira, foi em outra fase de minha vida, quando já tinha filhos e havia me aprofundado mais nas necessidades infantis em relação a seu desenvolvimento.

- **A parceria com o aluno Nilton**

Nilton era o aluno repetente a quem já me referi. Ele começou a me ajudar carregando o material à saída das aulas, acompanhava-me até a casa. Em alguns dias, auxiliava-me na ida à escola e, também, na sala de aula. Começou a se interessar pelo material e a trabalhar com ele. Nossa parceria alargou-se e chegávamos antecipadamente à escola, para cuidar de sua alfabetização. No final do ano, alguns alunos foram aprovados, inclusive, Nilton. Não tinha como reprová-los, porque haviam progredido muito. Mostrava seus trabalhos aos demais professores.

No início, esta parceria com os colegas foi difícil. Eu vivia em um lar onde acolher o outro e falar sobre as dificuldades enfrentadas fazia parte de nossas vidas. Em casa, chegamos ao limite de receber uma família no quarto de hóspedes: o casal e três filhos. Para acomodá-los, precisamos deixar o quarto vago. Quando a família se mudou, a casa toda ficou estranha, mais espaçosa e silenciosa, mais vazia de suas presenças. Ao repartir espaços, aprendi que a sensação de perda de espaço pode ser substituída pela riqueza que há na presença do outro. O espaço perdido reaparecia, como outro lugar, transformado pelo outro que a ele passava a pertencer.

No ano seguinte, 1968, substituí novamente a professora do Nilton, em um período menor que o anterior, que incluía o feriado de sexta-feira santa e o domingo de Páscoa. Nessas ocasiões, nas escolas, é costume os professores e alunos envolverem-se com trabalhos relativos à Páscoa, que são entregues à véspera do feriado. Nilton faltou no dia da entrega, e eu fiquei com seu trabalho, o que me incomodou. Procurei seu endereço e fui em sua busca.

Ele não estava, mas conheci sua mãe e entendi o motivo de suas faltas. Explicou-me que formavam, a mãe e o filho, uma pequena família, que tiravam seu sustento do trabalho em feira-livre. Ela tinha problemas de saúde que lhe dificultavam a locomoção. O filho a substituíam no trabalho e faltava às aulas. Por que Nilton não me contava? Por que a mãe não pedia uma vaga para o período da tarde? Por que não davam a mesma importância que eu à escola?

Num domingo, ao fazer as compras para o almoço, vi Nilton próximo à minha residência. Ao retornar, perguntei a meu pai se podia convidá-lo e expliquei o que sabia sobre ele. Ouvi de meu pai que deveria fazer tudo o que pudesse para ele. Eu achava que já fazia, mas re-signifiquei a palavra “tudo” e o convidei para o almoço.

Algumas vezes mais, esse aluno almoçou conosco. Foi convidado para meu casamento, compareceu e foi fotografado. Até hoje, não sei quem o levou e o trouxe, pois o Nilton fez amizade com meus parentes e amigos.

Passado algum tempo, se o Nilton já havia retornado na minha vida como aluno, se na nossa parceria já havíamos incluído sua mãe, meus familiares e amigos, ele colocou seu filho nesse cordão de pertencimento. Descobriu para onde se mudaram meus pais, para me convidar a ser madrinha de batismo de seu filho.

Todo cordão ou corda é uma forma de ligadura. Seu significado corresponde concretamente a esta. Como explica o Jâbâka-Upanixade, o cordão sagrado é o símbolo exterior do Sûtrâtman, fio espiritual que liga todas as existências, como as pérolas num colar. (60). Esta idéia é tão clara que aparece com caráter universal. Os cordõezinhos trançados, as faixas e laços, galões e fitas não são nada mais que emblemas de uma força de coesão e ligação... (CIRLOT, 2005, p. 181)

Nesse tempo, morava em Bauru, cidade do interior do Estado de São Paulo e não aceitei seu convite. Escrevi-lhe uma carta, carinhosa e agradecida. Senti pesar pela minha recusa, mas ao mesmo tempo meus valores foram reafirmados pelo convite. Apaziguei-me porque sabia o quanto nós, Nilton e eu, estávamos enraizados um no outro, pelo aprendizado de vida que nos ofertamos.

- **A parceria com o aluno Leandro**

Após seis anos do início do meu trabalho em sala de aula, em 1973, nasceu meu primeiro filho e eu não pude deixá-lo para lecionar. Afastei-me da Prefeitura e, em sociedade com uma amiga, abrimos uma escola particular de Educação Infantil. Voltei a trabalhar num bairro próximo à escola onde eu iniciara minha vida profissional.

Certo dia, ao atender ao toque da campainha, surpresa, vi bem crescido um dos irmãos gêmeos, Leandro, à porta da escola. Como não reconhecer aquele sorriso?

Durante o tempo que durou esse encontro, senti-me multiplicada. Ao mesmo tempo em que conversava com ele, fazia-me perguntas: Como ele chegou até ali? Por que veio me encontrar? O que eu significava para ele? O que ele significava para mim? Por que eu estava tão feliz por reencontrá-lo depois de tanto tempo? Por que ele não parava de falar, para eu poder lhe fazer algumas perguntas?

Leandro ficou relembrando o que eles, alunos, e eu fazíamos na sala de aula em relação à disciplina e divertia-se. Ao mesmo tempo, eu o reconhecia. Seu corpo, suas feições estavam mudadas, mas o jeito simples de falar, de sorrir e de viver continuava a marcá-lo e a trazê-lo até mim, como também me remarcavam nesse reencontro.

Não consegui todas as respostas, mas soube que ele resolveu voltar à escola e reencontrou a diretora que sabia onde eu trabalhava que lhe explicou o caminho e ele veio me ver. Conheceu meu filho nesse novo encontro. Foi-se embora, e eu ainda continuo a me fazer perguntas sobre suas atitudes, as minhas e as da diretora. Que tipo de parceria fizemos para superar nossas dificuldades pessoais? Quando nos enraizamos uns nos outros que, mesmo longe, nos sentimos próximos e vivos no afeto e na lembrança? O que despertamos em nosso ser com os encontros nas escolas?

Esta procura dos alunos para uma nova aproximação comigo, fez-me perceber uma outra dimensão de minha profissão. A busca de Leandro foi a primeira e resultou em instantes de felicidade quando constatei que a distância física ou do tempo não apagavam as marcas de pertencimento que deixamos uns nos outros.

As marcas... seu sentido mais profundo aparenta-as com as cicatrizes, como vestígios dos “dentes do espírito”. O marcado distingue-se; esta é a idéia originária e dominante do simbolismo da marca [...] Deseja-se

pertencer a algo, de que se adota um distintivo, ou expressa-se a própria originalidade por meio de signos determinativos e inéditos. (CIRLOT, 2005, p. 372-373).

Nesta pesquisa, as marcas de pertencimento que nos une revividas e re-significadas, constituem-se no ponto convergente dos acontecimentos selecionados.

Afastei-me por um tempo das salas de aulas quando mudei de cidade. Precisava cuidar de meus filhos e esperar novo concurso público, em nível estadual.

- **A parceria com a aluna Denise**

Voltei a ser professora-substituta, no Serviço Social da Indústria (SESI), em Bauru, em 1980, completava 32 anos de idade. Após dois anos de pequenas substituições, atribuíram-me uma classe de 40 alunos de segundo ano do atual ensino fundamental. Havia uma aluna, Denise, com idade mais avançada que todos os alunos da classe. Sentava-se na última fileira. Passou a se comunicar comigo por meio de gestos. Eu olhava para ela e ela abanava sua mão, indicava assim que eu não a chamasse, ou mesmo que não cantaria ou não faria algum trabalho. Era extremamente acanhada e solitária e não reconhecia as letras do alfabeto.

As colegas professoras disseram-me que ela havia sido promovida para o segundo ano, porque já estava na adolescência, mas apresentava grande dificuldade de aprendizagem. A situação incomodava-me.

Telefonei à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e depois de algumas insistências consegui agendar uma entrevista com uma psicóloga. A mãe de Denise concordou com esse encontro e acordou comigo que a levaria. Entretanto, não senti seu envolvimento.

No dia marcado, fui de carro à sua casa para saber se haviam atendido ao combinado. A mãe lavava roupas nessa hora, sendo esse seu trabalho. Expliquei-lhe sobre a dificuldade de conseguir novo encontro, sobretudo após uma desistência. Levei-as e, mesmo atrasadas, atendemos ao agendamento. A aluna fez testes e sua mãe foi entrevistada, eu fiquei à espera. Após alguns dias, a psicóloga informou que a

Denise deveria estudar naquela instituição por apresentar deficiência mental. Todavia, naquele momento, não tinham vaga. Era preciso esperar.

Argumentei que ela já havia aguardado muito o cuidado que merecia e colocava-se num lugar de grande solidão. Eu solicitava ajuda e esperava ansiosa que ela pudesse nos atender. Expliquei-lhe também sobre as possibilidades da aluna freqüentar diariamente uma escola que ficava longe de sua casa.

Duvidei que a aproximação fosse possível; entretanto, em pouco tempo a aluna foi chamada. Disponibilizaram para ela o transporte escolar da instituição.

Senti sua falta na sala de aula. Não sabia se tomara a melhor atitude. Nos dias que se seguiram a solidão era minha, por ter tomado a frente de uma grande mudança na vida dessa jovem. Mais uma vez as colegas professoras discordaram de mim.

A solidão e a dúvida acompanharam-me no trabalho de ser professora de crianças ou de jovens, que têm como responsáveis pessoas com diferentes graus de compromisso e entendimento quanto às suas necessidades. Nesse tempo de minha vida, o cuidar diário de meus filhos e o acompanhamento de seu desenvolvimento aproximaram-me mais dos alunos, porque consegui perceber o quanto precisavam de cuidados e proteção.

Por um tempo não tive mais notícias de Denise. Fui aprovada em concurso público do Estado e lecionei em outras regiões, na cidade de Lençóis Paulista na zona rural e depois em Bauru. Mudei de casa e de bairro e não fui mais à escola do SESI.

Em um determinado dia, quando fazia compras para as festividades do Natal, na região central de Bauru, reencontramo-nos. Eu estava no primeiro andar das Lojas Americanas, pronta para descer ao piso térreo e senti uma mão a me segurar. Voltei-me e a vi, diferente e crescida. Ela freqüentou a APAE até estar alfabetizada. Retornara à escola próxima à sua casa no curso noturno. Desta vez, eu quis saber mais. Perguntei-lhe sobre minha atitude de aproximá-la à psicóloga e à APAE, pois sempre me perguntava se fora uma boa atitude. Explicou-me que aprender a ler e a escrever fez grande diferença em sua vida. Havia desenvolvido sua aprendizagem, conseguido um trabalho e retornava à escola de origem.

Quando nos despedimos e desci a escada, estava vivendo o Natal. Uma grande alegria invadia meu espaço de pertencimento aos meus alunos e o iluminava com

novos saberes e compromissos. Ela progredira em sua aprendizagem, e eu precisava aprender muito para dar conta das situações com as quais me envolvia na sala de aula.

Aprofundando concepções

Hoje tenho uma concepção diferenciada da sala de aula e da escola. Continuo acreditando que é uma sala especial, é diferente porque tem o potencial de re-significar a existência daqueles que a habitam, pelo envolvimento entre si e o conhecimento. A escola é o espaço das crianças, dos jovens e dos adultos, no qual se inscrevem e que lhes possibilita aprendizagem, desenvolvimento pessoal e enraizamento humano. Para tal desafio, deve ser um espaço de ligação de vidas ou da própria vida.

Nós, professores, trabalhamos nesse espaço sem fronteiras delimitadas, entre a base de pertencimento e a liberdade do ser humano. Trabalhamos entre pontos opostos, dos quais também fazemos parte e ajudamos constantemente a construir, a desconstruir e a reconstruir com um grande número de parceiros que também nos envolvem nesse movimento. Somos amparados pelo conhecimento, por isso estamos sempre às voltas com marcadores de livros, cujos autores são os parceiros que amenizam nossa solidão frente às situações desafiadoras do contexto educacional.

Os alunos são os parceiros que nos desafiam e nos ensinam constantemente a observar, a perguntar, a duvidar, a procurar e a aprender, como Leandro, Nilton e Denise, dentre outros, fizeram comigo nos acontecimentos significativos de minha vida.

Análise Simbólica:

A Hospitalidade da Professora- Pesquisadora

Professora da Rede Pública do Estado de São Paulo e da Prefeitura do Município de São Paulo

O Símbolo da Hospitalidade:

Circundação

A professora-pesquisadora em seus depoimentos destacou sua formação docente, composta por um tripé: a formação acadêmica que lhe possibilitou o ingresso na profissão, a relação com os alunos e a aprendizagem advinda das experiências pessoais. Lendo e relendo-os, constatei a aprendizagem de receber o outro, como uma constante nas linhas e entrelinhas da sua escrita. No exercício teórico de relembrar e escrever sobre os acontecimentos significativos vividos, reconheceu o quanto aprendeu com esse exercício de receber o outro, aprendido com a hospitalidade dos seus pais:

No quarto de hóspedes da minha casa, passei a ser chamada de professora, era um cômodo da casa diferenciado, porque ora era o quarto de meus avós, quando moravam conosco, ora de algum parente de mamãe que estava em dificuldades. Minha mãe acolhia-os e meu pai consentia esse acolhimento.

Considerei ser a hospitalidade o símbolo da sua vida, pois unia as diferentes dimensões do seu ser, a pessoal e a profissional.

Ao se referir à Hospitalidade dos pais explicou que sua mãe acolhia parentes em situações de necessidade e que seu pai consentia suas presenças na casa, em um quarto, “de hóspedes”, que primeiramente acolheu a própria família em suas necessidades. A hospitalidade que ela descreveu, trouxe essa marca do acolhimento, que é uma atitude basilar do contexto da hospitalidade. Acrescentou à atitude do acolhimento uma outra, que desta se desdobrava, a atitude de consentimento, compreendida como uma forma de acolhimento desdobrado: acolhimento daquele que pedia a hospitalidade, neste caso eram os parentes, e da pessoa que acolhia esses hóspedes, a esposa. Viver em um ambiente de acolhimento e de consentimento

daquele que era estrangeiro, despertava na professora-pesquisadora novos sentimentos, tanto em relação àquele espaço como ao estrangeiro e à sua vida:

Em casa, chegamos ao limite de receber uma família no quarto de hóspedes: o casal e três filhos. Para acomodá-los, precisamos deixar o quarto vago. Quando a família se mudou, a casa toda ficou estranha, mais espaçosa e silenciosa, mais vazia de suas presenças. Ao repartir espaços, aprendi que a sensação de perda de espaço pode ser substituída pela riqueza que há na presença do outro. O espaço perdido reaparecia, como outro lugar, transformado pelo outro que a ele passava a pertencer.

O espaço do quarto de hóspedes era um espaço que se desdobrava, duplicava-se nas mudanças feitas para o acolhimento do estrangeiro. Eram transformações em nível do espaço físico, ou seja, do próprio quarto, que adquiria características de um espaço multiuso, de acordo com as necessidades da vida e, dos estrangeiros, pois com eles construía vínculos que desconstruíam o ser estrangeiro e o (re)construía novamente. Os novos sentimentos aprofundavam a compreensão da transitoriedade da vida, em seus múltiplos movimentos de dependência absoluta, relativa e de liberdade. O processo descrito por Winnicott que nos acompanha desde nosso nascimento.

Nesse processo, existencial, a professora-pesquisadora foi se constituindo em um sujeito que valorizava a experiência da hospitalidade do outro. Mas, em sua trajetória profissional, a aproximação com a profissão docente não foi feita de forma acolhedora e, sim, jurídica, burocrática, discriminada nos textos legais com escalas de pontuação, substituições, ou seja, se realizou por meio da linguagem do direito:

Inscrevi-me como professora substituta das séries iniciais do atual Ensino Fundamental, em uma escola estadual situada próxima à minha residência, na cidade de São Paulo. Éramos muitas substitutas. Compúnhamos uma escala de substituições à base de contagem de pontos, determinada pelos órgãos públicos competentes. Uma licença-médica afastou uma professora de segunda série, e eu assumi a classe no segundo semestre do ano letivo.

Ao aproximar-se dos colegas professores seu acolhimento também não foi hospitaleiro. Foi feito de maneira preconceituosa e excludente:

Os demais professores de segunda série, daquele período de aulas, resolveram, antes de meu início de exercício, fazer o remanejamento dos alunos com a finalidade de tornar as classes “homogêneas”... Já no primeiro dia, antes mesmo de conhecer os alunos, deram-me o perfil da classe: alguns alunos eram repetentes, outros tinham dificuldades de aprendizagem e os alunos gêmeos haviam tido meningite que lhes deixou seqüelas, assim, sofriam de ataques. Eu não precisaria me esforçar muito, segundo eles, porque essa classe reunia alunos que não passariam mesmo de ano. Nada disso combinava com minhas expectativas de viver nesse espaço da sala de aula e da escola, agora como profissional da educação.

As atitudes dos colegas professores assim vivenciadas fizeram-me refletir que a ação de acolher por si só não garante a hospitalidade do outro. Ter um lugar para trabalhar e dele tirar seu sustento para as condições mínimas de vida, garantiu-lhe a hospedagem na educação e não a hospitalidade.

Nesse momento, a professora-pesquisadora necessitava do consentimento do grupo, que a acolhesse e, também, a sua inexperiência, mas também sua vontade de ser professora. Precisava que a acolhessem e o período estrangeiro que estava vivendo. Um período que todos os demais professores já haviam vivido um dia e o conheciam. Era preciso que lhe reservassem um espaço digno de sua condição de ser uma professora iniciante. Mas não foi o que aconteceu. O acolhimento feito invadia seus sonhos e desejos.

Somado a esses impasses, o cotidiano da sala de aula exigiu-lhe mais do que tinha aprendido na formação acadêmica:

Eu havia aprendido a fazer planejamento de aulas no Curso Normal. Entretanto, o planejamento não dava certo, não conseguia manter a disciplina dos alunos.

Ela estava vivendo momentos de crise, de desconstrução do imaginário da profissão docente, duplamente marcado pela iniciação na escola e na sala de aula. Não se reconhecia ‘professora’ e precisava que alguém lhe oferecesse algo. A diretora da escola fez o que pôde:

Minha decepção foi tanta que procurei a diretora da escola e ela me prometeu auxílio. Foi à sala de aula, conversou severamente com os alunos e salientou as possibilidades de chamar seus pais, de lhes aplicar suspensão das aulas, ou mesmo, expulsão aos desobedientes.

Mesmo agradecida pela atitude intencional de me ajudar, não gostei do clima que ficou na classe. O silêncio durou pouco tempo.

Com o passar dos dias, suas forças interiores desenvolveram sua criatividade e possibilitaram-lhe transitar entre a realidade exterior e a interior, ou seja, entre o cotidiano da sala de aula e da escola e sua concepção sobre 'ser professora'. Hospedou-se em um espaço de experimentação (WINNICOTT) e envolveu-se em fenômenos que construíram o trânsito entre as duas realidades. Também criou *objetos transicionais*, como recursos hospitaleiros dos alunos, para que a auxiliassem a trilhar esse caminho.

Comecei a preparar muitos materiais. Figuras para o flanelógrafo, fantoches para anunciar novas fases da aula, jogos para os gêmeos para desenvolver sua atenção e concentração

Passei a fazer acordos em relação aos momentos de fala e escuta, assim, fomos nos conhecendo melhor e nos respeitando.

Desde seu primeiro contato com a sala de aula, a professora-pesquisadora percebeu as duas grandes dimensões da ação docente: o trabalho com a singularidade de cada aluno e da sala de aula como um todo, com sua heterogeneidade. Seu olhar dirigido à classe, buscava em cada aluno reações, interesses e aprendizagem. Saliento esta intencionalidade com o aluno Leandro e seu irmão gêmeo:

Os gêmeos não paravam, tinham uma alegria contagiante. Falavam alto e não conseguiam concentrar-se, mas não tiveram nenhum ataque convulsivo.

E com Nilton:

Só havia um aluno repetente que faltava muito e, quando vinha, mostrava-se desinteressado.

Esta descoberta acompanhou-a. Novamente, pude encontrá-la após anos de prática docente, quando se referiu à aluna Denise

... com idade mais avançada que todos os alunos da classe. Sentava-se na última fileira. Passou a se comunicar comigo por meio de gestos. Eu olhava para ela e ela abanava sua mão, indicava assim que eu não a chamasse, ou mesmo, que não cantaria ou não faria algum trabalho. Era extremamente acanhada e solitária e não reconhecia as letras do alfabeto.

Seu olhar era acompanhado pelo exercício de (re)interpretação dos dados que obtinha, no contato direto e contínuo com seus alunos. Esta atitude crítica possibilitava-lhe o acolhimento hospitaleiro desses alunos que a desafiavam.

Contava com um dos elementos da hospitalidade: a disponibilidade. De seu tempo, de sua atenção e de seu repertório de conhecimentos. Os alunos disponibilizavam, também, seus conhecimentos, expunham-se a ela.

