

A POÉTICA DO COTIDIANO E A PROFISSÃO DOCENTE

*Jussara Midlej**

Resumo: Este texto encontra-se vinculado ao campo das ciências humanas, sociais e pedagógicas, conectado à reconstituição e ao estudo de memórias e intercalado pela linguagem poética. Ele envolve as dimensões histórica, consciencial, semiótica, política, social e pedagógica, que se entrelaçam por temporalidades e subjetividades, lembranças de fatos e espaços, (res)sentimentos individuais visíveis ou velados e por manifestações da poesia contemporânea, do (re)vivido, inter-relacionado à instituição escolar. As interpretações de resíduos e fragmentos do passado, ao se fazerem sistematizadas e intencionalizadas, buscam criar um diálogo fecundo dessa atualidade – que em si contém o tempo passado – por meio de projeções e inquietações futuras acerca da vida, do ato educativo formal e da profissão docente.

Palavras-chave: Cotidiano. Formação docente. Memória. Poética. Práxis educacional.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Pesquisadora e professora assistente do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Mestre em Educação e Pesquisa pela Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). E-mail: jumidlej@uesb.br

Considerações iniciais

A inquietação de fazer emergir cenas de vida pedagógica fez-me sentir que sendo o “[...] desassossego gêmeo do cansaço [...] passou pelos poros do corpo e o inundou também [...]” (PESSOA, 1996, p. 253), criando um mal-estar a soar, no meu íntimo, como uma provocação de reflexividade¹ intensificada e resgate de trajetórias de vida intelectual, conceitual, afetiva: a percepção era a de que seria necessário criar movimentos de fazer surgir o passado no presente, concitando-os a esclarecerem-se com uma luz recíproca! Era preciso que me ajudassem a aquietar uma pergunta que ressoava em mim, insistente: *Que pronúncias de mim e de mundo deixou, em mim, a vida escolar? Que ressonâncias estas marcas trouxeram para a minha vida profissional?* A inquietude necessitava ser transmutada em fatos históricos para que pudesse desvelar as relações intrínsecas dessa problemática comigo... Percebi, na *crise*, que um transbordamento da subjetividade cobrava-me a aventura de uma escrita ethopoética (FOUCAULT, 2001, p. 1237), um resgate de percursos como mirantes a ampliar-me as possibilidades de ver fluxos, redobras, territórios de exegese – na direção que lhe aponta Deleuze (1992) – do novo que está em vias de brotar.

A convocação interior era clara: precisava dobrar-me sobre mim mesma, abrir fendas com a poesia, fecundar a dialética com o princípio dialógico, garimpar resquícios, encadear indícios, deixar fruir a facticidade da experiência na direção de um outro fluxo de produção no campo da pesquisa educacional. Havia a necessidade de celebrar a palavra para compreender o mundo, habitando neste como um evento vivo.

O ritmo do tempo,¹ ao me colocar diante das desterritorializações e de mudanças nos campos conceitual, pessoal, profissional e afetivo, deu-se de ampliar tal *desassossego*: pelas vias da reflexão intencionada andei por sinuosas linhas, por veredas e cenários

¹ Reflexividade aqui na perspectiva de Castoriadis (1982) como a possibilidade de que a própria atividade do sujeito torne-se objeto e leve-o a questionar-se a si mesmo, num processo de autocriação da subjetividade.

inquietantes e desafiadores a abrirem-se em múltiplas e imprevisíveis direções, aguçando-me – num sentido *sherlockiano*² – o perceber as nuances que a lógica Chrónos/Kairós³ descortinava nas marcas dessa escrita. Vi a premência de “[...] voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento”. (CORAZZA, 2002, p. 106-107). Pude, assim, valer-me da memória numa perspectiva de estranhamento ao já *conhecido*, buscar a vertente do sensível indissociavelmente inseparável da razão e da teorização, articular a problematização da linguagem e das *certezas*, prosseguir caminhando... Sem um modelo que me apontasse soluções *a priori*, coloquei “a alma em movimento no sentido de impulsionar o pensamento e lhe transmitir a pressão da sensibilidade”. (DELEUZE, 1987). Ao acionar a pluralidade de olhares e de linguagens, dei de fazer renovadas conexões operando numa perspectiva multirreferencial, pautada no reconhecimento da complexidade⁴ que caracteriza as práticas sociais. Se, por um lado, isso mais me desassossejou, por outro foi desafiante. Pude compreender de um modo mais intenso que a necessidade do pensamento complexo se impõe quando o pensamento simplificador encontra seus limites, suas insuficiências, suas carências e, embora a complexidade não elimine a simplicidade, pensar de um modo multirreferencializado diante dos impasses contemporâneos, é uma exigência hoje. (BURNHAM, 1993). Nessa perspectiva, muito mais do que uma posição metodológica, ao revisitar meus passos, como aluna e professora e transformá-los em *methodo*,⁵ tomei uma decisão epistemológica de renovadas pronúncias de vida, intensificadas buscas de novas saídas.

Finalmente, no respeito ao dinamismo e riqueza contidos na condição humana, no mistério do real – convido os/as leitores/as a adentrarem pelos enunciados e pelas linhas formadoras destes escritos,

² O tempo, neste contexto, visto como arquitetura da subjetividade e esta não como coisa em si, essência imutável e centralizada no indivíduo, mas como produção social. (GUATTARI; ROLNIK, 1986).