A atitude de exposição pressupõe o sentimento de confiança em relação ao outro, que acontece quando já se apreendeu o consentimento do outro, consentimento esse que supõe o acolhimento de si e de seu próprio modo de ser. O outro já não era um estrangeiro tão estrangeiro assim. Ou seja, embora ainda se estranhassem, já haviam iniciado o movimento das relações intersubjetivas, que tem nesse contexto da disponibilidade, da confiança e do consentimento (duplo acolhimento) três de seus elementos básicos de composição.

No processo relacional, percebeu que alguns alunos não contavam com seus pais para sua aprendizagem que mais do que aprendizagem escolar era um processo de desenvolvimento da vida existencial.

Ela observava que, a profissão docente, ao trabalhar com crianças e jovens, tem o potencial de enraizar suas vidas. Assim, algumas crianças e jovens viviam com pessoas que não viam suas próprias raízes. Estavam unidas a um todo disforme, sem condições de ser e de se ver no tecido social. Não tinham sonhos para além da sobrevivência do próprio corpo.

O cenário fez com que a professora-pesquisadora buscasse alternativas, para a ação mais particularizada, pois ampliou as possibilidades existentes, ao estabelecer parcerias com os pais, para promover algo, que ainda não sabia o que era.

No ano seguinte, 1968, substituí novamente a professora do Nilton, em um período menor que o anterior, que incluía o feriado de sexta-feira

santa e o domingo de Páscoa. Nessas ocasiões, nas escolas, é costume os professores e alunos envolverem-se com trabalhos relativos à Páscoa, que são entregues à véspera do feriado. Nilton faltou no dia da entrega, e eu fiquei com seu trabalho, o que me incomodou. Procurei seu endereço e fui em sua busca.

Ele não estava, mas conheci sua mãe e entendi o motivo de suas faltas. Explicou-me que formavam, a mãe e o filho, uma pequena família, que tiravam seu sustento do trabalho em feira-livre. Ela tinha problemas de saúde que lhe dificultavam a locomoção. O filho a substituía no trabalho e faltava às aulas. Por que o Nilton não me contava? Por que a mãe não pedia uma vaga para o período da tarde? Por que não davam a mesma importância que eu à escola?

Telefonei à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e depois de algumas insistências consegui agendar uma entrevista com uma psicóloga. A mãe de Denise concordou com esse encontro e acordou comigo que a levaria. Entretanto, não senti seu envolvimento. No dia marcado, fui de carro à sua casa para saber se haviam atendido ao combinado. A mãe lavava roupas nessa hora, sendo esse seu trabalho. Expliquei-lhe sobre a dificuldade de conseguir novo encontro, sobretudo após uma desistência. Levei-as e, mesmo atrasadas, atendemos ao agendamento.

Para essas parcerias, foi preciso transgredir a cultura escolar que versa que os pais devem ir à escola para saberem a respeito de seus filhos. Como esse caminho não existia, abriu trilhas para sua constituição, que partia da escola para a casa do aluno que a desafiava e a transformava em uma estrangeira em busca de hospitalidade.

Ao preparar-se para a primeira caminhada, levou consigo um ovo de Páscoa. Fico me perguntando, o que pode pensar e sentir uma mãe que recebe a professora de seu filho em sua casa, entregando-lhe um “presente” para que fosse entregue a seu filho, que faltou às aulas. Reflito sobre o que move uma professora que procura o endereço de seu aluno e põe-se a caminhar para entregar-lhe seu “presente”. Ainda penso no aluno, ausente desse novo cenário. Ele recebe um ovo de Páscoa, que passou das mãos da professora às mãos da mãe em sua casa e chegou às suas mãos e a seu paladar com sabor de chocolate.

Mesmo sendo poucos os contatos com a mãe de cada aluno foi possível à professora-pesquisadora estabelecer algumas relações intersubjetivas que lhe possibilitaram uma compreensão maior do sistema familiar em que viviam esses alunos. Para ela, era uma compreensão de novas realidades, tanto em relação à

importância que essas famílias davam à escola como às características culturais diferenciadas das famílias que marcavam cada aluno, em sua singularidade.

Se abrir essas trilhas hospitaleiras foi importante, apreender que os alunos também começavam a abrir suas trilhas foi ainda mais importante:

Num domingo, ao fazer as compras para o almoço, vi Nilton próximo à minha residência. Ao retornar, perguntei a meu pai se podia convidá-lo e expliquei o que sabia sobre ele. Ouvi de meu pai que deveria fazer tudo o que pudesse para ele. Eu achava que já fazia, mas re-signifiquei a palavra “tudo” e o convidei para o almoço.

Algumas vezes mais, esse aluno almoçou conosco. Foi convidado para meu casamento, compareceu e foi fotografado. Até hoje, não sei quem o levou e o trouxe, pois o Nilton fez amizade com meus parentes e amigos.

Passado algum tempo, se o Nilton já havia retornado na minha vida como aluno, se na nossa parceria já havíamos incluído sua mãe, meus familiares e amigos, ele incluiu seu filho nesse cordão de pertencimento. Descobriu para onde se mudaram meus pais, para me convidar a ser madrinha de batismo de seu filho.

Certo dia, ao atender ao toque da campainha, surpresa, vi bem crescido um dos irmãos gêmeos, Leandro, à porta da escola. Como não reconhecer aquele sorriso?

Durante o tempo que durou esse encontro, senti-me multiplicada. Ao mesmo tempo em que conversava com ele, fazia-me perguntas: Como ele chegou até ali? Por que veio me encontrar? O que eu significava para ele? O que ele significava para mim? Por que eu estava tão feliz por reencontrá-lo depois de tanto tempo?

Eu estava no primeiro andar das Lojas Americanas, pronta para descer ao piso térreo e senti uma mão a me segurar. Voltei-me e a vi, diferente e crescida. Ela freqüentou a APAE até estar alfabetizada. Retornara à escola próxima à sua casa no curso noturno.

Notei que as trilhas que cada um abria, transformavam-se em caminhos de pertencimento, em um movimento espiralado, com diferentes níveis de participação e co-responsabilidade. Constatei, como nos dizia Buber, que essa abertura para o outro possibilita a abertura para outras aprendizagens, no sentido de maior responsabilidade pela vida.

As relações intersubjetivas hospitaleiras estabelecidas possibilitavam novas reflexões, novas experiências de aprendizagem, mais do que aprendizagens de

conteúdos escolares, eram aprendizagens sobre o outro e sobre como pertencer a si próprio e ao outro.

Apreendi que essa abertura possibilitou a própria ampliação, desdobrando-se em abertura para novos conhecimentos, tal processo ocorreu com o aluno Nilton:

Nilton era o aluno repetente a quem já me referi. Ele começou a me ajudar carregando o material à saída das aulas, acompanhava-me até a casa. Em alguns dias, ajudava-me na ida à escola e, também, na sala de aula. Começou a se interessar pelo material e a trabalhar com ele. Nossa parceria alargou-se e chegávamos antecipadamente à escola, para cuidar de sua alfabetização. No final do ano, alguns alunos foram aprovados, inclusive, Nilton. Não tinha como reprová-los, porque haviam progredido muito.

Com a aluna Denise:

Explicou-me que aprender a ler e a escrever fez grande diferença em sua vida. Havia desenvolvido sua aprendizagem, conseguido um trabalho e retornava à escola de origem.

E com a professora-pesquisadora:

Quando nos despedimos e desci a escada, estava vivendo o Natal. Uma grande alegria invadia meu espaço de pertencimento aos meus alunos e o iluminava com novos saberes e compromissos. Ela progredira em sua aprendizagem, e eu precisava aprender muito para dar conta das situações com as quais me envolvia na sala de aula.

Esta procura dos alunos para uma nova aproximação comigo, fez-me perceber uma outra dimensão de minha profissão. A busca de Leandro foi a primeira e resultou em instantes de felicidade quando constatei que a distância física ou do tempo não apagavam as marcas de pertencimento que deixamos uns nos outros.

A professora-pesquisadora identificou o receber o outro, o acolher o diferente e tudo o que é estrangeiro na vida e o consentimento como uma arte, a da hospitalidade. Senti-me tocada por esta descoberta, fiz novas buscas que pudessem me auxiliar em novas relações entre as noções de Hospitalidade e de Pertencimento Humano.

Amplificação

No diálogo interdisciplinar com autores, refleti sobre a diversidade dos sentidos contidos na noção da hospitalidade e no potencial de seu desenvolvimento.

Com Benatti (2005), entendi sua essência, que é a troca humana, caracterizada por ser contemporânea, voluntária e mutuamente benéfica.

Com Dias, soube a origem da palavra “hospitalidade”:

A noção provém da palavra latina hospitalitas-atis e traduz-se como: o ato de acolher, hospedar; a qualidade do hospitaleiro; boa acolhida; recepção; tratamento afável, cortês, amabilidade; gentileza (DIAS, 2002, p. 98).

Já a palavra hospes-itus, traduz-se segundo esse autor:

por hóspede, forasteiro, estrangeiro, aquele que recebe ou o que é acolhido com hospitalidade; o indivíduo que se acomoda ou se acolhe provisoriamente em casa alheia, hotel ou meio de hospedagem; estranho (DIAS, 2002, p. 98-99).

A história humana está marcada pelo deslocamento do homem que o lança no território da hospitalidade. O primeiro livro impresso, a Bíblia já abordava essa marca humana:

Exortações à vida cristã. Perseverai no amor fraterno! Não vos esqueçais da hospitalidade pela qual alguns, sem saber, hospedaram anjos. (HEBREUS,, 10: 1-2).

...Porque tive fome e me destes de comer, tive sede e me destes de beber, fui peregrino e me acolhestes, estive nu e me vestistes, enfermo e me visitastes, estava preso e viestes ver-me. (MATEUS, 25: 35-36).

Tomando a palavra disse Jesus: “Descia um homem de Jerusalém a Jericó. Pelo caminho caiu em poder de ladrões que, depois de o despojarem e espancaram, se foram, deixando-o semimorto. Por acaso desceu pelo mesmo caminho um sacerdote. Vendo-o, passou ao largo. Do mesmo modo, um levita, passando por aquele lugar, também o viu e passou adiante. Mas um samaritano, que estava de viagem, chegou a seu lado e, vendo, sentiu compaixão. Aproximou-se, tratou-lhe as feridas, derramando azeite e vinho. Fê-lo subir em sua própria montaria, conduzindo-o à hospedaria e teve cuidado dele. Pela

manhã, tirando duas moedas de prata, deu ao hospedeiro e disse-lhe 'Cuida dele e o que gastares a mais, na volta te pagarei'. (LUCAS, 10:30-35)..

Godoi também nos revela que os hunos já migravam de uma região para outra:

O Império Romano estendia os seus domínios com estradas bem pavimentadas e movimentadas como a Via Ápia. As estradas romanas eram geralmente seguras e permitiam que muitos se aventurassem pela vastidão do império ou tentassem a sorte nos países recém-conquistados. Vale lembrar que ser cidadão romano era algo de destaque. (GODOI, 2004, p. 15).

Os objetivos humanos para suas migrações ora visavam aumentar o domínio espacial, ora buscavam alimentos ou estavam movidos pela curiosidade pelo desconhecido. O homem aventurou-se, abrindo-se a inúmeras situações constrangedoras. Ficou vulnerável às piores feras, saqueadores, assaltantes de estradas. As populações nômades sempre enfrentaram grandes riscos. A segurança não existia, podiam encontrar populações amistosas ou violentas. Os livros de História estão repletos de suas histórias.

Muitas vezes, essa busca humana significava a sobrevivência e criou lugares, cidades e civilizações. Nos novos lugares, desenvolviam-se laços de amizade e companheirismo que organizaram e re-significaram espaços e formas de organização humana.

Por meio do tempo, a relação entre anfitrião e estranho, foi mediada por oferendas, de acordo com as necessidades e as posses de cada um. Com Dias, percebi a correspondência entre hospitalidade e comunhão em uma relação em que se estabelecem laços indissociáveis. Na Grécia, ao se dizer “serei hospitaleiro”, diz ele, significa dizer “eu amarei o estrangeiro que você é”. Com esse autor, reconheci a primeira regra para receber o outro, que é disponibilizar-se para amá-lo.

Jacques Derrida aborda a hospitalidade nos grandes êxodos migratórios de países pobres para países ricos e a considera, como uma bandeira de uma verdadeira cruzada contra a intolerância e o racismo. Com esse sentido, Derrida refletiu sobre a noção de Hospitalidade Incondicional:

que se configura num espaço de compaixão, no sentido de ser possível haver uma paixão convivencial, uma paixão pelo outro, num jogo que tem conflitos, mas que, pouco a pouco, eles possam ser transformados em uma experiência de abertura (DERRIDA, 1997-1999 citado por CAMARGO, 2002, p. 7).

A capacidade de hospedar o outro é retratada, muitas vezes, pela arte. No filme “Ser e Ter” temos um exemplo, encena um professor que acolhe com hospitalidade seus alunos em seus rituais de passagens escolares, uns ingressando no ensino fundamental, como hoje o denominamos, e outros, no ensino médio.

O filme trata da vida escolar de crianças e jovens em uma aldeia no interior da França. Assim, leva-nos a refletir sobre sua necessidade de ter quem se responsabilize consigo, para que esse trânsito se efetive. O professor trabalha esse rito de passagem com toda a classe e faz mais do que os acompanhar no trajeto, orienta-os e coloca-se à disposição para novos encontros e orientações. Organiza uma excursão com todos seus alunos a outra escola, potencializando esse espaço-tempo de hospitalidade ao outro e ao conhecimento para todo o grupo de alunos.

Baptista, ao refletir sobre a dimensão ética do encontro com o outro, possibilitou-me ampliar a reflexão sobre o acolhimento hospitaleiro dos alunos. A autora considera a hospitalidade como um dos traços fundamentais da subjetividade humana, conforme representa a disponibilidade da consciência para acolher a realidade fora de si. Esta disponibilidade efetiva-se por meio de atitudes de exposição e vulnerabilidade, mas, sem significar passividade ou indiferença. Ao contrário, implica uma intencionalidade na ação de receber o outro, como nos descreve:

...a consciência recebe o que vem de fora com a deferência e a cortesia que são devidas a um hóspede, oferecendo-lhe o seu melhor sem, no entanto, desrespeitar sua condição de outro. Pelo contrário, essa condição é valorizada ao ponto de nos sentirmos cúmplices do destino do outro. (BATISTA, 2002, p. 159).

Nas várias abordagens citadas, a hospitalidade apresentou-se por intermédio de sua ação transformadora, na relação entre os envolvidos, que se modificam ao trocarem valores entre si e/ou ao somarem valores aos que já possuíam, como também ao perceberem valores advindos da própria relação que estabeleceram.

Na relação professor-aluno, ora somos hóspedes, ora hospedeiros, mas hospedagem é diferente de hospitalidade. Na hospedagem, o bem-estar oferecido pelas instalações e as questões econômicas são valorizados e organizados, de forma que o cliente possa visitar ou contemplar os novos cenários sem se sentir parte deles e tirando deles o maior proveito pessoal possível. O objetivo é conhecer no sentido de acumular informações. Na hospedagem, as relações são marcadas pela falta de compromisso entre as pessoas e entre o visitante e o meio ambiente do qual também não se sente responsável. Na hospitalidade, o mais importante é o que falta na hospedagem: o vínculo social.

Reconstelação

Ao abordar as noções de Pertencimento e de Hospitalidade, também, entrei no território do desapego, pois quando nos pomos a caminhar como um viajante na busca de compreender o que nos instiga, precisamos nos desapegar, primeiramente, das falsas certezas que não mais nos servem, dos preceitos das falsas culturas que não nos acolhem, dos falsos valores que não (re) alimentam nossos sonhos e ações...

A Pedagogia voltada ao valor do pertencimento humano torna-se cada vez mais central, social, política e cultural. Em sua totalidade, a Educação tem a finalidade do desenvolvimento da humanidade. Ao focá-lo, enraíza-se na emancipação: de professores, de alunos, da cultura escolar e das culturas, em geral.

No contexto, a hospitalidade do outro é considerada como hospitalidade incondicional, em que se parte de uma responsabilidade universal em relação ao outro, sem se importar com seu rosto, língua ou idade.

Na sala de aula da professora-pesquisadora, o valor do pertencimento significou primeiramente o acolhimento e o consentimento hospitaleiros de si própria e dos alunos, todos em processo contínuo de aprendizagem existencial.

Na similaridade e na diferença dos tempos e espaços escolares, ela foi se formando um ser pertencente aos alunos e à Educação. Entre a teoria aprendida na formação acadêmica e a prática desafiadora da sala de aula foi elaborando a própria teoria e a própria prática, baseada em alguns enunciados éticos:

- Na abertura para a relação com os alunos e no questionamento da ação docente que ampliaram seus conhecimentos em relação aos alunos, à cultura escolar e à cultura, em geral. Questionou a relação professor-consigo, professor-aluno, professor-professores, professor-diretor, professor-pais, professor - outros profissionais, professor-cultura.
- Na transformação da relação professor-aluno em encontros, nos quais cada um aprendeu a consentir a própria singularidade e a do outro. Larossa fala sobre a arte desse encontro:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 82-83).

- Na valorização dos saberes da experiência, saberes unos, não compartimentados em disciplinas do conhecimento.
- No currículo, que valorizava a relação, concebido para além dos “conteúdos escolares”.
- Na concepção do ser-professor, considerado como uma autoridade na sala de aula e um aprendiz, sobretudo, um ser que se punha na ação de receber o outro e/ou que a ele servia. Trago as palavras de Larrosa que nos fala desse sujeito, que denomina como “sujeito da experiência”:

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. (LARROSA, 2001, p. 25).

- Na metodologia que valoriza a disponibilidade, a confiança, o acolhimento e o consentimento hospitaleiros.
- Na auto-avaliação realizada pela reflexão sobre a ação pedagógica, tanto na questão das relações, como no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Nos depoimentos da professora-pesquisadora, percebi que os enunciados teóricos descritos nas entrelinhas de suas falas ampliam o potencial das relações intersubjetivas entre professor e aluno, que se transformam em encontros que valorizam o pertencimento a si próprio e ao outro. Quando as relações envolveram as famílias, esse potencial ampliou-se e ao se referirem a outros profissionais, ampliaram-se ainda mais. Esse processo foi evidenciado pela capacidade de interpretação e de co-interpretação (JOSSO, 2004) e de propor soluções, ligando o ambiente escolar à vida das pessoas.

Neste sentido, o valor do Pertencimento desvelou-se no reconhecimento da sala de aula, como lugar de autoria docente e do professor, como autor da própria práxis, como também o mediador da aprendizagem dos alunos e de outras pessoas que enlaça com sua ação. Significa mediação na percepção de si e do outro, na comunicação e na criatividade. (BRUNO E CHRISTOV, 2000).

A sua importância desvelou-se ainda no potencial da co-criação de um *contradestino* na vida dos alunos, de seus responsáveis e dos demais envolvidos, que se fortaleceram para agir contra ambientes dominadores, invasivos, herdados da cultura, presente no cotidiano escolar.

Acrescento mais: ao se abrir ao outro, ao estrangeiro, estendeu-se à possibilidade de se autocriar, respeitando a própria singularidade. Ao perceberem o valor do próprio pertencimento, abrem-se a si próprios e à transcendência de seu ser, constituindo-se em um ser em constante aprendizagem e desenvolvimento de suas *matrizes pedagógicas* (FURLANETTO, 2003).

Estas ações parecem simples, mas caminham na contramão da cultura escolar. Como vimos nos depoimentos da professora-pesquisadora no início de sua ação docente e na pesquisa de Oliveira, tanto a ação de diagnosticar alunos, como a de

etiquetá-los, estão impregnadas nessa cultura, como também os prognósticos em relação à sua aprendizagem.

A ação visionária prende os alunos em celas embrutecidas de um destino perverso que vai minando a vontade de aprender e viver com dignidade humana. Um destino que os marca com a linguagem excludente das normalidades e anormalidades, que faz com que sua aprendizagem e sua vida adoeçam.

Em seu potencial, o valor do sentimento de pertencimento na docência, enraiza a vida e não a morte. Vida da vontade de aprender, de viver e de ser com o outro. No contexto, a hospitalidade potencializa o consentimento do outro e seu destino, com sua primeira regra, a de ter disponibilidade para amar o outro e a si próprio.

Rede Simbólica da Professora- Pesquisadora

(representada pelo desenho feito por Laís Testai Pereira (neta da professora-pesquisadora), de seis anos de idade, ao ser desafiada a desenhar uma casa, boa para morar e sentir-se bem)



O CONHECIMENTO DA PROFESSORA ISABELA:

Depoimentos e análise simbólica

Depoimentos da professora Isabela

Parte I - Dados Pessoais

Formação acadêmica: pedagoga (São José do Rio Preto), psicopedagoga (Buenos Aires), pós - graduação em Psicologia da Educação (PUC de São Paulo), Mestre em Educação - Formação de Professores (UNICID – São Paulo).

Disciplina que leciona – já fui professora na escola fundamental (todas as séries e classes multisseriadas), ensino médio (Normal superior) e universitário, fui orientadora educacional, orientadora pedagógica, coordenadora pedagógica, diretora de estabelecimento de ensino fundamental e médio. Nos últimos anos, venho fazendo a formação de educadores de Educação Inclusiva em ONGs (organizações não-governamentais) até então, no Instituto Paradigma e, hoje, na “Mais Diferença” Faço a formação de professores de creche, ensino infantil e ensino fundamental; formadora de coordenadores pedagógicos dessas modalidades de ensino e formadora dos assessores do SAE – Serviço de Atendimento Escolar.

Tempo exercido no cargo de professor:

Professor de 1º a 4º ano do fundamental - cinco anos

Professor de 5º a 8º ano do fundamental – quatro anos

Professor de ensino médio – oito anos

Professor universitário: sete anos

Orientador do ensino de educ.infantil e fundamental – oito anos

Coordenador Pedagógico – três anos

Formador em Centros Educativos e Ongs – oito anos

(algumas dessas atividades foram exercitadas simultaneamente)

Idade em que escolheu a profissão.

Quando criança morava em uma pequena cidade, onde só havia escola de educação fundamental de 1ª a 4ª séries (na época, o Grupo Escolar). Para prosseguir, tínhamos de prestar exame de admissão; Fiz isso em uma cidade próxima e ganhei uma bolsa de estudo em uma escola particular, (uma vez que o horário da escola oficial

não coincidia com o do ônibus). Como passei, alguns pais de minha cidade solicitaram que eu preparasse seus filhos para esse exame que autorizava a entrada ao “ginásio”.

A partir daí, passei a preparar alunos para exames de admissão e, também a dar aulas particulares àqueles que não tinham sucesso na aprendizagem escolar (recuperação, reforço, etc.). À medida que gostava e saía-me bem (era bem-vista como professora em minha cidade), não cogitei assumir outra profissão.

Na verdade, não escolhi esse ofício, foi esta profissão que me escolheu, fui entendendo como fazer, não muito em minha mente, mas, em meu coração. Meu pai tinha ensinado colonos nas fazendas de café, dizia que eu levava jeito...

Quando iniciou o exercício na profissão de professor?

Quando prestei vestibular para Pedagogia em São José do Rio Preto (1963), então, com 18 anos, para me sustentar (embora a Faculdade fosse oficial) em um pensionato; inscrevi-me em uma Delegacia de Ensino da região e escolhi uma escola semi-rural que tinha todas as séries em uma mesma classe (“multisseriada”). Sentia-me autorizada a ser professora naquele momento, atendendo à legislação e ligada à delegacia de ensino e inspetoria regional.

No início da sua profissão, qual era sua concepção de educação? De escola? De sala de aula? De trabalho?

Educação: *era ensinar os conteúdos que os alunos deveriam aprender. Preparava bem o conteúdo que eu deveria dominar. Era conteúdista e achava que o aluno pobre, estudando e sabendo como aquele que nasceu mais imerso na cultura letrada, poderia ter vez. Não pensava ainda em um currículo entranhado na realidade do aluno, nas possibilidades de intervenção social, de sujeito de transformação. Ao mesmo tempo, gostava de ler histórias e poesias aos alunos, tinha facilidade para me dar bem com eles. Fascinavam-me aqueles criativos, com presença de espírito, rápidos na aprendizagem.*

Escola: *Sempre valorizei as escolas e desejava que todas as crianças pudessem freqüentá-las. A escola exerceu um papel muito importante em minha vida: foi aí que tive as primeiras experiências de sucesso, fui valorizada, diferenciada.*

Sala de aula: Não tinha consciência da complexidade desse espaço, mas acreditava, na época, que deveria assegurar uma boa convivência entre os alunos e que ali precisaria reinar um clima de colaboração e respeito. Para mim, era um lugar de aprender e ensinar, de brincar, de fazer amigos (que poderiam sê-los para o resto da vida), de contar histórias, desenhar, correr, escrever, sonhar, chorar, de ficar com saudades de casa, da mãe, de ficar triste e alegre...

Trabalho: Tinha o sentido de dever, de responsabilidade; consciência política, de interdependência entre as pessoas e desenvolvimento da postura de estar a serviço. Era sinônimo de tarefa aos alunos, aquilo que daria sentido de grupo, à classe.

Após vinte e cinco anos (?) de exercício no magistério essas concepções modificaram-se? Como se deu esse processo?

Como a maior parte dos educadores, eu fazia um trabalho solitário, sem ter a possibilidade de discussão com meus pares e/ou a interlocução com uma orientadora. Por isso, fui gostando de realizar cursos, porque neles sentia que poderia organizar meus pensamentos. Não contava com cooperação nem colaboração, para que houvesse uma unidade no que diz respeito aos instrumentos de análise de minha prática pedagógica. Não utilizava referenciais teóricos para analisar o processo prático, nem tomava distância do que fazia para pensar.

Hoje, acredito que estas concepções transformaram-se em essência e profundidade. Ficaram mais conscientes e ganharam relatividade, assim fui tendo maior autonomia e autoria no pensar e trabalhar. A mudança fundamental foi não me pautar mais, como professora na transmissão do conhecimento pronto e acabado e, sim, na construção desse conhecimento que pode ser provisório e apenas uma faceta de um objeto. Construção do conhecimento é feita ao mesmo tempo, em que se dá a construção do próprio sujeito que o concebe.

A perspectiva construtivista (sobretudo, na alfabetização) abriu-me horizontes, tornando-me mais curiosa e investigadora dos processos de aprendizagem dos alunos e de mim mesma. A análise terapêutica de minhas aprendizagens com Alicia Fernandes; o encontro com as idéias de Jung e as contribuições da psicologia analítica

e a interlocução com a professora Ecleide C. Furlaneto, orientadora de minha dissertação de mestrado, têm contribuído para minha compreensão da ação educativa. Não descartaria aqui a leitura de textos sagrados do budismo e de mestres da espiritualidade, como Osho e Jean-Ives Leloup.

Tem filhos? Quantos?

Duas filhas, uma delas já me deu uma neta.

O desempenho de outros papéis sociais (ser pai, mãe, outros), interferiu no trabalho de ser professor?

Sinto que interferiu no sentido de desenvolver mais minha humanidade, minha sensibilidade. Ser mãe e agora avó faz com que seja mais solidária com as famílias, mais humilde, além de ser mais conectada às outras pessoas.

Pequeno histórico sobre meu percurso profissional.

No interior do Estado de São Paulo (São José do Rio Preto, Votuporanga e Fernandópolis), quando comecei minha vida profissional, dei aulas de 1ª a 6ª séries no ensino fundamental, no ensino médio trabalhei, no então, Curso Normal (formação para o magistério). Fui também professora no Curso de Administração Escolar para diretores em atuação.

Quando vim à capital, exerci os cargos:

- orientadora de ensino na Fundação Bradesco – Cidade de Deus;*
- diretora de Estabelecimento de Ensino Fundamental e Médio em Osasco;*
- orientadora pedagógica no Colégio São Domingos (Colégio de aplicação da PUC);*
- orientadora e coordenadora pedagógica do Colégio Galileu Galilei;*
- professora universitária: Faculdade São Marcos; Faculdade Campos Sales e UNIP.*
- assessoria na Secretaria de Educação de São Sebastião; formação de professores no COGEAI (PUC).*
- consultoria: ONG/ OSCIP Instituto Paradigma.*

- consultoria Fundação Carlos Chagas.
- consultoria: ONG Mais Diferença.

Parte II - Questão desencadeadora.

Durante o curso de Pedagogia, viajava para uma cidade próxima e lá desenvolvia no Curso de Formação para o Magistério (o Curso Normal) a disciplina Metodologia do ensino da Matemática. Na época, deveria ter por volta de 20 anos, tinha facilidade para conviver com os alunos, mas mantinha alguma distância, talvez por ser nova e tentar garantir autoridade, também porque a interação e o acolhimento ao aluno não faziam parte da cultura escolar.

O curso funcionava à noite em uma das salas do prédio que durante o dia era um Grupo Escolar (fundamental de 1ª a 4ª séries). Meus alunos eram pessoas mais velhas, casadas, com filhos, funcionários de bancos, de algum escritório ou pequena empresa que pessoalmente se percebiam interessados em se tornarem professores.

Em um exame de final de ano, notei que uma aluna grávida copiava da prova da amiga, olhando por cima do ombro da outra, que lhe facilitava a visão, destacando o exercício que acabara de fazer. Aproximei-me dela e, realmente, certificando-me do que fazia, disse em voz alta para toda a classe ouvir: “- Joana, onde já se viu, uma mulher casada, esperando um filho, colando da colega?”

Imediatamente, a aluna saiu, entregando a prova. Fiquei chateada, não por minha intervenção, mas, por ter chamado sua atenção em público. Em casa, peguei sua prova para corrigir, observei que a aluna quase nada tinha feito, mas tentei valorizar o máximo, de forma que pudesse tirar a nota que precisava para ser aprovada.

Tentei falar com Joana, que me contou que ficara com muita vergonha de minha repreensão, mas, que me dava razão, pois de fato copiara da colega. Apesar disso, soube que, no ano seguinte, pedira na secretaria da escola para não ser minha aluna.

Na época, as relações professor-aluno não eram pensadas, como algo a ser construído, pedia-se apenas ao aluno que tivesse pelo professor um respeito revestido de medo; As escolas não contavam com um orientador que pudesse dialogar com um

professor para lhe mostrar um outro ponto de vista, clarear uma situação, pontuar a história de vida de um aluno. O professor solitário dispunha apenas dos recursos pessoais para resolver seus conflitos e se rever, se esse fosse o caso e lhe fizesse sentido.

Passei anos envergonhada por ter chamado a atenção de Joana em público, embora consciente que não era correto colar. Com o tempo, fiz com que minha prova, como um dos instrumentos da avaliação que usava, não tivesse um peso decisivo, priorizando questões que exigiam respostas mais pessoais.

Ensino Matemática em uma 5ª série. A classe é gostosa, afetiva. Alunos recém-saídos de um sistema quase maternal, com uma única professora e, ainda, dependentes da aprovação da professora. “_ é para pular linha?”; - “a senhora vai dar nota no caderno?”

Henrique, mulato de olhos vivos, sentado na primeira fileira à esquerda, chamava a atenção, porque sempre fazia a tarefa de casa e corria para eu dar visto no caderno. Aos poucos fui percebendo que, além de fazê-la, tinha facilidade para calcular e um raciocínio lógico matemático brilhante. Tinha mais repertório de numeralização que os colegas, sabia calcular área, perímetro, como ninguém (ajudava o tio que, segundo contaram os colegas, era empreiteiro de obras).

Começou a faltar. Busquei a auxiliar de direção da escola que me contou que o pai falecera e a mãe confessara às vizinhas que Henrique não ia estudar mais. Refletimos com a direção da escola, reunimos com os professores da sala de Henrique e decidimos chamar sua mãe. Quando esta chegou, abalada com a morte recente do marido, sem um ofício, já tinha decidido que o filho sairia da escola para trabalhar e ajudar nas despesas da casa. Tanto pontuamos a inteligência e a postura de Henrique, que a mãe concordou deixá-lo no período da noite, conquanto trabalhasse com o tio durante o dia. Soube mais tarde que a mãe do aluno passou a fazer parte do grupo de merendeiras de uma creche do Rotary Clube da cidade.

Por mais dois anos, acompanhei Henrique na escola, mesmo não sendo sua professora, mas, sabendo de sua vida, conversando com ele ou indagando de seus professores. Continuava, mesmo com menos tempo para estudar, um aluno brilhante.

Muitos anos se passaram, por volta de duas décadas. Saí do interior do Estado de São Paulo e vou morar na capital.

Um dia, fiz parte dos palestrantes de um Congresso do Grupo (reunião de escolas particulares de São Paulo), após minha apresentação e dos costumeiros cumprimentos do público e solicitação de pontos de referência e bibliografia, estende-me a mão um rapaz que me diz: “ - eu não poderia deixar de procurar e cumprimentá-la: a senhora não sabe como foi importante em minha vida”. Procuo com os olhos o crachá e tento ler seu nome: Henrique. Ainda não me lembro.

Aí recorda o passado na cidade de Fernandópolis, fisicamente mudara, agora era um homem feito, mas, os olhos curiosos, brilhantes permaneceram. Tornou-se professor de Matemática, cursando o pós dessa área na UNICAMP (Campinas). Meus olhos se enchem de lágrimas, sinto carinho por Henrique e uma felicidade imensa por ter participado de sua caminhada.

Depois de apresentar o curso, de levantar as expectativas dos alunos e a minha, como coordenadora daquela formação, entreguei um texto, para que fôssemos lendo e comentando juntos (as).

Três ou quatro alunos leram em seguida, conforme as fileiras da classe, que era grande e retangular (impossível fazer um círculo) e fomos discutindo os conceitos e as idéias que mais provocavam suas reflexões. Pedi primeiro que lessem uma vez do início ao fim (síncrese) e após isso, foram lendo em voz alta, seguindo as fileiras.

Quando chegou a vez de Eliete, observei que ela se mostrava trêmula. Gaguejou nas primeiras palavras e com muito sacrifício conseguiu balbuciar o resto da frase. Percebi que os colegas entreolhavam-se. Fui lendo com ela o parágrafo que era curto e solicitando que o aluno seguinte lesse.

Passei a observá-la: passiva na aula, jamais perguntava ou dava opinião sobre o que se discutia. Não mantinha interação com ninguém, abria e fechava o estojo de plástico colorido, como se fosse um objeto na sala de aula. Ninguém a chamava para compor os grupos de trabalho, quando isso se fazia necessário, era inserida pelo professor.

Na primeira chance que tive com a coordenadora do curso, quis saber da aluna: era considerada uma pessoa com atraso mental pelos professores e colegas; cursava, pela segunda vez, o primeiro ano, carregando a dependência de algumas disciplinas. Resolvi discutir com a coordenadora a própria filosofia da universidade, tratava-se de cada aluno ser objeto de lucro ou havia algum espaço da pessoa ser incluída e apoiada em sua tentativa de estudar?

Quanto mais escolaridade o aluno tiver menos envolvimento da escola com a sua vida. Estou dizendo isso, porque foi difícil a universidade comprometer-se a pensar na situação de Eliete. A própria coordenadora do curso considerava nossa intervenção no caso como inadequada e imprópria – a experiência de rejeição e reprovações mostraria à aluna que ali não era seu lugar.

Por fim, com auxílio de outros professores da classe da aluna, entramos em contato com seus familiares para lhe construir uma rede de apoios, sobretudo contando com os colegas que se empenharam para além dos limites. Após três meses de aula, a mudança era visível em Eliete, o “ar de deficiência mental” tinha desaparecido, já sorria, começava a participar das aulas e mostrar-se ativa nos trabalhos com os colegas.

A imagem usada expressa idéias difíceis de serem comunicadas pela linguagem das palavras.

Em uma rede de ensino do ABC, coordenei um grupo de assessores que dava apoio à rede de ensino na implantação da Inclusão Educacional. De forma geral, a formação desses profissionais originava-se da educação especial e todos eles se ancoravam na área clínica. Mesmo as pedagogas tinham grande preocupação com a dimensão biológica das deficiências. Muitas vezes, quando se solicitava qual o plano de trabalho com determinado aluno, considerado com deficiência, a resposta vinha rápida: “só depois que ele tiver um diagnóstico médico que vamos pensar nisso”.

Muito tempo foi preciso, por volta de três anos, para que o grupo se convencesse de que precisava apoiar o professor na dimensão em que ele pode intervir no planejamento de situações de aprendizagem, que conta com mais estimulações e melhores qualidades de interações. Hoje não trabalho mais nessa rede, mas fico imaginando as recaídas desses assessores, porque o saber médico é muito sedutor.

Falar uma terminologia difícil, que quase não se consegue pronunciar, pode nos dar a sensação de poder.

Dentre os assessores, apenas estabeleci um vínculo profundo, além de uma interlocução e uma troca significativa de conhecimentos, com Valéria. Dinâmica, atenta nos acontecimentos, tornou-se uma grande conhecedora das questões ligadas à inclusão educacional. Muito crítica e sem papas na língua, no início dos trabalhos, Valéria reagia agressivamente a tudo. Não era bem-vista no grupo de colegas, muito menos no grupo de professores. Imaginava que logo se removeria do cargo, mas, conforme teve espaço para realizar um trabalho sério, usou sua especialidade (psicopedagoga) e fez parceria com os professores na aprendizagem dos alunos, tornou-se uma grande educadora.

Guardo dela uma auto-avaliação que fez no último ano em que trabalhamos juntas: O meu aprendizado não foi fácil, mas valeu a pena, não sei como seria minha vida se ainda continuasse com aquela postura de quem “sabe tudo e não precisa mudar e aprender mais”, talvez cansada, reclamando das professoras que não sabem ensinar e tentando achar um culpado, esperando o tempo passar para me aposentar. Não consigo me ver assim, sou apaixonada pelo que faço. Vibro com cada conquista da professora que acolhe e aposta em ensinar uma criança com deficiência. Não sei tudo, mas continuo lendo, revendo e, o mais importante, aprendendo.

Análise simbólica:

O conhecimento da professora Isabela

Professora da Rede Particular de Ensino

O Símbolo do conhecimento

Circunção

A professora Isabela fala de seu amor ao conhecimento que já se revelava desde cedo, ao cursar as quatro primeiras séries escolares.

Quando criança morava em uma pequena cidade, onde só havia escola de educação fundamental de 1ª a 4ª séries (na época o Grupo Escolar). Para prosseguir, tínhamos de prestar exame de admissão. Fiz isso em uma cidade próxima e ganhei uma bolsa de estudo em uma escola particular, (uma vez que o horário da escola oficial não coincidia com o do ônibus). Como passei, alguns pais de minha cidade solicitaram que eu preparasse seus filhos para esse exame que autorizava a entrada ao “ginásio”.

Na ocasião, já começava a ser professora, preparando alunos para exames ou para acompanhamento de sua aprendizagem com aulas de reforço:

A partir daí, passei a preparar alunos para exames de admissão e, também, a dar aulas particulares àqueles que não tinham sucesso na aprendizagem escolar (recuperação, reforço, etc.). À medida que gostava e saía-me bem (era bem- vista, como professora em minha cidade), não cogitei assumir outra profissão. Na verdade, acho que não escolhi esse ofício, mas esta profissão que me escolheu, fui entendendo como fazer, não muito em minha mente, mas, em meu coração.

A comunidade reconhecia sua habilidade de ser professora e seu pai também, pois era educador:

Meu pai tinha ensinado colonos nas fazendas de café, dizia que eu levava jeito...

Mas, reconheceu-se professora quando atendeu à legislação e esteve ligada aos órgãos oficiais de educação:

Sentia-me autorizada a ser professora naquele momento, atendendo à legislação e ligada à delegacia de ensino e inspetoria regional.

O trabalho docente para Isabela, tinha um significado de interdependência entre as pessoas ou de estar a serviço do outro.

Trabalho: tinha o sentido de dever, de responsabilidade; consciência política, de interdependência entre as pessoas e desenvolvimento da postura de estar a serviço.

Sua consciência política dizia-lhe que a ascensão do aluno pobre dependia da aprendizagem da cultura letrada:

Preparava bem o conteúdo que deveria dominar. Era conteúdistas e achava que o aluno pobre, estudando e sabendo como aquele que nasceu mais imerso na cultura letrada, poderia ter vez.

A relação professor-aluno era marcada por um respeito revestido de medo. O trabalho do professor era solitário, sem parceiros com quem pudesse dialogar, solicitar cooperação e colaboração no que diz respeito à análise de sua prática pedagógica.

Isabela teve problemas com alunos no início da profissão docente porque acreditava, em seus vinte anos de idade, que deveria estabelecer certa distância dos alunos para garantir sua autoridade.

O primeiro problema citado pela professora diz respeito à sua atitude de tirar a prova de uma aluna, Joana, do Curso de Formação para o Magistério e chamar sua atenção diante dos colegas, porque estava colando. Com o distanciamento da aluna, questionou-se, sentiu-se envergonhada não por ter tirado a prova, mas, por chamar sua atenção em público.

Em um exame de final de ano, notei que uma aluna grávida copiava da prova da amiga, olhando por cima do ombro da outra, que lhe facilitava

a visão, destacando o exercício que acabara de fazer. Aproximei-me da aluna e, realmente, certificando-me do que fazia, disse em voz alta para toda a classe ouvir: “- Joana, onde já se viu, uma mulher casada, esperando um filho, colando da colega?”

Imediatamente, a aluna saiu, entregando a prova. Fiquei chateada, não pela minha intervenção, mas, por ter chamado sua atenção em público.

Já com outro aluno, Henrique, brilhante em Matemática os problemas diziam respeito a uma mudança em seu comportamento, pois começava a faltar às aulas.

Henrique, mulato de olhos vivos, sentado na primeira fileira à esquerda, chamava a atenção, porque sempre fazia a tarefa de casa e corria para eu dar visto no caderno. Aos poucos fui percebendo que, além de fazê-la, tinha facilidade para calcular e um raciocínio lógico matemático brilhante. Tinha mais repertório de numeração que os colegas, sabia calcular área, perímetro, como ninguém (ajudava o tio que, segundo contaram os colegas, era empreiteiro de obras). Começou a faltar.

Com a aluna Eliete, deparou-se com a sua dificuldade em ler em um Curso Superior e interagir com os demais alunos do curso. Era considerada, como uma pessoa com atraso mental pelos professores. A professora Isabela percebeu que “quanto mais escolaridade o aluno almejar, menos envolvimento da escola com sua vida”. Ela resolveu agir.

Três ou quatro alunos leram em seguida, conforme as fileiras da classe, que era grande e retangular (impossível fazer um círculo) e fomos discutindo os conceitos e as idéias que mais provocavam suas reflexões. Pedi primeiro que lessem uma vez do início ao fim (síncrese) e após isso, foram lendo em voz alta, seguindo as fileiras. Quando chegou a vez de Eliete, observei que ela se mostrava trêmula. Gaguejou nas primeiras palavras e com muito sacrifício conseguiu balbuciar o resto da frase. Percebi que os colegas entreolhavam-se. Fui lendo com ela o parágrafo que era curto e solicitando que o aluno seguinte lesse... Passei a observá-la: passiva na aula, jamais perguntava ou dava opinião sobre o que se discutia. Não mantinha interação com ninguém, abria e fechava o estojo de plástico colorido, como se fosse um objeto na sala de aula. Ninguém a chamava para compor os grupos de trabalho, quando isso se fazia necessário, era inserida pelo professor.

Isabela ampliou sua concepção em relação ao conhecimento pela participação em cursos, que rompiam com seu trabalho solitário. O marco principal foi a ruptura com seu papel de transmissora do conhecimento pronto e acabado, mas continuou sua busca pelo conhecimento:

A perspectiva construtivista (sobretudo na alfabetização) abriu-me horizontes, tornando-me mais curiosa e investigadora de mim e dos processos de aprendizagem dos alunos. A análise terapêutica de minhas aprendizagens com Alicia Fernandes; o encontro com as idéias de Jung e as contribuições da psicologia analítica e a interlocução com a professora Ecleide C. Furlaneto, orientadora de minha dissertação de mestrado, muito têm contribuído para minha compreensão da ação educativa. Não descartaria aqui a leitura de textos sagrados do budismo e de mestres da espiritualidade, como Osho e Jean-Ives Leloup.

Passou a se sentir mais segura para se ocupar com os alunos. Podemos perceber esta mudança com o aluno Henrique. Primeiro, buscou a auxiliar de direção, depois a diretora e os demais professores e, em seguida, a mãe do aluno.

Busquei a auxiliar de direção da escola que me contou que o pai falecera e a mãe confessara às vizinhas que Henrique não ia estudar mais. Refletimos com a direção da escola, reunimos com os professores da sala de Henrique e decidimos chamar sua mãe. Quando esta chegou, abalada com a morte recente do marido, sem um ofício, já tinha decidido que o filho sairia da escola para trabalhar e ajudar nas despesas da casa. Tanto pontuamos a inteligência e a postura de Henrique, que a mãe concordou em deixá-lo no período da noite, conquanto trabalhasse com o tio durante o dia.

E, também, com a aluna Eliete:

Por fim, com o auxílio de outros professores da classe da aluna, pudemos entrar em contato com seus familiares e construir-lhe uma rede de apoios, sobretudo contando com os colegas que se empenharam para além dos limites.

Realizou mudanças em sua prática pedagógica:

Com o tempo, fiz com que minha prova, como um dos instrumentos da avaliação que usava, não tivesse um peso decisivo, priorizando questões que exigiam respostas mais pessoais.

O tempo demonstrou-lhe a dimensão dessas mudanças que promovera. Alguns reencontros aconteceram de forma assistemática, e trouxeram-lhes alguns dos resultados de suas ações em sala de aula. Foi o que se verificou no reencontro de Isabela e o aluno Henrique quase vinte anos depois:

Um dia fiz parte dos palestrantes de um Congresso do Grupo (reunião de escolas particulares de São Paulo), após minha apresentação minha e dos costumeiros cumprimentos do público e solicitação de pontos de referência e bibliografia, estende-me a mão um rapaz que me diz: “ - eu não poderia deixar de procurar e cumprimentá-la: a senhora não sabe como foi importante em minha vida”. Procuo com os olhos o crachá e tento ler seu nome: Henrique. Ainda não me lembro. E aí ele me recorda o passado na cidade de Fernandópolis. Fisicamente mudara, agora era um homem feito, mas os olhos curiosos, brilhantes permaneceram. Tornou-se professor de Matemática, cursando o pós dessa área na UNICAMP (Campinas). Meus olhos se enchem de lágrimas, sinto carinho por Henrique e uma felicidade imensa por ter participado de sua caminhada.

O reencontro proporcionou para Isabela a compreensão que foi importante para a vida de Henrique, mesmo com interesses e valores que eram diferentes daqueles apresentados por sua família. O aluno encontrava-se num ciclo de sua vida em que não podia decidir por si e os profissionais da escola intercederam em seu favor, pela continuidade de seus estudos. No reencontro, o ex-aluno, agora adulto, reconheceu a importância desse movimento dos profissionais da escola, que interferiram em sua vida e na vida da família, com sua arte de argumentação e reconhecimento do trabalho do aluno.

Com a aluna Eliete, após três meses de apoio, já observou mudanças:

Passados três meses de aula, a mudança era visível em Eliete, o “ar de deficiência mental” tinha desaparecido, já sorria, começava a participar das aulas e mostrar-se ativa nos trabalhos com os colegas.

Conforme os depoimentos de Isabela, a formação acadêmica auxiliou-a na constituição das relações intersubjetivas entre professor e aluno, que os envolveu em

situações de aprendizagens diversificadas, que também abrangeram outras pessoas e profissionais da escola.

Ao analisar seus depoimentos, observei o trabalho do coordenador pedagógico cujas atitudes denotam suas concepções em relação à educação, percebi que ela recorreu às estruturas de poder e de decisão da escola em seus níveis diferenciados de participação, para que a auxiliassem a enfrentar os desafios da profissão docente, mas nem sempre foi acolhida em suas necessidades no trabalho com os alunos. Foi preciso a resiliência de seus ideais de ser professora.

Amplificação

A respeito das variáveis sociais, culturais e familiares descritas nos depoimentos, alguns estudos investigativos constataram que elas interferem no sucesso dos alunos na escola. Para Nóvoa (1992), os sociólogos dos anos 1970 dizem que “as diferenças entre as crianças que iniciam a escolaridade só se transformam em desigualdades devido à estrutura e ao funcionamento do sistema educativo”.

As análises sobre a escola mostram que, nas últimas décadas, a pedagogia teve focos diferentes. Ora se voltou aos indivíduos ora às interações, ou ao grupo, à organização e à instituição. Por intermédio dos diálogos com Nóvoa (1992) fiz uma síntese dessas mudanças:

Retornando a 1950, constatei que a preocupação da pedagogia escolar era os alunos em sua individualidade, sob a influência da psicologia. O aluno passou a ser visto em sua tripla dimensão: cognitiva, afetiva e motora. O investimento no grupo era feito em uma perspectiva de animação.

Nos anos de 1960, período do pós-guerra, as interações (a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação) são valorizadas no processo educativo em detrimento dos saberes escolares. Surgiu a emergência da pedagogia institucional, da educação permanente e da desescolarização da sociedade. No período, foi feita uma crítica às instituições escolares existentes com ênfase na pedagogia para fora dos muros da escola, sendo analisada a diversificação dos papéis dos professores.

Em 1970, novamente as correntes pedagógicas voltam-se à eficácia do ensino, mas com a análise do processo de ensino-aprendizagem como processo-produto.

Buscou-se elaborar uma pedagogia científica e objetiva, com os olhos voltados a turma de alunos de uma sala de aula. A metodologia versava sobre a observação e o desenvolvimento curricular.

Entre 1980 e 1990, o foco da pedagogia era a escola-organização. As escolas tidas como estabelecimentos de ensino eram consideradas, como lugares de formação e de investigação. Dotadas de certa autonomia, eram tidas como núcleos de interação social e intervenção comunitária. As metodologias voltaram-se tanto à gestão, auditoria e avaliação na busca de mudança nas escolas.

No processo, o olhar para a escola foi se transformando científica e pedagogicamente em concomitância às mudanças da sociedade, conforme já vimos com Hall.

Na década de 2000, o foco é a escola-organização, onde se realizam o debate educativo e a ação pedagógica. Encarada como uma instituição dotada de autonomia relativa, constitui-se em um território intermediário de decisões no domínio educativo, pois nem se limita a reproduzir as normas e valores do macrossistema nem se situa em um microuniverso. A escola passou a ser analisada sob uma abordagem mais abrangente.

Além de sua estrutura física (edifício escolar, recursos materiais, organização dos espaços...), possui a estrutura administrativa da qual fazem parte: a gestão, a direção, o controle, a inspeção, a tomada de decisão, o pessoal docente e auxiliar, a participação da comunidade e a relação com autoridades.

Sua terceira estrutura, é a social e dela fazem parte as relações (de alunos, professores, funcionários...), sendo incluídas a responsabilidade, a participação dos pais, sua cultura organizacional e o clima social que nutre esses espaços relacionais.

Entretanto, a estrutura social da escola nem sempre é tratada pedagogicamente nos espaços escolares, sua abordagem é feita, aleatoriamente, em atendimento às demandas urgentes. Enquanto isso, os preceitos constituintes da cultura escolar são tidos como verdades acabadas e aceitas. Não são questionados e, sim, legitimados no cotidiano escolar.

Outro ponto relevante que não merece o devido trato na escola, é a inter-relação dinâmica das cinco modalidades de conhecimento ou saberes, conforme Santomé(1998) e Tardif (2002):

- Conhecimento pessoal/cultural, constituído pelos fatos, explicações e interpretações elaborados pelos alunos apoiados nas experiências pessoais em suas casas, famílias e das práticas culturais comunitárias a que têm acesso e, também, dos professores que, no exercício da profissão docente, os desenvolvem e os incorporam em sua prática cotidiana. São saberes que residem nas certezas subjetivas, acumuladas ao longo da carreira que adquirem objetividade quando são produzidos pela experiência coletiva dos professores, por meio da sistematização e construção de um discurso que atenda às demandas de formação de outros professores,
- Conhecimento popular: resultado das ações, interpretações e crenças promovidas pelas diferentes redes de televisão, filmes, vídeos, programas de rádio e qualquer outra forma de comunicação de massa;
- Conhecimento acadêmico dominante: apoiado nos conceitos, paradigmas, teorias e explicações que constituem o corpo de conhecimentos das ciências sociais e do comportamento;
- Conhecimento acadêmico transformador: resultado de conceitos, paradigmas, temas e explicações que influenciam e transformam o conhecimento acadêmico dominante, contribuindo para expandir e revisar os conhecimentos estabelecidos;
- Conhecimento escolar: resultado de fatos, conceitos e generalizações apresentados nos livros-texto, manuais para professores e, em geral, em todos os recursos didáticos elaborados para que sejam utilizados nas instituições escolares.

Ao valorizar a dinâmica entre esses tipos de conhecimento, Santomé indica que todos devem ser levados em consideração no projeto curricular. Pela abordagem desses conhecimentos, podemos reforçar ou desconstruir os conhecimentos e as experiências discriminatórias, quando temos como objetivo a igualdade de oportunidades entre os alunos.

Pelos depoimentos da professora Isabela, podemos apreender que a dinâmica de conhecimentos e das relações não tem seu reconhecimento na cultura escolar, mas faz parte dela.

Os depoimentos da professora Isabela revelam que, pautada em seu acolhimento e consentimento hospitaleiros, desenvolveu movimentos criativos e criadores de sua ação pedagógica.

Reconstelação

O exercício de questionar a cultura escolar aconteceu com a professora Isabela e ajudou-a a desapegar-se das verdades que já não mais lhe serviam. Para sua mudança, os espaços de formação foram importantes.

No início do exercício da profissão docente como professora-pesquisadora, ela, também, demonstrou sua insegurança, e a temática da autoridade relacionada com a disciplina dos alunos foi destaque em sua escrita.

Nas diversas leituras de seus depoimentos, reconheci como seu símbolo o amor ao conhecimento. Amor recebido pelo pai, como herança e que ela enraizou desde a infância.

Mas, não valorizou o conhecimento pronto e acabado. Ao contrário, ressaltou-o em constante processo de construção. Considerando o conhecimento em processo, sua teoria foi marcada por dois movimentos de abertura:

- Primeiro, abriu-se a si própria e descobriu novos horizontes da ação docente. Tornou-se mais curiosa e investigadora, mais autônoma e autora no pensar e no trabalhar;
- Abriu –se, também, aos alunos, questionando suas atitudes e os sentimentos que ficavam da relação que estabelecia com eles.

Sentindo-se mais confiante na companhia dos autores, envolveu-se e envolveu outros atores, afetando-os e sentindo-se afetada por eles, no movimento característico das relações intersubjetivas que se transformam em encontros. Desse modo, elaborou sua teoria que valorizou:

- O envolvimento com os alunos ao enfrentarem situações difíceis, estrangeiras em suas vidas;

- A busca de parcerias com autores para fundamentar sua prática;
- A busca de parcerias com a equipe gestora das escolas, para que pudesse auxiliá-la nas situações que ultrapassavam suas possibilidades de ação;
- A busca de parcerias com os colegas professores que também eram professores de seus alunos;
- A busca de parcerias com os familiares dos alunos;
- O acompanhamento dos processos de aprendizagem de alunos e
- A constituição de redes de apoio com outros alunos da classe.

Constatei que a professora Isabela não foi solitária ao tratar os desafios da prática docente, frente às singularidades dos alunos. Construiu comum-unidades de pensamentos, de sentimentos e de ações.

Na parceria com autores, fortaleceu seu conhecimento e argumentos e buscou estratégias de ação que valorizassem a potencialidade do conhecimento e da aprendizagem dos alunos que a desafiavam. Não permitiu que as limitações da vida e o conformismo dos pais distanciassem os alunos do conhecimento.

Cada grupo constituído agia como um *contradestino*. O de Henrique, composto pela professora Isabela, a vice-diretora da escola, pessoas vizinhas de Henrique, demais professores do aluno, o tio que lhe ofereceu trabalho e a mãe que decidia por ele. Seu conhecimento desenvolvia-se em um processo de responsabilidades compartilhadas.

As pessoas envolvidas aprenderam nas comuns-unidades ser possível combinar *constrangimentos com margens de liberdade, por meio de um aumento de lucidez*, conforme nos diz Josso (2004).

Os depoimentos da professora Isabela e da professora-pesquisadora diferenciaram-se quanto às parcerias constituídas, pois foram estabelecidas parcerias com a equipe escolar. Mas esta composição dependeu do envolvimento das pessoas e não dos ditames da cultura escolar, pois estes não vinculam a equipe gestora à aprendizagem dos alunos, em sua singularidade.

O valor do pertencimento desvelou-se em seus depoimentos ao ampliar a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Além da família, envolveu outros

alunos, professores e a equipe gestora da unidade escolar, ou seja, ampliou a rede de pertencimento aos alunos, em outros sentidos.

Novamente, vemos a ação de uma professora ir na contramão da cultura escolar que relaciona a responsabilidade do sucesso da aprendizagem dos alunos, em sua singularidade, somente, a seus professores. Desse modo, se grande parte dos alunos de uma classe revelar um 'bom desempenho', a situação será considerada normal, ou seja, a minoria que não progrediu o suficiente não será levada muito em consideração e o fracasso passará a ser responsabilidade do aluno e/ou da família.

Em contrapartida, os professores tendo por base as condições de trabalho que não lhe destinam tempo, espaço e formação adequados, não conseguem atender a todo esse contexto.

Assim, os professores de 1º a 4º ano têm, no mínimo 35 alunos por classe e, geralmente, lecionam em mais de uma classe por dia. Sabemos que os professores especialistas chegam a ter por volta 900 alunos em sua jornada de trabalho semanal, em cada ano letivo. Exemplifico: um professor com uma jornada de de aulas de 45 minutos cada uma por dia, somará 50 aulas semanais.

Se considerarmos que existem disciplinas com duas aulas semanais, como a de Artes, esses professores terão 25 turmas. Cada uma com 37 alunos, em média, totalizará 915 alunos. Com esse mesmo raciocínio, o professor de português, com cinco aulas semanais é co-responsável pela aprendizagem de 370 alunos. Entre um somatório e outro estão todos os professores ditos "especialistas". Com esse panorama, percebemos o quanto a estrutura escolar e a administrativa invadem o contexto da estrutura social das escolas. As relações estabelecidas entre professor-aluno são superficiais, gerando um clima social apenas sobrevivente.

Muitas vezes os professores resistem ao que os alunos e a escola lhes disponibilizam nem se valem dos tempos e espaços de formação para superarem suas dificuldades docentes.

Quando a escola conta com a coordenação pedagógica nem sempre esta se encontra voltada ao atendimento das singularidades de alunos e professores em seu processo de aprendizagem.

O cargo (ou, às vezes, função) ainda não tem sua ação legitimada nas unidades escolares, suas ações são valorizadas no discurso dos profissionais, mas as ações da equipe gestora, em grande parte, são marcadas por relações de poder dominador que desviam profissionais de suas reais funções, para atender a todo tipo de demanda que lhes solicitam os órgãos a que se vinculam. Por sua vez, grande parte dos coordenadores pedagógicos não se implica o suficiente nessa prioridade de ação.

O valor do pertencimento encontra na estrutura e na organização escolar seu maior desafio, uma estrutura excludente e alienadora em um discurso de democratização: do acesso, da permanência e gestão.

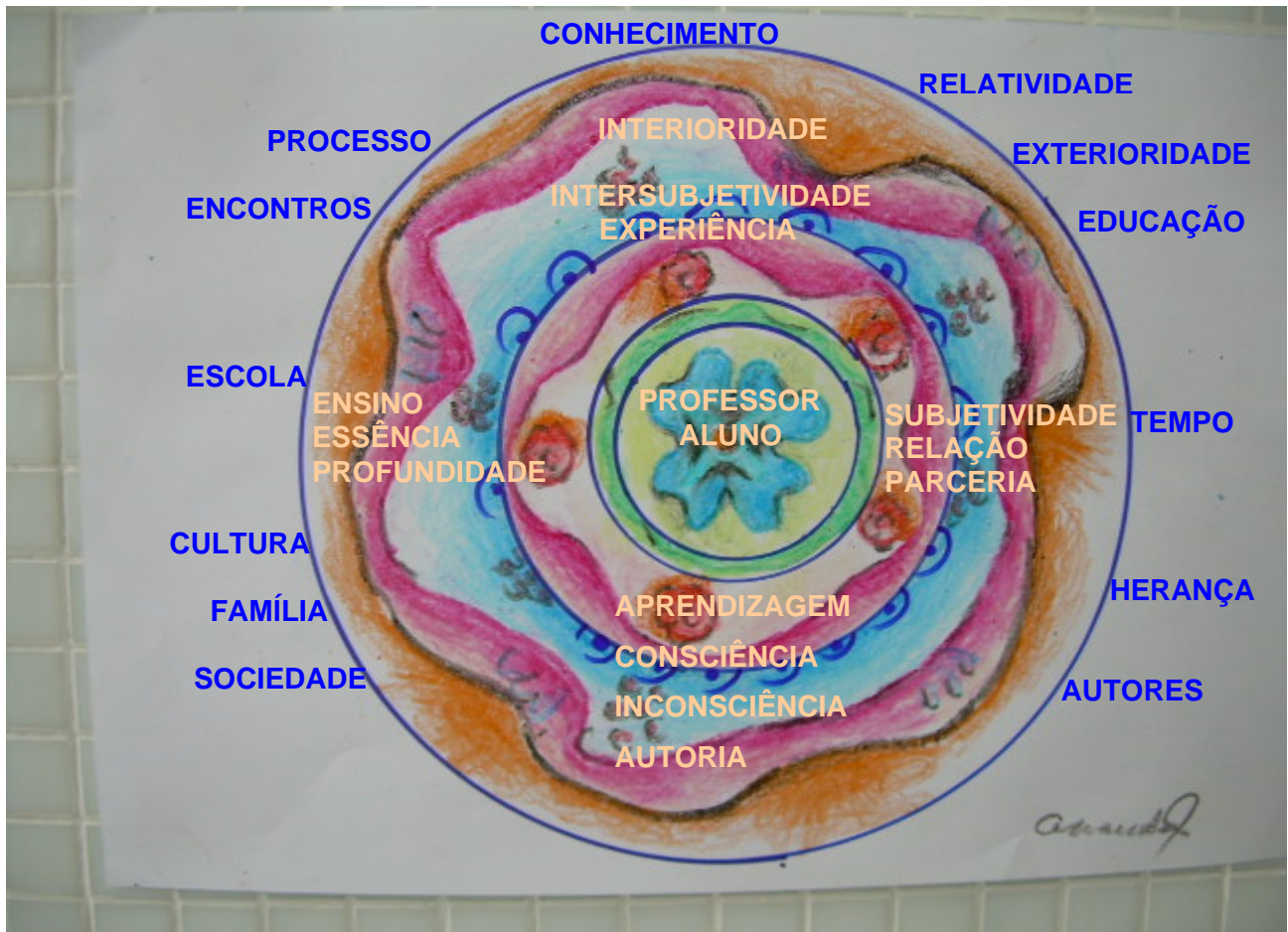
A teoria e a prática de Isabela romperam essa dinâmica escolar pois a professora trouxe a diferenciação das crianças e adolescentes em relação à passagem da fase da dependência absoluta à relativa (Winnicott), ao descrever sua experiência com a aluna Eliete, que precisava de um apoio maior do outro, no curso superior. Isto nos indica o quanto somos diferentes uns dos outros e o quanto é necessário esse olhar que apreende e faz com que nos impliquemos no processo de aprendizagem de cada aluno.

Em seu exercício docente, Isabela inscreveu seu pertencimento aos alunos, criando experiências formativas coletivas e constituindo grupos diversificados de convivência responsável na escola.

A coerência entre as concepções e as atitudes a fortalecia na busca de parcerias e um conhecimento cada vez mais crítico e aberto. As atitudes ampliadoras impulsionaram-na a ser maior que os obstáculos e revelaram-se na constituição de comuns-unidades, que lhe garantiam a possibilidade de compartilhar com seus alunos seu amor ao conhecimento.

Rede Simbólica da Professora Isabela

(representada pelo desenho feito pela professora Isabela que representa o processo do conhecimento por meio de uma mandala).



A ARTE DO PROFESSOR RUBENS:

Depoimentos e análise simbólica

Depoimentos do professor Rubens

1º Depoimento: Memórias de um professor

Formação acadêmica e trabalhos anteriores à carreira de professor.

Fiz o primário e o colegial em escola pública estadual em Agudos, esta última ficava no alto da cidade, era bastante espaçosa, tinha campo de futebol e acredite até laboratório de ciências!

Um dos caminhos para se chegar até ela era por uma pequena chácara e para atravessá-la, tínhamos de passar por um pasto, era a maior aventura (bons tempos)! O curso superior fiz em Bauru na Fundação Educacional de Bauru, que hoje é Unesp. Inicialmente, o Curso antes da reforma de 1974 ou 1975, chamava-se Desenho e Artes Plásticas, com a duração de três anos.

Fomos pegos no meio da reforma, além do curso mudar de nome para Educação Artística, acrescentou-se mais um ano, para que pudéssemos sair, então, com as duas nomenclaturas dadas pelo MEC. Por conta dessa mudança, tivemos aulas mais um ano aos sábados durante o dia todo e, em alguns períodos, aos domingos pela manhã.

Entre os quinze e dezesseis anos, trabalhei como office-boy, e foi com o dinheiro desse trabalho que consegui comprar meu primeiro aparelho de som. Servi ao exército fazendo o Tiro de Guerra, foi uma perda de tempo e de sono, pois tinha de acordar muito cedo, só valeu pelas muitas risadas que demos nos treinamentos de tiros.

Na faculdade, fiz à noite, trabalhava na Cia Cervejaria Brahma- Agudos. Nessa empresa, comecei como faturista no departamento de vendas e um ano antes de sair dela (1975), por conta do curso que fazia, consegui transferência para o departamento de projetos, com a função de auxiliar de desenhista.

Não gostava muito, meu colega de trabalho não acreditava muito em meu trabalho. A área do desenho nunca me agradou, pois é bastante exata e segue muitas regras, não permite criatividade.

Disciplina que leciona

Arte (Educação Artística) na rede pública – 29 anos e Desenho Geométrico e Arte na rede particular- 26 anos.

Idade em que escolheu essa profissão

Sou de uma família de seis irmãos homens e, de todos nós,, minha mãe a meu respeito sempre dizia: “Ode todos os meus filhos, desde criança, é o que sempre soube o que queria ser no futuro”... Isso por que sempre gostei de desenhar e pintar, talvez tenha sido herança de meus dois tios que sempre tiveram como hooby as artes plásticas.

Diante desses fatos e por admirar minha professora de desenho (Maria Luiza), acabei escolhendo essa profissão, porém agora pensando, não sei se na época havia muitas outras opções?! Muitas vezes, pensei ser agrônomo, talvez por sempre ter ajudado a cuidar dos canteiros de casa, mas o curso era integral e só existia em Piracicaba. Gosto e cultivo muitas plantas.

Quando iniciou o exercício na profissão de professor?

Foi interessante e, hoje, creio que foi decisivo para minha escolha, a minha primeira experiência como professor. Em junho/julho de 1976, pedi demissão da Cia Cervejaria onde trabalhava, fui para o Festival de Inverno de Ouro Preto e ao voltar recebi os pagamentos finais pela minha dispensa do trabalho.

O dinheiro foi o suficiente para eu pagar as duas disciplinas que faltavam para serem feitas em meu curso universitário. No entanto, teria muito tempo ocioso, assim, pensei usar as dependências da sede da APAE em Agudos, à noite, para dar um curso livre de desenho e pintura duas noites por semana, pois o prédio só era ocupado pela crianças durante o dia. Em troca pelo não aluguel cobrado, comecei a lecionar para crianças da APAE. Foi aí que a grande experiência começou! Com o pequeno grupo que trabalhava à noite era tranquilo, mas não durou muito. Assim, depois de ter perdido meus alunos do noturno, não deixei a garotada da APAE. Eles eram maravilhosos!

Quando cheguei, o grupo era formado por seis a oito pessoas entre crianças e jovens e não existia nenhuma separação por deficiência, todos eram praticamente

tratados igualmente. Hoje vejo que a instituição, nessa época, tinha muita boa vontade e pouco conhecimento e experiência.

Eu como os poucos profissionais que ali trabalhávamos, tínhamos menos conhecimento de como trabalhar com esses jovens. Aí, entrou a intuição e a vivência de alguém que sempre conviveu com muitas crianças, sempre inventou brincadeiras no grande quintal de casa, além de ter cuidado bastante do irmão caçula.

Tinha intuição e vivência misturadas com técnicas artísticas aprendidas recentemente na faculdade e creio que, também, um pouco de sensibilidade, pois com tanto carinho que recebi, era impossível não me envolver com aquela criançada.

Creio que aprendi muito sobre as variantes que ocorrem dentro da sala de aula: que nem tudo acontece, como você planeja, que os materiais, as técnicas a motivação nem sempre atingem a todos igualmente, que o olhar e o tratamento individual fazem muita diferença. A cada dia, procurava diversificar mais as atividades, na tentativa de que todos se envolvessem, porém percebi aos poucos os limites de cada um. Depois de algum tempo, já sabia o que cada um podia ou não produzir.

Mas esta experiência durou apenas até o final de 1976. No entanto, uma das lembranças que mais guardo e que me toca é que no início de meu trabalho lá existia uma garota muito tímida que não conseguia dizer meu nome. No meu último dia, depois de me despedir deles, já na rua ela falou meu nome e disse-me tchau.

Acho imprescindível tratar os alunos pelo nome. Hoje, tenho mais ou menos 930 alunos e já chamo a maioria pelo nome. Não consigo relacionar-me com eles sem tratá-los assim. Já percebi que lhes é muito importante, sobretudo no início dos aulas, com turmas novas, quando falo com o aluno chamando-o pelo nome. Ele, geralmente, surpreende-se dizendo “o senhor já sabe o meu nome!” Bem, em alguns casos, eu guardo porque ele já demonstrou problema de indisciplina.

No início da sua profissão, qual era sua concepção de educação? De escola? De sala de aula? De trabalho?

Nunca fui um aluno brilhante nem gostava muito de estudar. Fui retido na primeira série escolar, pois, nesse ano, adoeci e fiquei afastado um bom tempo da escola. Quando retornei, a professora sugeriu que eu refizesse a série, pois teria

dificuldades em seguir adiante. Isso fez com que meu irmão com idade abaixo da minha me alcançasse. Assim, nós acabamos estudando sempre juntos, inclusive, na mesma sala. Ele sempre se saiu melhor que eu, conseguia tirar boas notas sem estudar absolutamente nada, enquanto eu passava o dia estudando. Creio que esta situação fazia-me desgostar da escola, e isso só foi mudar no primeiro colegial, quando nos separamos. Ele foi morar fora e eu passei a estudar à noite. Amadureci. Enfim, só aí comecei a gostar de estudar. Este é o irmão que eu mais gosto e com quem tenho mais afinidade.

Sempre tive pelos meus professores certo distanciamento, até porque nessa época não se permitia muita aproximação (e eu sempre fui tímido e inseguro)... Esse distanciamento era um pouco de endeusamento. Por alguns, sentia respeito pelo que sabiam, pela própria postura. Por outros, muito carinho, pela maneira como nos tratavam; por poucos, indiferença e, às vezes, um misto de medo e raiva.

Nunca me senti valorizado e respeitado na sala de aula, e isso só era diferente quando algum trabalho a ser apresentado poderia ou deveria ser feito em desenho. Aí, eu “deitava e rolava”. Nesse momento, minhas qualidades como “artista” eram evidenciadas. Sempre fui alto, magro, tímido, sem graça e, apesar de minha altura, nunca me saí bem nos esportes onde poderia me valer desse dote. Em alguns momentos, era motivo de chacota, pois minhas poucas risadas pareciam “locomotiva chegando à estação”.

Diante do quadro apresentado, hoje acredito que tinha tudo para nunca mais entrar em sala de aula. Veja só, estou eu aqui falando exatamente de minhas experiências nelas! Sempre na minha carreira procurei me aproximar dos diferentes, dos excluídos, penso que neles sempre busquei um estudante escondido, adolescente e interiorano.

Após vinte e cinco anos.....

Algumas coisas mudaram (queria ter dito muitas), sobretudo a relação professor x aluno. Hoje eles se colocam mais, nos cobram mais, suprimos em grande parte a afetividade inexistente em casa, o destaque só existe se você colocar.

Nós estudamos Psicologia e Sociologia, como ciências vivas, por meio dos estudos, das experiências trazidas de nosso dia-a-dia. O conhecimento da didática, da pedagogia, das novas (que não são tão novas, mas, que estão sempre sendo reinterpretadas) metodologias estão aí para serem lidas e discutidas, em revistas especializadas, em cursos e sites, basta querer achá-las.

Acredito que a soma das boas e más experiências mostram caminhos, maneiras assertivas e interessantes de apresentar os conteúdos e estratégias adequadas a serem usadas.

Filhos.....

Temos dois filhos, Mariana fará 25 anos e, hoje, trabalha como enfermeira. Marcos fará 24 anos e trabalha em empresa química na área de comércio exterior. Eu e Rita ganhamos, com certeza, dois grandes presentes de Deus, eles são muito especiais!

O desempenho de outros papéis.....

Creio que à maneira como fui criado, em uma família numerosa e sempre com muita economia, acabou influenciando toda a minha vida, não só como homem, pai e professor. Como não tive irmã, nós ajudávamos nossa mãe nas tarefas de casa; com isso acredito que somos bons maridos(?!). Minha mãe sempre foi carinhosa e protetora, o contrário de meu pai, sempre mais distante e reservado. Esse distanciamento, quando eu era jovem, causava-me estranheza. Depois de adulto, entendi e compreendi sua herança cultural. E talvez trazendo de minha mãe, sempre fui muito carinhoso com meus filhos e esposa. Quando pai jovem, fui contador de longas histórias e, ainda hoje, abraço-os e beijo-os à saída e à chegada em casa.

Uma vez uma amiga de trabalho, disse-me que eu não deveria ser tão bom pai, nem demonstrar tanto meu amor por eles (filhos), sobretudo para minha filha, pois um dia ela, ao se casar, poderia querer buscar no marido a imagem do pai que teve e não o encontrar. O peso que carregam as pessoas que, de alguma forma, foram pouco amadas nessa vida, deve ser muito grande!

Portanto, meu olhar e toque em meus alunos são muito maiores que somente os de um professor. Não é freqüente, mas, vez ou outra, ao me chamarem, sai um “pai ou tio”, que logo é corrigido pelo aluno todo envergonhado.

Certa vez, em uma turma de sexta série, eu estava ensinando os elementos de uma obra de arte, que são: movimento, equilíbrio, cores, ritmo, etc. Para exemplificar com maior proximidade a idéia de ritmo, solicitei a eles que segurassem o punho e que o comprimissem levemente com a ponta dos dedos, para que ali sentissem a pulsação, ou seja o movimento e o ritmo que nosso coração faz. Todos conseguiram.

Ficaram encantados com a experiência, até o momento em que um garoto disse que não estava conseguindo achar o pulso. Então, peguei sua mão e mostrei-lhe como deveria fazer, e ele logo aprendeu. Após esse instante, voltei-me à sala e perguntei se havia mais alguém que não havia conseguido perceber a pulsação e, para minha surpresa, quase a sala toda disse que não. Pacientemente, tive de passar de carteira em carteira, tocando em suas mãos, para que conseguissem realizar a experiência. Percebi aí uma grande necessidade do toque do adulto, do professor, do pai.

Com uma turma de sétima série (quando os alunos já se tornam mais reservados e entram na fase do estirão), nas primeiras aulas do ano letivo, a experiência também foi bastante interessante.

Na terceira aula (anterior ao lanche), um aluno veio à mesa do professor falar comigo. E eu, em voz alta, comentei que ele havia crescido bastante nas férias e que se continuasse, assim, logo estaria me alcançando. Ele ficou todo sem jeito, mas feliz. Quando o sinal soou para irmos para ao lanche, todos estavam descendo. Um aluno passou por mim e balbuciou algo impossível de se compreender.

Eu logo saí atrás dele e cobreí que me falasse novamente, o que havia dito, pois eu não tinha entendido. Ele não quis falar, porém, depois de eu muito insistir, ele me disse “eu também cresci”. Eu tentei remendar o mal, mas creio que não consegui. Às vezes, falamos aos ventos e nossa voz não atinge nada e ninguém, no entanto, quando menos esperamos, uma frase dita como uma leve brisa pode causar furacões. Hoje quando me lembro do fato, vem o bendito nó na garganta.

Pequeno histórico.....

Em 2007, completarei 30 anos no magistério. Se não fosse por alguns momentos de cansaço e estresse por excesso de barulho, diria que eles passaram tão rapidamente e quase nem os percebi.

Sinto segurança em dizer que eles foram cumpridos com muita seriedade, compromisso, respeito e prazer e, com qualquer grupo de pessoas que eu tenha trabalhado, seja ele de classe alta ou baixa, sempre procurei respeitar seus limites, valorizando acima de tudo seu lado humano, tanto na minha relação de professor-aluno como nas relações pessoais.

Tem sido um privilégio saber que, de alguma forma, eu contribui para que esse jovem ou adulto pudesse desenvolver seu potencial cognitivo e acreditasse em sua capacidade de expressão, que antes de ser artística é a expressão de trabalho, de envolvimento, de pertencimento a algum grupo. Ele pode perceber que, mesmo sem ter grandes ou nenhuma habilidade artística nem estética, teve a oportunidade de executar, apreciar e expor seu trabalho.

Apoiado nesse princípio de respeito, tenho procurado sempre não dar nota pela atividade executada, mas sim um OK ou um visto, mostrando que ela foi executada.

Alguns colegas discordam sobre essa minha postura, dizendo que dessa maneira fica difícil se conseguir alcançar os objetivos propostos para a atividade. No entanto, argumento que procuro garantir os objetivos por meio do acompanhamento individual, em que dou as dicas necessárias, procurando mostrar formas diferentes, cores contrastantes, etc.

Enfim, o que for preciso para que o trabalho chegue “lá”, e tudo isso é feito com “jeito”. Com essa estratégia, tenho conseguido mostrar que todos nós somos capazes dentro dos limites que nossas diferenças apresentam e obter de alunos “difíceis”, participações antes impossíveis.

Acho bastante interessante quando me encontro com ex-alunos da escola que não foram meus alunos, mas, que me conhecem pela convivência escolar. Neles, percebo um grande respeito por mim, mesmo ser termos trabalhado juntos.

Ainda pensando na capacidade cognitiva do ser humano, fico feliz, em vê-los mostrando suas diferentes potencialidades ao executar outras atividades, como:

dançar, representar, fazer cálculos matemáticos, tocar algum instrumento, jogar bola, etc....Nesses momentos, penso na imensa importância de nosso trabalho.

Situações curiosas :

Em um dia da semana, como não tinha aulas à noite, eu ia a pé à escola, deixando o carro em casa. À saída, cometia uma extravagância comendo um churrasquinho dito de “gato”. Após comê-lo, guardava o espetinho para jogá-lo no primeiro cesto de lixo que encontrasse.

Em uma destas saídas, após jogar o espetinho no lixo, um aluno daqueles “danados” abordou-me, dizendo que estava me seguindo com muito cuidado, desde a hora que eu havia comprado o espetinho, para ver se eu iria jogar o espeto no chão ou em algum lixo, e se eu agiria da mesma forma que ajo e que cobro deles em sala de aula quanto à limpeza e à postura.

Em uma determinada sexta-feira em uma oitava série, um aluno veio me dizer com “ar de indignação” que se eu não havia percebido que eu nunca fazia a barba para dar aulas para eles na sexta.

Eu todo sem jeito, é claro, tentei argumentar e desculpar-me, assim, procurei mudar meu ritual, que era fazer a barba, à noite, na sexta-feira, e preocupar-me mais em realizá-la para dar aulas para esta turma.- Éta responsabilidade, a nossa!

Ainda em relação à idéia de respeito e valorização

Uso uma estratégia para que as pessoas não tenham medo de desenhar e acreditem em sua capacidade de expressão. Primeiro, peço-lhes que escrevam qualquer coisa em uma folha de papel que distribuo. Após, falo que sabem desenhar, pois a letra antes de ter significado de letra é uma expressão de grafismo que é o próprio desenho. Só após o acultramento do ser humano o significado da letra foi agregado ao desenho.

Na próxima etapa, distribuo outra folha de sulfite e peço que a rasguem ou a amassem e joguem fora. Depois dou outra folha, e digo que façam o mesmo. É claro que nessa altura, acham-me louco, etc., aí argumento que se é o papel que nos causa tanto medo, devemos excluí-lo de nossa vida. Ele é fraco, frágil, manipulável e

podemos fazer com ele o que quisermos, inclusive desenhar sobre ele. Nós é que o dominamos e não o contrário.

Acredito que tenho encorajado alguns medrosos e a atividade ajuda a descontrair e é bastante útil, desmistificando o não saber desenhar.

** Fui coroinha e legionário de Maria, movimentos jovens*

** Sou econômico, observe a medida das margens que deixei.*

** Desde já, um grande abraço e obrigado pela oportunidade.*

Análise Simbólica:

A arte do professor Rubens

Professor da Prefeitura do Município de São Paulo e da Rede Particular de Ensino.

Seu símbolo: a arte

Circundação

O professor Rubens admira pessoas envolvidas com a arte, considerou ter recebido a Arte como herança de seus tios:

...sempre gostei de desenhar e pintar, talvez tenha sido herança de dois de meus tios que sempre tiveram como hooby as artes plásticas.

Em seu primeiro trabalho docente, surpreendeu-se com a singularidade dos alunos e nos revelou que sua intuição e vivência com as brincadeiras infantis e as técnicas artísticas auxiliaram-no a enfrentar os desafios da sala de aula.

Aí, entrou a intuição e a vivência de alguém que sempre conviveu com muitas crianças, sempre inventou brincadeiras no grande quintal de casa, além de ter cuidado bastante do irmão caçula. Tinha intuição e vivência misturadas com técnicas artísticas aprendidas recentemente na faculdade e creio que, também, um pouco de sensibilidade, pois com tanto carinho que recebi, era impossível não me envolver com aquela criança.

Na aprendizagem da docência, não se distanciou dos alunos. O distanciamento, um legado deixado por seus professores, ele não preservou:

Sempre tive pelos meus professores certo distanciamento, até porque nessa época não se permitia muita aproximação (e eu sempre fui tímido e inseguro). Esse distanciamento era um pouco de endeusamento. Por alguns sentia muito respeito pelo que sabiam, pela própria postura. Por outros, muito carinho, pela maneira como nos tratavam; por poucos, indiferença e, às vezes, um misto de medo e raiva.

Por parte dos professores, sentia uma discriminação, em relação a seu gosto pela arte:

Nunca me senti valorizado e respeitado na sala de aula, e isso só era diferente quando algum trabalho a ser apresentado poderia ou deveria ser feito em desenho. Aí, eu “deitava e rolava”. Nesse momento, minhas qualidades como “artista” eram evidenciadas.

Ao descrever seus depoimentos, reconheceu a influência da família em sua vida, em especial, de sua mãe:

Creio que a maneira como fui criado, em uma família numerosa e sempre com muita economia, acabou influenciando toda minha vida, não só como homem, pai e professor. Como não tive irmã, nós ajudávamos nossa mãe nas tarefas de casa; com isso acredito que somos bons maridos(?!). Minha mãe sempre foi muito carinhosa e protetora, o contrário de meu pai, sempre mais distante e reservado.

Mas também compreendeu seu pai e, quando adulto acolheu-o com os traços da herança cultural na qual foi criado:

Minha mãe sempre foi muito carinhosa e protetora conosco, ao contrário do meu pai, que sempre foi mais distante e reservado. Esse distanciamento, quando eu era jovem, causava-me muita estranheza. Depois de adulto, entendi e compreendi sua herança cultural.

A criatividade artística do professor Rubens na docência tem como inspiradores os alunos. Sua sensibilidade em relação ao nome foi despertada na relação estabelecida com uma aluna no início de seu trabalho, como professor:

...uma das lembranças que mais guardo e que me toca é que no início de meu trabalho lá existia uma garota muito tímida que não conseguia dizer meu nome. No meu último dia, depois de me despedir deles, já na rua ela falou meu nome e disse-me tchau.

A experiência vivida com essa aluna desdobrou-se e com ela aprendeu que se relacionar por meio do nome é uma maneira de acolher o outro:

Acho imprescindível tratar os alunos pelo nome. Hoje, tenho mais ou menos 930 alunos e já chamo a maioria pelo nome. Não consigo relacionar-me com eles sem tratá-los assim. Já percebi que lhes é muito importante, sobretudo no início dos aulas, com turmas novas, quando falo com o aluno chamando-o pelo nome. Ele, geralmente, surpreende-se dizendo “o senhor já sabe o meu nome!”

Além do nome, o toque é outra forma dele se relacionar com seus alunos. A respeito do toque apreendeu que:

- sentir a pulsação do coração pelo toque, traz encantamento;
- em alguns momentos, necessitamos nos deixar guiar pela mão do outro para sentir de maneira diferente a pulsação do próprio coração;
- tocar o outro pode significar tocar em uma grande necessidade sua.

Ele desvelou esse aprendizado, por meio de uma experiência realizada em sala de aula:

...solicitei que segurassem o punho e que o comprimissem levemente com a ponta dos dedos, para que ali sentissem a pulsação, ou seja o movimento e o ritmo que nosso coração faz. Todos conseguiram. Ficaram encantados com a experiência, até o momento em que um garoto disse que não estava conseguindo achar o pulso. Então, peguei sua mão e mostrei-lhe como deveria fazer, e ele logo aprendeu. Após esse instante, voltei-me à sala e perguntei se havia mais alguém que não havia conseguido perceber a pulsação e, para minha surpresa, quase a sala toda disse que não. Pacientemente, tive de passar de carteira em carteira, tocando em suas mãos, para que conseguissem realizar a experiência. Percebi aí uma grande necessidade do toque do adulto, do professor e do pai.

O professor Rubens acredita que muita coisa mudou na educação, em especial, na relação professor-aluno:

Hoje eles se colocam mais, nos cobram mais, suprimos em grande parte a afetividade inexistente em casa...Nós estudamos Psicologia e Sociologia, como ciências vivas, por meio dos estudos das experiências trazidas de nosso dia-a-dia. O conhecimento da didática, da pedagogia, das novas (que não são tão novas, mas, que estão sempre sendo reinterpretadas) metodologias estão aí para serem lidas e discutidas, em revistas especializadas, em cursos e sites, basta querer achá-las.

Nesta citação, também, apreendi a relação do aluno consigo mesmo. O professor refere-se ao fato do próprio aluno “se colocar”. Entendo que os alunos instalam-se em um lugar ou em uma relação.

Ele considera que a formação docente deve contemplar o estudo das experiências vividas em sala de aula:

Acredito que a soma das boas e más experiências mostram caminhos, maneiras assertivas e interessantes de apresentar os conteúdos, estratégias adequadas a serem usadas.

A ação reflexiva do professor é privilegiada no trato com cada aluno, pois pode desencadear sentimentos discriminatórios nos alunos. Percebemos esta preocupação na escrita de uma experiência vivida:

Com uma turma de sétima série (quando os alunos já se tornam mais reservados e entram na fase do estirão), nas primeiras aulas do ano letivo, a experiência também foi bastante interessante. Durante a terceira aula (anterior ao lanche), um aluno veio à mesa do professor falar comigo. E eu, em voz alta, comentei que ele havia crescido bastante nas férias e que se continuasse, assim, logo estaria me alcançando. Ele ficou todo sem jeito, mas feliz. Quando o sinal soou para irmos para ao lanche, todos estavam descendo. Um aluno passou por mim e balbuciou algo impossível de se compreender. Eu logo saí atrás dele e cobreí que me falasse novamente, o que havia dito, pois eu não tinha entendido. Ele não quis falar, porém, depois de eu muito insistir, ele me disse “eu também cresci”. Eu tentei remendar o mal, mas creio que não consegui.

Desse modo, aprendeu a complexidade da ação docente que pode incluir e discriminar.

Por meio do trabalho, pôde ser visto como um mediador que respeita os trabalhos que os alunos lhe apresentam, bem como seu processo de desenvolvimento. Entretanto, nem sempre foi compreendido pelos colegas professores:

Apoiado nesse princípio de respeito, tenho procurado não dar nota pela atividade executada, mas sim um OK ou um visto, mostrando que ela foi executada. Alguns colegas discordam de minha postura, dizendo que dessa maneira fica difícil se conseguir alcançar os objetivos propostos para a atividade. No entanto, argumento que procuro garantir os objetivos por meio do acompanhamento individual, em que dou as dicas necessárias, procurando mostrar formas diferentes, cores contrastantes, etc. Enfim, o que for preciso para que o trabalho chegue “lá”, e tudo isso é feito com “jeito”. Com essa estratégia, tenho conseguido mostrar que todos nós somos capazes dentro dos limites que nossas diferenças apresentam e obter de alunos “difíceis”, participações antes impossíveis.

Agindo dessa forma, conseguiu o respeito dos alunos e até dos que não são seus alunos:

Acho bastante interessante quando me encontro com ex-alunos da escola que não foram meus alunos, mas, que me conhecem pela convivência escolar. Neles, percebo um grande respeito por mim, mesmo ser termos trabalhado juntos.

Por meio desta atitude de abertura, foi obtendo por parte dos alunos uma avaliação de seu trabalho como professor. Cada vez mais se sentia responsável por tudo o que falava e fazia, pois foi se percebendo como uma referência de ser humano. Citou algumas situações em que se viu nessa situação:

Em um dia da semana, como não tinha aulas à noite, eu ia a pé à escola, deixando o carro em casa. À saída, cometia uma extravagância comendo um churrasquinho dito de “gato”. Após comê-lo, guardava o espetinho para jogá-lo no primeiro cesto de lixo que encontrasse. Em uma destas saídas, após jogar o espetinho no lixo, um aluno daqueles “danados” abordou-me, e me disse que estava me seguindo com muito cuidado, desde a hora que eu havia comprado o espetinho, para ver se eu iria jogar o espeto no chão ou em algum lixo, e se eu agiria da mesma forma que ajo e que cobro deles em sala de aula quanto à limpeza e à postura.

Em uma determinada sexta-feira em uma oitava série, um aluno veio me dizer com “ar de indignação” que se eu não havia percebido que eu nunca fazia a barba para dar aulas para eles na sexta. Eu todo sem jeito, é claro, tentei argumentar e desculpar-me, assim, procurei mudar meu ritual, que era fazer a barba, à noite, na sexta-feira, e preocupar-me mais em realizá-la para dar aulas para esta turma.- Éta responsabilidade, a nossa!

Percebi que o olhar de artista do Professor Rubens permitiu-lhe pensar na relação estabelecida com seus alunos. Nos depoimentos, falou da própria vida, da relação com os pais, da herança artística recebida dos tios que acolheu e dos professores que transfigurou.

Retratou o respeito ao aluno e a seu desenvolvimento em sua arte de ser um professor e valorizou a importância de pertencer aos alunos, com suas singularidades e diversidades.

Com a reflexão sobre sua arte, sensibilizou-me buscar saber mais sobre a Arte na cultura e na educação.

Amplificação

O ensino da Arte não tem sua importância reconhecida nos currículos escolares da Educação Básica. Com Palma Filho (2006), identifiquei que só dois de seus

aspectos, o ornamental e o lúdico, têm sido trabalhados. O autor apreende sua importância na Educação Básica:

A arte não apenas contribui para o desenvolvimento integral da pessoa humana, como é também uma forma de conhecimento, ou seja, de compreender o nosso entorno social e natural. (PALMA FILHO, 2006, p. 26- 27).

Conforme Coutinho (2006), percebi como o foco da Arte foi mudando no decorrer do tempo histórico. Nesse diálogo, constatei que na antiguidade clássica, a Arte focava a “formação do gosto para apreciação da Arte e a conseqüente elevação do ‘espírito’”. Era uma formação de cunho elitista e excludente que legitimava o capital cultural hegemônico. Além de reforçar as distinções hierárquicas entre as artes liberais (belas artes) e as artes mecânicas (artes decorativas), valorizando a primeira em detrimento da segunda, uma arte popular. O ensino de artes reproduzia este modelo.

No final do século XIX e início do século XX, nova concepção justificava o ensino do desenho dito ‘científico’, como uma linguagem útil para o desenvolvimento industrial. A Arte era identificada como “um lugar de instrumentalização e profissionalização para o mundo do trabalho”. Esta concepção não valorizava a criação dos sujeitos, mas, o processo de sua reprodução, estava destinada aos trabalhadores que deveriam reproduzir o objeto de consumo das elites.

Uma nova concepção deslocou-se do produto da arte para apreender seu processo. O foco passou a ser o “desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade por meio da expressão de sentimentos e idéias nas linguagens artísticas”. A concepção, de cunho idealista, fundamentada pela Psicologia e pela Psicanálise, trouxe a idéia de democratização da arte e de democratização pela arte.

Entretanto, a estrutura da escola não se modificou para acolher esse novo ideário e as aulas de arte tornaram-se “um espaço de vazão de um sistema opressor e reprodutor”.

No final do século XX e no início do século XXI, a Arte aproximou-se da Educação e seu foco passou a ser o “conhecimento, como expressão e cultura de um povo, com suas complexas redes de relações e de valores”. Pressupôs o descentramento dos valores, que passaram a contemplar todas as culturas.

O olhar para a proposta pedagógica das escolas ampliou-se, pois a compreensão do entorno social e natural requeria a apreensão dos fatores políticos e ideológicos que o transfiguravam, o que exigia dos sujeitos envolvidos um raciocínio que ia além do técnico e organizacional. Exigiu-lhes uma racionalidade político-cultural.

Se a concepção de Arte mudou no decorrer do tempo histórico, a transformação da cultura tem caminhado em passos mais lentos.

As escolas que pertencem a esse contexto, que é amplo, também, produzem uma cultura interna que exprime os valores e as crenças dos sujeitos que acolhe. Sendo assim, esta cultura pressupõe significados em direções diferenciadas que focam o interior da escola (conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos seus membros), e o exterior (conjunto de variáveis culturais existentes em seu contexto, que interferem na definição de sua própria identidade) (NÓVOA, 1992).

A cultura organizacional, ao mesmo tempo, que é composta por elementos históricos, ideológicos, sociológicos e psicológicos, que condicionam as relações de uma forma geral, também, contempla o movimento desses elementos, possibilitando sua atualização e sobrevivência. As palavras de Santomé reafirmam esse sentido:

Um currículo democrático, que respeite a diversidade política, cultural e lingüística, tem de oferecer a possibilidade de que todos os alunos e alunas compreendam a história, a tradição e indiossincrasia da sua própria comunidade. Isto implica necessariamente em conhecer também a dos demais povos do Estado, no marco de uma filosofia de respeito, colaboração e solidariedade. (SANTOMÉ, 1998, p. 133).

Desse modo, como a arte, a cultura está em processo de reconhecimento e transformação. Não é mais considerada como herança a ser transmitida. Está sendo questionada, seu potencial de mudança enraíza-se nos seres humanos em relação.

Reconstelação

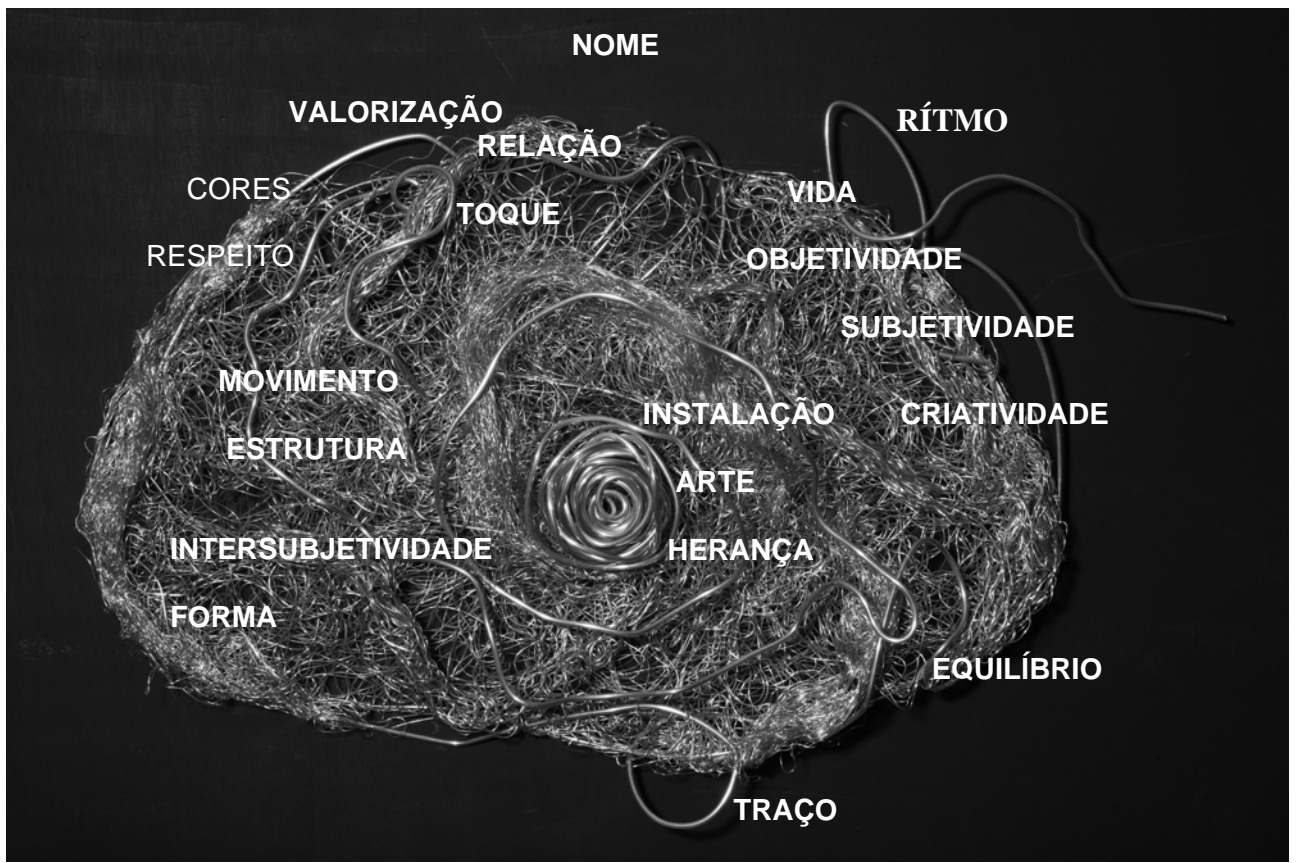
Compreendo o professor Rubens como um mestre que, por meio da Arte, reinventou a ação docente e 'instalou' seus alunos em si mesmos, no grupo-classe e na comunidade, pelo seu pertencimento à educação. Assimilei em seus depoimentos alguns dos enunciados de sua teoria:

- Consentir a interação dos alunos nas atividades planejadas, compartilhando com eles a autoria da práxis, modificando-a com suas observações, pedidos, reclamações e /ou sugestões. Desse modo, instalou-se na sala de aula, também, como aprendiz de seus alunos.
- Contemplar novas linguagens, inclusive, a do questionamento das próprias concepções. Elaborou sua ação, questionando a essência da sua obra, pela arte de ser um professor em constante questionamento de si;
- Abrir-se para novas maneiras de escuta e ensiná-las aos alunos. Como a escuta dos batimentos dos próprios corações;
- Escutar a diferença do outro, faz com que descubramos o sentido misterioso do conhecimento. O outro é capaz de surpreender e encantar;
- Reconhecer o nome é o principal suporte da relação professor- aluno. Inscreveu os nomes dos alunos junto ao seu em sua obra docente, pois também se surpreendeu ouvindo-os dizer seu nome. Revelou-nos que ouvir o outro chamar por si, é um aprendizado importante para professores e alunos;
- Trabalhar o espaço e o tempo na educação da Arte Contemporânea significa que o espaço pode ser o corpo e o tempo, a vida. O tempo-vida, também, instala-se em outros espaços, além do corpo. Na sala de aula, na escola e na comunidade. Comunidade, que é do aluno, mas também do professor. É um espaço onde existem encontros e desencontros do professor, do aluno e do cidadão;
- A criatividade surge em momentos passageiros que se materializam nos processos do conhecimento. Momentos que nascem das idéias retiradas do cotidiano e são apresentados como elementos do processo criativo. Permanecem na memória, para serem repetidos e renovados no tempo.

Resgatar sinteticamente o conhecimento da arte na cultura e na educação permitiu-me enraizá-la na sala de aula. Nesse fazer, percebi o valor do pertencimento do Professor Rubens, que ensina Arte e a aprende ao viver com os alunos. Este processo de ensino-aprendizagem foi retratado em sua experiência do conviver, que demonstrou ser plena de possibilidades, pois foi marcada pela sua necessidade de criar.

Rede Simbólica do Professor Rubens

(representada pela imagem da escultura de Paulo Bordhin que utilizou-se de arame para criar sua obra de arte).



A TECITURA DO NOVELO PROFESSOR JORGE LUÍS
Depoimentos e Análise Simbólica

Depoimentos do professor Jorge Luís

Parte I – Dados Pessoais:

Formação

Tive longa e forte formação humanística durante quinze anos vividos em seminário.

Os cursos superiores de filosofia e teologia foram realizados em São Paulo no período militar e foram marcantes por participar efetivamente dos movimentos estudantis. Em decorrência desse envolvimento, cursei um ano de Ciências Sociais na PUC-SP, curso interrompido pelas intervenções militares na universidade. Assim, o magistério foi a porta aberta para uma história de vida ligada à educação.

De início, lecionei matérias ligadas à filosofia e que contribuíram muito para uma postura de vida quanto à concepção do homem no universo e enriqueceram de modo sensível o curso de letras realizado, posteriormente.

Todo o magistério desenvolveu-se na escola pública dentro do curso de Letras Português-Francês, esta experiência abriu-se para a especialização em Faculdade de Pedagogia e ao cargo de Diretor de escola exercido durante 12 anos.

O início de magistério foi difícil, porque havia grande distanciamento entre a teoria da universidade e a prática da sala de aula, pois as aulas eram dadas em uma visão conteudística e departamentalizada. A memória era profundamente exigida e, assim, a escola reproduzia conhecimentos.

A partir de 1980, a preparação para os concursos públicos de diretor de escola e professor, possibilitaram-me um aprofundamento em todas as concepções de educação, de escola, de sala de aula, do trabalho educacional, das metodologias e práticas pedagógicas, especificamente, do processo ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno.

Na mesma trajetória de vida, participavam a esposa, hoje aposentada, e os filhos com tendência à mesma profissão.

Percurso Profissional

Quase quatro décadas no magistério possibilitaram-me fazer a seguinte análise da educação e da sociedade que influenciaram profundamente o percurso profissional.

A democratização do acesso da década de 1970, sem projetos claros e investimentos em formação e valorização do professor, motivou uma degradação da escola pública, perdendo: aluno, professor e sociedade.

A expansão da rede pública limitou-se, basicamente, a construir prédios e grande parte dos professores formava-se em faculdades de finais de semana.

Os professores submeteram-se à carga horária exagerada e fragilizaram o processo ensino-aprendizagem ao utilizar livros didáticos, como principal, quando não, o único instrumento de trabalho em sala de aula.

Os alunos foram “desencorajados” a PENSAR e a desmotivação, a repetência levaram à evasão.

Os gestores do sistema até buscaram alternativas para superar os fracassos, uma delas foi a progressão continuada; no entanto, pelo fato de não estarem acompanhadas de outras medidas importantes, trouxeram uma maior deteriorização da qualidade do ensino e da educação. A alfabetização que ocorria nos primeiros anos de escola, hoje se estende até o ensino médio. E pior, só um quarto dos alunos é capaz de ler e entender textos.

A sociedade assiste à diminuição da qualidade de ensino e da educação sem reagir.

O pertencimento e a experiência vivida

Apesar de todas as adversidades do percurso profissional, nada tira a alegria e a satisfação de ser professor.

Na relação professor-aluno, o processo ensino-aprendizagem é extremamente mágico, porque leva ambos a um “campo magnetizado,” onde existe a reciprocidade da troca da própria identidade e singularidade.

Alguns elementos “mágicos” do pertencimento, como: empatia, cumplicidade, crença, segurança e fragilidade, admiração, dedicação, compreensão, confiança, amor

e respeito pelas experiências vividas e a busca comum de novas experiências são colocados.

Quando estas faces são concebidas em comum, a vivência da sala de aula torna-se o lugar adequado para o crescimento de novas experiências. Na maioria das vezes, o resultado dessa “comunhão” não é explicitado de imediato pelos alunos, é mais facilmente revelado em suas fisionomias e atitudes.

Alguns alunos decidem explicitar esses momentos inesquecíveis em outras oportunidades da vida, de forma surpreendente e extremamente emocionante, quando do encontro com seu professor.

Um fato marcante em minha vida foi o encontro com Maria Helena.

Em 1972, lecionava em uma escola estadual da periferia de São Paulo – Brasilândia, diferente dos demais colegas de classe, Maria Helena matriculou-se entre as crianças da 5ª série do ensino fundamental; casada e mãe de crianças que estudavam na mesma escola.

Encontrou preconceitos familiares, obstáculos internos e externos, mas não se abateu e soube aproveitar os estímulos do professor de português que a valorizava permanentemente em suas aulas e, sobretudo, em suas produções escritas. Os elos de confiança foram se fortalecendo com a motivação. Superada a primeira barreira, iniciou o ensino médio. O contato foi perdido.

Em 2006, em uma festa de aniversário, a professora Maria Helena, aproximou-se, identificou-se e estendeu um caloroso e demorado abraço, balbuciando, emocionada: “Obrigada, professor, você foi e é, muito especial, em minha vida”. Foi um momento inesquecível. Tornara-se professora, efetivara-se na Prefeitura e a aposentadoria estava próxima. Vencera e estava feliz.

Na década de 1980, conheci Alessandra, em uma escola Municipal da Freguesia do Ó. Anônima, entre os demais colegas de classe, participava das aulas, sendo bastante estimulada a prestar vestibulinho para ingressar na Escola Técnica Federal de São Paulo, pois a concorrência era muito grande.

Voluntariamente, dei aulas de português para o grupo que se incendiou, Alessandra foi uma das alunas premiadas. Conseguiu realizar seu objetivo.

Perdi contato. Após alguns anos, fiquei surpreso ao receber um lindo cartão postal de Londres, com uma mensagem maravilhosa! “Tenho profunda gratidão por você ter sido, muito especial, em minha vida, uma pessoa inesquecível!”

Ela estava fazendo doutorado em administração e esperava encontrar-me no Brasil.

Em 1997, fomos conhecer Buenos Aires em nossas bodas de prata. Em uma turnê pelo rio da Prata, um senhor não parava de me olhar, tentando me reconhecer. Antes que eu tomasse a iniciativa, veio a meu encontro, proferiu meu nome e disse: “Você foi meu professor de francês no Imirim em 1971, você é um cara inesquecível!. Pelos seus incentivos, me formei! Não sei como agradecer!” Ficamos todos emocionados!

Após quatro anos, afastado das salas de aula, em 2000, prestei concurso e voltei à classe. Ingressei como professor de português na EE Tarcísio Álvares Lobo.

Encontrei turmas de segundo e terceiro anos do ensino médio totalmente desmotivadas e rebeldes, os alunos eram advertidos, com constância, por causa das aulas de Matemática. Em Português, apresentavam diversas deficiências para ler e entender textos e, também, na escrita.

Após muito diálogo, foi possível iniciar uma fase de recuperação e projetar um sonho de continuidade de estudos.

O vestibular entrou em discussão.

De início, alguns alunos aceitaram o desafio de se preparar para o curso superior; foram apresentados alguns títulos dos livros da Fuvest e foram motivados para a leitura. A redação entrou em pauta, o grupo interessado cresceu e a classe adquiriu outro perfil.

No final do ano, valeu o esforço, pois alguns conseguiram ingressar na faculdade e na metade do ano seguinte, fui chamado para desenvolver outra função na Coordenadoria de Educação. A decisão de deixar a sala de aula foi difícil.

Na hora da despedida, as manifestações de carinho e reconhecimento pelo trabalho realizado foram intensos; sobretudo pelos cartões e cartas que revelavam

estar mais felizes por tê-los encorajados a ter uma outra visão da vida e do mundo. Senti-me um professor plenamente realizado.

Como estes, tantos outros momentos gratificantes tornaram-se presentes na vida de professor/educador. Acredito que sempre há um crescimento entre as pessoas quando estas se dispõem a encontrar no OUTRO o algo que as ajuda a crescer, tornarem-se mais felizes, é na relação professor/aluno que toda a magia do pertencimento acontece. Ela ocorre, quando se consegue juntar as pontas de um novelo de lã, muitas vezes, já picotado pela história de vida que cada um escreve.

Análise Simbólica :

A tecitura do professor Jorge Luís

Professor do Estado de São Paulo e da Prefeitura do Município de São Paulo

Seu símbolo: novelo de lã

Circundação

A formação humanística do professor Jorge Luís foi longa, em um seminário, onde viveu durante 15 anos. Depois cursou Filosofia e Teologia, mas foi no curso de Magistério que sua história de vida se “ligou” à Educação. Saliento a palavra “ligou” pois seu novelo tem esse sentido de ligar as histórias que compõem a história de vida, como podemos ver em seus depoimentos.

Ao iniciar a profissão docente, percebeu o grande distanciamento entre a teoria da universidade e a prática da sala de aula e citou alguns fatores que motivaram essa ruptura:

...as aulas eram realizadas na visão conteudística e departamentalizada. A memória era profundamente exigida e, assim, a escola reproduzia conhecimentos.

Outros movimentos interferiram nesse processo:

- A democratização do acesso, na década de 1970:

A democratização do acesso da década de 1970, sem projetos claros e investimentos em formação e valorização do professor, motivou uma degradação da escola pública, perdendo: aluno, professor e sociedade. A expansão da rede pública limitou-se, basicamente, a construir prédios...

- A formação dos professores:

...grande parte dos professores formava-se em faculdades de finais de semana.

- A jornada de trabalho dos professores:

Os professores submeteram-se à carga horária exagerada e fragilizaram muito o processo ensino-aprendizagem ao utilizar livros didáticos, como principal, quando não, o único instrumento de trabalho em sala de aula.

- A evasão dos alunos

Os alunos foram “desencorajados” a PENSAR e a desmotivação, a repetência levaram à evasão.

-

- A Progressão Continuada

...pelo fato de não estarem acompanhadas de outras medidas importantes, trouxeram a uma maior deteriorização da qualidade do ensino e da educação. A alfabetização que ocorria nos primeiros anos de escola, hoje se estende até o ensino médio. E pior, só um quarto dos alunos é capaz de ler e entender textos.

O professor concluiu esse quadro com a frase: “A sociedade assiste à diminuição da qualidade de ensino e da educação sem reagir”.

Apesar de viver esse cenário desestruturante da Educação, o professor Jorge Luís voltou-se à “magia” do processo de ensino-aprendizagem e do “campo magnetizado” da relação professor-aluno e revela sua alegria e satisfação em ser professor.

As histórias de sua vida começaram a ser ligadas, a partir de 1980, quando freqüentou cursos que o prepararam para concursos públicos de diretor de escola e professor, pois aprofundaram algumas de suas concepções:

...de educação, de escola, de sala de aula, do trabalho educacional, das metodologias e práticas pedagógicas, especificamente, do processo ensino-aprendizagem e da relação professor - aluno.

No que se refere à relação professor-aluno, valoriza elementos mágicos do pertencimento que, a seu ver são: empatia, cumplicidade, crença, segurança e fragilidade, admiração, dedicação, compreensão, confiança, amor e respeito pelas experiências vividas e a busca comum de novas experiências. Mas, para que a magia aconteça é preciso haver reciprocidade:

Quando estas faces são concebidas em comum, a vivência da sala de aula torna-se o lugar adequado para o crescimento de novas experiências.

Ele, também, nos diz que não há explicitação desses elementos, mas, que podemos percebê-los pois:

Na maioria das vezes, o resultado de comunhão não é explicitado de imediato pelos alunos, é mais facilmente revelado em suas fisionomias e atitudes.

Salienta que percebeu sua importância nos encontros com alguns de seus alunos. Cita três acontecimentos significativos com os alunos: Maria Helena, Alessandra e com as turmas do ensino médio.

Maria Helena, casada e mãe de crianças na mesma escola que estudava. O professor Jorge Luís ajudou-a a superar preconceitos familiares, bem como obstáculos internos e externos ao ambiente escolar. Por meio dos elos de confiança estabelecidos entre professor e aluna e com sua motivação, Maria Helena conseguiu finalizar o primeiro curso, hoje, denominado ensino fundamental.

Com Alessandra foi diferente, porque estava concluindo o ensino fundamental com sua turma e todos foram incentivados a prestar o vestibulinho na Escola Técnica Federal de São Paulo, cuja concorrência por uma vaga no Ensino Médio é grande. Para auxiliar os alunos, o professor, voluntariamente, organizou seu tempo para novas aulas de Português. Alessandra foi uma das alunas aprovadas.

O mesmo aconteceu com os alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio, em 2000, em que Jorge Luís era professor de Português. Os alunos estavam desmotivados e rebeldes e foi preciso muitos momentos de diálogo para, numa fase de recuperação, poderem projetar a continuidade de seus estudos. Alguns entraram na universidade e outros se manifestaram, quando o professor se despediu para assumir outro cargo:

Na hora da despedida, as manifestações de carinho e reconhecimento pelo trabalho realizado foram intensos; sobretudo, pelos cartões e cartas que revelavam estar mais felizes por tê-los encorajados a ter uma outra visão da vida e do mundo. Senti-me um professor plenamente realizado.

O que é o novo quando nos referimos à ligação das histórias de vida na história de vida de cada um. Quando os jovens encontram em seus pais a força e a energia

necessárias para o enfrentamento desses desafios, em relação à continuidade de seus estudos, parece que tudo se torna mais fácil. Alguns jovens têm pais que não valorizam a aprendizagem escolar e qualquer obstáculo é pretexto para indicarem a seus filhos a necessidade de abandonar os estudos acadêmicos. Outros pais valorizam, mas não têm condições de auxiliar seus filhos quanto ao pagamento desses cursos e as vagas nas escolas públicas são bastante concorridas.

Para os alunos da escola pública, conseguir uma vaga em escola do Estado ou Federal significa a continuidade de estudos, pois grande parte não tem condições financeiras para assumir as exigências das escolas particulares, ou ainda, não têm condições de aprovação no exame vestibular, conforme ele se configura atualmente. Ter um professor que os auxilie em seus rituais de passagem de um curso a outro significa mais que ligar suas vidas entre si, quer dizer religar a própria vida, quando preconceitos, insucessos já a separaram, discriminaram-na ou alienaram-na.

O professor Jorge Luís não pergunta qual é o sonho de cada aluno, pois muitos não têm a coragem de projetar esse sonho de continuidade dos estudos, após a educação básica. Podemos fazer essa constatação pelas palavras do professor:

Encontrei turmas de 2. e 3. anos do ensino médio totalmente desmotivados e rebeldes, constantemente, eram advertidos por causa das aulas de Matemática. Em Português, possuíam diversas deficiências em ler e entender textos e, também, na escrita. Após muito diálogo, foi possível iniciar uma fase de recuperação e projetar um sonho de continuidade de estudos. O vestibular entrou em discussão. De início, alguns alunos aceitaram o desafio de se preparar para o curso superior, foram apresentados alguns títulos dos livros da Fuvest e foram motivados para a leitura. A redação, também, entrou em pauta, o grupo interessado cresceu e a classe adquiriu outro perfil. No final do ano, valeu o esforço, pois alguns conseguiram ingressar na faculdade.

Como vimos com os outros professores, os reencontros com os alunos, após algum tempo, revelaram a importância que os professores têm em suas vidas. Com o professor Jorge Luís esses reencontros, também, aconteceram.

Com Maria Helena:

Em 2006, em uma festa de aniversário, a professora Maria Helena, aproximou-se, identificou-se e estendeu um caloroso e demorado abraço, balbuciando, emocionada: “Obrigada, professor, você foi e é muito especial, em minha vida”. Foi um momento inesquecível. Tornara-se professora, efetivara-se na Prefeitura e a aposentadoria estava próxima.. Vencera e estava feliz.

Com Alessandra, foi diferente, pois se deu por meio de um cartão:

Após alguns anos, fiquei surpreso ao receber um lindo cartão postal de Londres, com uma mensagem maravilhosa: “Tenho profunda gratidão por você ter sido, muito especial, em minha vida, uma pessoa inesquecível!” Ela estava fazendo doutorado em administração e esperava encontrar-me no Brasil.

Faço minhas as palavras do professor Jorge Luís sobre o Pertencimento ao Outro:

Acredito que sempre há um crescimento entre as pessoas quando estas se dispõem a encontrar no OUTRO o algo que as ajuda a crescer, tornarem-se mais felizes, é sobretudo, na relação professor/aluno que toda a magia do pertencimento acontece. Ela ocorre, quando se consegue juntar as pontas de um novelo de lã, muitas vezes, já picotado pela história de vida que cada um escreve.

Amplificação

Encontrei a ponta do novelo de lã citado pelo professor Jorge Luís no diálogo com Charlot (2005), ao refletir sobre a relação entre Educação e Cultura. Ele afirma que “culturalmente, a escola é o mundo do homem branco, do sexo masculino (embora aqueles que ensinam, sejam, em sua maioria, mulheres...), da classe média”. Esses como outros, são os fios aparentemente soltos que não reconhecemos e que nos impedem de compor o novelo de nossa própria vida. Constituem as marcas que trazemos da vida cotidiana: da língua, das práticas sociais ou religiosas, das preferências alimentares, músicas, danças, produções artísticas, etc.

Charlot (2005) tratou essas marcas da cultura puxando as duas pontas do novelo cultural.

A primeira, está no interior do novelo. Diz respeito à origem da vida do sujeito, que passa a conhecer a cultura dos ancestrais, como um sistema de interpretação do mundo. O autor nos adverte que o sujeito precisa se inscrever em uma descendência.

Esta inscrição significa que deve conhecer suas raízes, origens e precisa que essas raízes sejam conhecidas e reconhecidas de maneira positiva e validadas socialmente”. Isto não quer dizer que ele precisa viver como seus ancestrais.

A validação da cultura efetiva-se no jogo do poder social. Charlot (2005), nos diz que “somente o reconhecimento da diferença cultural do outro, valida nossa diferença como sendo também cultural”.

A duplicidade do olhar para si e para o outro, também, faz com que o sujeito conheça o que tem em comum com o outro. Charlot afirma que somos ‘frutos’ da cultura e não da natureza, pois “somos todos seres humanos, com a dignidade e o direito ao respeito que isso implica”.

O novelo de lã picotado, quando se une ao fio contínuo da cultura humana potencializa a tecitura da vida do sujeito e da escola, uma escola para todos, que constrói sua identidade acolhendo a diversidade cultural dos sujeitos que enlaça.

Para que isso ocorra, o autor ressalta o direito à diferença e à semelhança. Como Morin (2000), considera que a diferença só é um direito se for afirmada com base na universalidade do ser humano.

A segunda ponta do novelo de lã, a que fica em sua exterioridade, aborda o sujeito em relação à comunidade onde vive. Diz respeito às práticas, representações e valores por meio dos quais os sujeitos dão sentido à vida.

Se a escola desconhece esse contexto ou não os reconhece e impõe-lhes outra cultura, suas falas são discursos vazios que os alunos devolvem nos momentos de avaliação para esquecerem em seguida.

Quando os alunos e/ou os professores não refletem sobre a própria cultura, não a conhecem. Quando não se distanciam dela o suficiente para questioná-la, não compreendem o potencial da ação da escola em relação à cultura e perdem a possibilidade de reconstruí-la. Vivem os efeitos da dominação. Vivem a cultura da sobrevivência ou da resistência, desenvolvida pela comunidade em que se inserem.

Charlot (2005) define a cultura como “uma construção de sentido que permite tomar consciência de relações da pessoa com o mundo, com os outros e consigo mesma”. Ao trabalhar nesse sentido, a escola potencializa aos jovens a compreensão das possibilidades de vida dos contextos em que vivem e de outras comunidades onde

poderão viver. Esta amplitude de olhar possibilitar-lhes-á tanto agir em sua comunidade como se afirmar como diferente em seu grupo de origem.

Compreender o novelo de lã que o professor Jorge Luís picotou e uniu em seus depoimentos é perceber a educação, como um processo de apropriação de um patrimônio humano de saberes que possibilita “tornar-se, ao mesmo tempo, e no mesmo movimento, um ser humano, membro de uma sociedade e de uma comunidade e um sujeito singular, absolutamente original” (CHARLOT, 2005, p.137). Com essa compreensão, falar de educação é falar de cultura. O professor tem o potencial de ser o mediador desse processo, que é de humanização, socialização e singularização.

Reconstelação

O professor Jorge Luís lançou o novelo de sua ação docente para além dos muros escolares, seu pertencimento à educação teceu caminhos magnetizados para si e a seus alunos que os levou para além da comunidade escolar, sendo atraídos para outras partes do mundo.

O novelo foi lançado pelo impulso do renascimento do sonho pela continuidade de estudos. Para esse desafio, sua teoria baseou-se:

- Na busca comum de experiências novas, que levassem ao crescimento;
- Na leitura de fisionomias e atitudes;
- Na valorização das produções feitas;
- Na surpresa e na emoção do encontro;
- Na luta contra preconceitos;
- Na motivação que incendeia o grupo;
- No estabelecimento e fortalecimento dos elos de confiança;
- Na surpresa do contato;
- Na realização do objetivo;
- Em mensagens inesquecíveis;
- Na gratidão;
- No enfrentamento das barreiras;
- Na necessidade de preparação para enfrentar essas barreiras;

- Nas fases de recuperação;
- Na alegria da aprovação;
- Na aquisição de novo perfil de aluno e de classe;
- Na aula baseada no diálogo e na discussão;
- No investimento de esforços para novos ingressos;
- Na coragem para ter nova visão da vida e do mundo;
- Na coragem para as decisões difíceis;
- Combinando despedida com manifestações de carinho e reconhecimento;
- Na revelação por escrito dos momentos de felicidade
- Na busca da magia do pertencimento na relação professor-aluno, nas experiências vividas e na reciprocidade da troca da singularidade;
- Na busca da ajuda para crescer e ser feliz; e
- Sendo o autor da própria história de vida.

O professor se lançou com seu novelo de lã na humanização, socialização e singularização.

Sua vida parece ter a leveza e a maciez do novelo de lã, tecendo-a, livra-se das próprias amarras e daquelas do tempo escolar e enraiza seu pertencimento à educação, sendo um professor capaz de potencializar em seus alunos a autoria de si, pelo amor à educação.

O valor do sentimento de pertencimento em sua teoria está em si, no outro, na comunidade e no mundo. Cada aluno apreende-o com as forças do próprio magnetismo. Nesse processo, disponibilizou-se para ser o mediador, um professor.

Ele partiu da compreensão do mundo passado, para, por meio da energia do tempo presente, projetar o futuro com maiores condições de felicidade. Felicidade que tem a ver com a objetividade e a subjetividade, o ser profissional e o pessoal.

Por seus depoimentos somados aos dos demais professores, constatei que a estrutura social das escolas é alicerçada nas salas de aula, pelas relações intersubjetivas estabelecidas entre professores e alunos e no relacionamento de cada um com o conhecimento. Esta estrutura social influencia outros espaços escolares e educacionais quando os professores descobrem e/ou mantêm vivo o valor do seu pertencimento nesses contextos.

Rede simbólica do professor Jorge Luís



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Drão, o amor da gente é como um grão
 Uma semente de ilusão
 Tem que morrer pra germinar
 Plantar n'algum lugar
 Ressucitar no chão
 Nossa sementeadura.
 Quem poderá fazer, aquele amor morrer
 Nossa caminha dura
 Dura caminhada, pela estrada escura

Drão não pense na separação
 Não despedace o coração
 O verdadeiro amor é vão
 Entende-se infinito, imenso monolito
 Nossa arquitetura.
 Quem poderá fazer, aquele amor morrer
 Nossa caminha dura, cama de tatame
 Pela vida afora

Drão os meninos são todos são
 Os pecados são todos meus
 Deus sabe a minha confissão
 Não há o que perdoar
 Por isso mesmo é que há
 De haver mais compaixão
 Quem poderá fazer, aquele amor morrer
 Se o amor é como um grão
 Morre nasce trigo
 Vive morre pão
 Drão, Drão
 (música composta por Gilberto Gil)

O SENTIDO DO PERTENCIMENTO NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas

Este estudo iniciou-se com as inquietações da pesquisadora sobre seu pertencimento no campo educacional quando, em um processo laborioso de ampliar o conhecimento sobre a própria identidade, apreendeu seu pertencimento aos alunos e ao mundo da cultura humana, efetivado na ação de ser uma professora.

A abordagem ampliou-se com os diálogos teóricos estabelecidos, que possibilitaram identificar o pertencimento, como um sentimento e um valor humano que ganha vida no movimento dos dois níveis da realidade: da exterioridade e da interioridade humana. A zona intermediária entre eles, uma região de experimentação, potencializa a dinâmica de seu movimento. Na pesquisa, o cenário foi explorado por meio das quatro modalidades de pertencimento, levando-se em conta suas características distintas e intersecções.

Primeiro, com autores que se debruçaram sobre a Educação Ambiental, foi apreendido o pertencimento dos seres humanos ao mundo dos seres vivos e constatou-se que suas relações, tanto com os seres vivos como com o meio onde vivem, atualmente, são marcadas pela irresponsabilidade. As proposições advindas dessas reflexões indicaram a necessidade de conscientização da principal característica da autonomia humana, que é a interdependência.

A segunda lente teórica, possibilitou a ampliação do olhar antropológico sobre a espécie humana e favoreceu a contextualização da identidade humana em sua tripla complexidade: da espécie humana e de sua natureza, ambas inseridas na complexidade da vida em sociedade. A análise dos dados selecionados desvelou relações de dominação de seres humanos sobre outros, nutridas por preconceitos diversos: de deficiência, raça, gênero, etnia e escolhas sexuais, pressupondo a existência de uma normalidade humana, entendida como homogeneidade. A respeito desse contexto, as proposições versaram sobre o reconhecimento do pertencimento de todos os seres da espécie humana e de cada um deles, em particular, pela nova concepção de normalidade, compreendida na heterogeneidade humana e em sua potencialidade.

A terceira abordagem, envolveu as tradições, as histórias decoradas e repetidas. As reflexões interdisciplinares sobre elas elucidaram o pertencimento do ser humano à própria cultura. O olhar sobre o tempo histórico apreendeu o processo de elaboração da identidade de grupos sociais dispostos nas camadas de uma sociedade hierarquizada e evidenciaram que as diferentes formas de desigualdades e violências humanas: de dominação, preconceito e exclusão social foram determinantes da segregação de grupos sociais, marginalizados pela sociedade. As novas proposições voltam-se ao reconhecimento das origens, tradições, crenças, valores e do processo de constituição da identidade dos grupos sociais que compõem a sociedade, de forma que todos se reconheçam como co-responsáveis pelo (re) direcionamento de seu rumo.

Este pertencimento tem em sua base a violência, a luta, a resistência e a persistência, objetiva a sobrevivência e a dignidade da vida, difíceis de serem conseguidas e, constantemente, ameaçadas. Os descendentes desses grupos sociais continuam a marcha contra a identidade do não pertencimento e não permitem que sua história seja ignorada pela história da civilidade humana. O conceito de pertencimento encontrado no dicionário de direitos humanos diz respeito a esta dimensão.

A quarta lente, ampliou a visão dos espaços interiores humanos e apreendeu o movimento do pertencimento a si próprio. A reflexão sobre si e sua existência, a própria interpretação e a co-interpretação potencializam o encontro de novos sentidos à própria vida. A experiência, valorizada, armazena dados à própria crítica e à criação de outras experiências formadoras que, repetidas e desenvolvidas, se tornam símbolos de vida.

Os depoimentos dos professores possibilitaram reconstelar o pertencimento no contexto das relações pedagógicas. A análise simbólica revelou que professores e alunos estabeleceram relações diferenciadas nos espaços escolares, potencializadoras de pertencimento que extrapolaram as salas de aulas e a escola e instalaram-se em suas vidas.

Pela análise simbólica de seus depoimentos, apreendemos que os professores sentiram-se desafiados na relação com os alunos, mergulhados na complexidade da vida, por vezes, limitadora de suas potencialidades e de seu pertencimento. Iniciaram o

movimento interior, com o questionamento da própria prática, e os alunos disponibilizavam-lhes informações sobre sua aprendizagem e dificuldades.

Ao mediar a aprendizagem dos alunos, recorriam aos conhecimentos acadêmicos aprendidos, às próprias experiências existenciais formadoras e seus símbolos de vida. Acrescentaram à sua aprendizagem uma perspectiva de dualidade: a de ensinar e aprender, a de ser professor e aluno, ao mesmo tempo. Aprenderam também a ser professores ao se relacionarem com os alunos, com seus familiares e com outras pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

A compreensão da duplicidade de ser professor e aluno possibilitou o desdobramento da aproximação dos professores que envolveu outros atores no processo de aprendizagem dos alunos, uma postura ousada frente ao outro e ao conhecimento. Mediar a aprendizagem do aluno, vendo-o na complexidade da vida, implicou criar novas e diferenciadas relações que potencializaram atitudes de abertura ao aluno, de cumplicidade sobre sua vida e de co-responsabilidade pelo seu destino. Alunos, professores, familiares e outros profissionais, pelas relações intersubjetivas, dinamizaram o movimento de pertencimento, re-significando seu valor e seus sentidos.

Estas considerações possibilitaram responder à questão norteadora da pesquisa, pois não há somente um sentido do pertencimento nas relações pedagógicas, mas, vários. Assim, o ético encontra-se no valor do próprio pertencimento que dá sentido à identidade de cada ser humano e à sua vida. Este valor é apreendido pela capacidade humana de sentir ou de receber sensações e de atribuir sentidos à própria vida e à vida do outro, pela consciência desses sentimentos, sensações, relações e de sua importância no processo de aprendizagem.

O sentido político reconhece o pertencimento e efetiva-se nas relações heterogêneas de dependência e autonomia entre os seres humanos, entre os seres vivos e do ser humano consigo. Uma autonomia sempre relativa, já que precisamos do outro para viver. Pela atitude de abertura para os próprios sentimentos, à cumplicidade com o outro, à participação e co-responsabilidade pela vida dos sujeitos e do meio do qual se é parte.

Seu sentido estético efetiva-se na criatividade dos seres humanos frente aos desafios da vida, quando se sentem contagiados pelo outro. Nesse sentido, o pertencimento é sentimento compartilhado com o outro e suas relações são simétricas com a ética que norteia essa relação criadora. Dele resulta uma diversidade de emoções que transformam o primeiro sentimento, superando-o e aquilo que o originou, ou seja, os primeiros sentimentos, individuais, angustiantes são transformados em sentimentos sociais, muitas vezes, opostos aos primeiros em suas soluções.

Esta superação, característica do ato criador, vai além da técnica e implica uma solução, uma vitória desse sentimento, uma mudança. A percepção do processo, exige a criação porque não basta vivenciar com sinceridade um sentimento e entender sua estrutura, é preciso superá-lo. Com Vigotski (2001) podemos compreender a importância da superação do próprio sentimento, por meio da arte que possibilita o encontro do sentimento com sua catarse. Trago suas palavras sobre tal processo:

...quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as emoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Por intermédio da própria catarse o sentimento de pertencimento manifesta-se em sua plenitude em seu efeito social, quando existe um trabalho com as emoções fora do sujeito.

Seu sentido social não se processa somente pelo contágio, entendido como o sentimento de um indivíduo que contagia a todos. A reelaboração das emoções fora do sujeito realiza-se pelo sentimento social que foi sentido e objetivado individualmente e levado para fora do sujeito, materializado e fixado em objetos externos. Os sentimentos, representados pela arte e expressos na cultura humana tornam-se instrumentos da sociedade. Nesse sentido, a arte é compreendida como “uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”. (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

Com este sentido, o fenômeno do pertencimento adquire a característica de flexibilidade, pela ação ou obra de objetos e fenômenos exteriores e interiores que atuam direta ou indiretamente em seus sentidos. Os seres humanos em contato com

sua cultura e com a arte de representá-la, sentem as questões vitais da vida humana que influenciam sentimentos e vontades, potencializando a mudança ou transformação.

No contato com o diferente, temos a impressão de sentir o que propriamente não sentimos, de entender o que não entendemos, de poder o que não podemos. Ao nos encontrarmos com o autor desse sentimento, reflexão ou poder, transportamo-nos a outra situação. Outras energias e sentimentos são suscitados em nosso ser.

Nesses movimentos, está implícita a tríade relação entre o ser humano, a realidade do mundo e o meio social que significa que compreendo a realidade do mundo por meio da consciência e do inconsciente.

Quando organizamos os processos conscientes de maneira a suscitar os inconscientes, damos aos procedimentos um sentido educativo que tem a potencialidade de ampliar as possibilidades de pertencimento e enriquecer as já existentes pela reação. Refletir sobre o pertencimento pressupõe a disposição da consciência para compreendê-lo e da disposição do psiquismo frente a uma série de posições que têm como objetivos preparatórios o processo de ter uma posição.

Para este desafio, é preciso que a mediação educativa chegue aos sentimentos, excite a vontade, eleve a energia que predispõe e prepare para a ação criadora, ou seja, a mediação do professor desencadeia a originalidade vital da via psicológica.

No adulto e na criança, esse caminho é diferente; na criança, é importante que, desde cedo entre em contato com as aventuras alheias e acompanhe as alternâncias da história, pelas possibilidades de sua comunicação. Dar-lhe oportunidade de criar um mundo às avessas poderá trazer compreensão sobre o mundo real, pela revelação e demolição das contradições. Em relação aos adultos, pode significar aprendizagem vital sobre os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, na ação de equilibrar de forma responsável o ser humano com o mundo e a vida.

Os diversificados sentidos do pertencimento foram encontrados nas relações pedagógicas; entretanto, os professores demonstraram consciência de que essas experiências foram de pertencimento ao selecioná-las para a descrição dos depoimentos, mas não se detiveram nos porquês da caracterização, em seu processo ou implicações. Suas abordagens enfatizaram os símbolos de suas vidas. Neste

estudo, destacaram-se os símbolos da hospitalidade, do conhecimento, da arte e da tecitura de um novelo, compondo redes com outros símbolos.

Os depoimentos revelaram que, antes de traçar o desenho, compor a mandala, criar a escultura e tecer o novelo foi preciso cuidar do fio, pois seus picotes, rupturas ou esgarçamento possibilitam, dificultam ou impedem sua tecitura. Significa que há algo importante antes do ponto, do qual partimos. O símbolo da hospitalidade auxilia a compreensão, ao indicar o acolhimento do ser humano como um todo, com buscas, necessidades, origens, desejos e projetos, pois na ação docente nos envolvemos com o outro em um alto grau de relação. O conhecimento, assim, compreendido, é ampliado, é mais do que tem sido considerado pelos sistemas de ensino, organização escolar e políticas públicas. Ensinar e aprender são compreendidos como arte potencializadora da vida humana participativa e co-responsável.

Pela complexidade desse contexto, este estudo apresentou diferentes linguagens não-verbais como a do desenho, da fotografia e da escultura que, complementares às linguagens verbais, também, diversificadas, a dos depoimentos, a científica e a poética⁵ representam seus aspectos conscientes e inconscientes.

A indicação do prof. Jair Militão da Silva por ocasião da qualificação desta dissertação foi acolhida, pois ponderou que, nesta pesquisa, há a busca de uma "Pedagogia para o Pertencimento". Para esse desafio, novos movimentos de pesquisa serão necessários. Por ora, este estudo esboçou o espaço intermediário e construtivista entre o perfil de homem do presente e seus desafios em relação ao pertencimento, apreendendo e multiplicando seus sentidos, desdobrando possibilidades para o trabalho sobre seu contexto no campo educacional, sobretudo, na formação de professores.

Algumas trilhas de seu caminho foram traçadas, pois sair em busca de hospitalidade em novas terras, em novas aragens, em novos desafios e novas ancoragens é característica humana. Nutrindo esse contexto foi apreendido o amor, pois a primeira regra da hospitalidade é amar o estrangeiro e a compaixão, entendida

⁵ Poemas de Mário Quintana, Fernando Pessoa e música de Gilberto Gil que constam das páginas introdutórias dos capítulos da dissertação.

como a possibilidade de dar vida às nossas paixões, uns com os outros. Mas, o questionamento persiste: Qual é a pedagogia hospitaleira do pertencimento?

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Tradução da 1ª ed. Brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- AMARAL, A. L. *Pertencimento* in Dicionário de Direitos Humanos. www.esmpu.gov.br/dicionario. Acesso em 10/08/2006.
- ARAÚJO, R. C. *IÊ, VIVA MEU MESTRE*. A Capoeira Angola da 'escola pastiniana' como práxis educativa. http://www.nzinga.org.br/?p=p_3&sName=INCAB. Acesso em 15/11/2006.
- BAPTISTA, I. Lugares de Hospitalidade In DIAS, C. M. de M. *Hospitalidade Reflexões e Perspectivas*. São Paulo: Manole, 2002.
- BARROS, V. M. Alteridade: Autonomia ou Ontonomia: In FRIAÇA, A., ALONSO, L. K., LACOMBE, M., BARROS, V.M. (ORG). *Educação e Interdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 2005.
- BAUDRILLARD, J. e MORIN, E. *A violência do Mundo*. Trad. de Leneide Duarte-Plon – Rio de Janeiro: Anima Editora, 2004.
- BAUER, C. *Sem-teto, sem pertencimento ou como a elite brasileira produziu ideologicamente a grande tribo dos excluídos brasileiros*. www.hottopos.com/vdletras7/bauer.htm. Acesso em 12/09/2006.
- BENATTI, L. *Pousadas no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) Universidade São Marcos. São Paulo; 2005, 155 p.
- BRUNO, E.B.G e CHRISTOV, L. H. da S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In BRUNO, E. B.G., ALMEIDA, L. R., CHRISTOV, L. H. da S. (ORG.). *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- CAMARGO, L. O. de L. Turismo, hotelaria e hospitalidade In DIAS, Célia Maria de Moraes (org.) *Hospitalidade, Reflexões e Perspectivas*. São Paulo: Manole, 2002.

- CHARLOT, B. Educação e cultura. In: *Relação com o saber, formação de professores e globalização*: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CIRLOT, J-E. *Dicionário de Símbolos*. Tradutor: FRIAS, R. E.F. São Paulo: Centauro, 2005.
- CODO, W. *Identidade, e Economia (I)*: Espelhamento, Pertencimento, Individualidade. www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a09v18n3.pdf. Acesso em 15/09/2006.
- COUTINHO, R. G. Qual o lugar da arte na educação. In CHRISTOV, L. H. da S. e MATTOS, S. Ap. R. (ORG.). *Arte-Educação: Experiências, Questões e Possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.
- CRUZ, R. de C. A. da. Hospitalidade e Fenômeno Urbano no Brasil: Considerações Gerais. In DIAS, C. M. de M.(Org.). *Hospitalidade Reflexões e Perspectivas*. São Paulo: Manole, 2002.
- DANIS, C.; SOLAR, C. (Coord.) *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4. ed.- São Paulo:Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.
- DIAS, C. *Pesquisa Qualitativa: Características gerais e referências*. www.google.com.br/search?hl+pt. Acesso em 15/09/ 2006.
- DIAS, C. M. de M. *Hospitalidade Reflexões e Perspectivas*. São Paulo: Manole, 2002.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade – Um projeto em parceria*. 5. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. V. 13 Coleção Educar.
- _____ *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. V. 1.
- _____ *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.
- _____ *Interdisciplinaridade na educação brasileira: 20 anos*. São Paulo: Criarp, 2006.

- FORLENZA NETO, O. *Constituição do si-mesmo e transicionalidade*. Viver Mente & Cérebro, São Paulo, Memória da psicanálise, v. 5 – Winnicott, 2006.
- FURLANETTO, E. C. *Como nasce um professor?* São Paulo: Paulus, 2003.
- _____ Fronteira In FAZENDA, I. C. A. in *Dicionário em Construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____ Pesquisa em Educação: Diálogos Transdisciplinares. In FRIAÇA, A., ALONSO, L. K., LACOMBE, M., BARROS, V.M. (ORG). *Educação e Interdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 2005.
- GARMUS, L. (COORD. GERAL). *Bíblia Sagrada*. Petrópolis: Vozes. 1985.
- GIL, G. *Drão*. Letras.terra.com.br/gilberto-gil/16133. Acesso em 12/11/2007.
- GODOI, A. F. de. *Hotelaria Hospitalar e humanização no atendimento em hospitais: pensando e fazendo*. São Paulo: Ícone, 2004.
- GONÇALVES, M. de A. *Entre o Local e o Nacional: Uma reflexão sobre éticas de Pertencimento e Identidades Sociais*. www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_01.pdf . Acesso em 10/08/2006.
- GRINOVER, L. Hospitalidade: Um Tema a Ser Reestudado e Pesquisado. DIAS, Célia Maria de Moraes.(Org.). *Hospitalidade Reflexões e Perspectivas*. São Paulo: Manole, 2002.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução SILVA, T. T. e LOURO, G. L. 10. ed. Rio de Janeiro: D P & A, 2005.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, J. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. 2002.
- LEFÈVRE, F e LEFÈVRE, A. M. C. *Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa; 12).
- LESTINGE, S. R. *Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento*. www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740. Acesso em 10/08/2006.
- MILITÃO, J. *Como fazer trabalho comunitário*. São Paulo: Paulus, 2003.

- MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*. Tradução de Catarnina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOURÃO, L. *Pertencimento*. www.ida.org.br/artigos/pertencimento.pdf Acesso em 12 de setembro de 2006.
- NASSER, M. C. de Q. C. *O que dizem os símbolos*. São Paulo: Paulus, 2003.
- NÓVOA, A. *As Organizações escolares em análise*. Trad. Cândida Hespanha, Maria Isabel, Castro Pereira e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, I. A. Artigo: *Espaço Escolar – Território de Construção de Representações e Identidades*.
www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/1.pdf - Acesso em 10/08/2006
- PALMA FILHO, J. C. O Lugar da Educação em Artes na Educação Básica. In CHRISTOV, L. H. da S. e MATTOS, S. Ap. R. (ORG.). *Arte-Educação: Experiências, Questões e Possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006.
- PESSOA, F. *Poesias*. www.insite.com.br/art/pessoa/mensnota.html. Acesso em 22/10/2007.
- PLASTINO, Carlos Alberto. *Winnicott: A Fidelidade da Heterodoxia*. www.dwwinnicott.com/artigos/22.htm – 107k. Acesso em 08/03/2007.
- QUINTANA, Mario. *Poesias de Mário Quintana*. www.eurooscar.com/poesoutros/mario_quintana1.htm. Acesso em 30/07/2007.
- RAMOS, S. P. *Hospitalidade e Migrações Internacionais: O Bem Receber e o Ser Bem Recebido*. São Paulo: Aleph, 2003.
- REZNIK, L. *Qual o lugar da História Local*. www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf .Acesso em 10/08/2006
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1998.
- *Ser e Ter*. Título original: *Être et avoir/ To Be and to Have*. Dir. Nicholas Philibert. França. Mais Filmes, 2002.

- SEVERINO, A. J. O Conhecimento Pedagógico e a Interdisciplinaridade: O Saber como Intencionalização da Prática. In FAZENDA, I. C. A. Didática e Interdisciplinaridade. 9ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- SILVA, D. J. *Afrodescendência e Educação: a concepção identitária do Alunado*. Dissertação Mestrado. Centro de Educação. UFPE. Recife, Maio-2000. www.social.org.br/relatorio2003/relatorio028.htm. Acesso em 10/08/2006.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (ORG). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SORRENTINO, M. *Avaliação de Processos Participativos*. Artigo postado em 22/09/2004. www.baciairmas.org.br/artigos.asp texto id=7. Acesso em 15/09/2006.
- SZYMANSKI (ORG). *A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa em Educação, 4).
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____ . *Psicologia pedagógica*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WINNICOTT, D. W. *O Brincar & a Realidade*. Tradução de Tavistock Publications Ltd. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.
- ZUBEN, N. A. *Martin Buber. Cumplicidade e diálogo*. Bauru, SP: EDUSC, 2003

ANEXOS

Orientações para a elaboração dos depoimentos

Parte I - Dados Pessoais

1. Nome completo:
2. Nome fictício com o qual deseja ser identificado(a)
3. Formação acadêmica
4. Disciplina que leciona
5. Tempo exercido na carreira do magistério
6. Idade em que escolheu essa profissão.
7. Como foi o processo de escolha?
8. Quando iniciou o exercício na profissão de professor?
9. No início da sua profissão, qual era sua concepção de educação? De escola? De sala de aula? De trabalho?
10. Após vinte e cinco anos (?) de exercício no magistério essas concepções se modificaram? Como se deu esse processo?
11. Tem filhos? Quantos?
12. O desempenho de outros papéis sociais (ser pai, mãe, outros), interferiu no trabalho de ser professor?
13. Pequeno histórico sobre meu percurso profissional.

Questão desencadeadora.

Discorra livremente sobre acontecimentos significativos da sua história de vida entrelaçada com a dos alunos, em que percebe um movimento na relação eu-outro, no processo de aprendizagem de ambos.