³ Sherlock Holmes, famoso personagem da literatura mundial, criado por Conan Doyle em 1887.

⁴ Chrónos – tempo natural do relógio. Kairós – tempo histórico das vivências.

⁵ Complexidade “como necessidade de captar a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades entre os inumeráveis processos sociais”. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 57).

a dançar a paixão pelo conhecer que motiva, estende e poderá nos levar a uma união com aquilo que está para ser conhecido. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003; KINCHELOE, 1997).

Pronúncias de vida

Neste presente resgate de campos de significados dos fenômenos evolutivos discentes e docentes, reconheço-os como um “tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados [...]”. (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 44). Assim, ao incorporar aos fatos uma seqüência histórica, apresento o passado projetado no futuro, por meio das marcas e em outras perspectivas de interpenetração; no entanto, sem que este esteja subjugado àquele. Nesse sentido, na descrição dos fatos históricos e suas exigências de enunciações e interpretações, abandono o classicismo da ciência e enveredo pelas incertezas, pelas rupturas propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências, criatividade e suas subjetividades. Caminho, assim, na busca de explicitar a historicidade da minha vida ligada à escola na perspectiva de reconhecer as influências do passado e informar o novo que se anuncia, sem ter sido necessariamente forjado por aquele. (PRIGOGINE, 1996, p. 26).

As novas concepções de ciência, ao impor em uma reflexão mais aprofundada sobre a existência humana, me impelem a compor uma reconstrução de trajetórias e reativação de saberes, no intuito de influir na tecedura de novas possibilidades de futuros, além de explicar, para mim mesma, certos matizes que envolvem a profissão docente, que escolhi como opção de sobrevivência e de prazer.

A professoralidade⁶ produzida ao longo do caminho

Desde que cheguei à escola, aos sete anos, inquieto-me com ela: a primeira, anexa à Escola Normal de Rio Novo, na pequena Ipiáú,

⁶ Neologismo utilizado por Pereira (2001, p. 23-41) para problematizar as questões: “Como se é professor?” “Por que se é professor?”.

servia de *laboratório* a alegres moças normalistas que nos visitavam feito bandos de passarinhos, cheias de cartazes coloridos e livrinhos de histórias, fazendo festa! A primeira professora, moça delicada e sensível, de andar macio e dona de uma religiosidade firme e discreta; em sua voz mansa, as histórias adquiriam sabores especiais e produziam muitos sentidos em minha vida fazendo-me *viajar* facilmente através de uma multiplicidade de vozes, ajudando-me a atribuir sentido ao mundo que eu começava a enxergar. Recriá-las era um exercício valioso dos finais de semana: os *dramas* eram, agora, enriquecidos com detalhes que as roupas do velho baú não davam mais conta! A aquisição da lecto-escrita pelas mãos da professora Edinha Lefundes foi de puro encantamento, indelevelmente marcado na minha personalidade.⁷

Aos oito anos, meu pai definiu que era hora de buscar uma escola que ensinasse *conteúdos de verdade* e, nesse período, iniciei minha trajetória de questionamentos acerca da escola e da tarefa docente. Na chegada ao novo espaço, passei por uma avaliação, e este dia está registrado na memória: a nova professora, autoritária, desdenhava da outra escola, de modo grosseiro: “Onde já se viu aprender com historinhas e cantigas?! Dá nisso: chega à segunda série sem sequer saber os verbos auxiliares!” E eu pensava, com receio de reagir: *não sei de verbo que auxilia, não... mas sei até ler dicionário antes de dormir...*⁸ Assim, me vi obrigada a retornar à primeira série num ambiente autoritário e triste: o medo imperava entre nós, alunos de uma classe multisseriada. A vida era difícil principalmente para aqueles que não tinham facilidade em memorizar e, por isso, freqüentemente apanhavam com a palmatória e eram chamados de *burros*.

Minhas manhãs, a partir dali, eram consumidas em *decorar* as preposições essenciais, as conjunções aditivas, adversativas, para a lição da tarde... Conseguia, a muito custo, memorizar tudo, apenas não compreendia a serventia delas.

⁷ Na perspectiva bakhtiniana a pessoa não existe isoladamente, só sendo possível pensar no conceito de personalidade a partir da noção de relação em espaços de trocas simbólicas. (SPINK, 2000, p. 54-55).

⁸ Em casa havia um Dicionário da Língua Portuguesa de textura fina, cheio de gravuras que me encantava!

A postura muito rígida da nova professora cedo me demonstrou que o modelo de escola do qual eu vinha era algo para crianças pequenas e, nesta, pude descobrir o gosto de *sal* das lágrimas que me rolavam pelos olhos todas as noites! Estranhar e lamentar com meu pai o autoritarismo da professora, as perdas de tempo com intermináveis *cantilenas* de conjugações verbais, o distanciamento da literatura e de coisas tão importantes vividas durante os finais de semana, de pouco adiantava. Nada o demovia, nenhum argumento o convencia: ele acreditava firmemente que a verdadeira escola era aquela que ensinava a memorizar as regras gramaticais, a tabuada. Lembro-me de que ele gostava que eu *recitasse*, para seus amigos, nomes de rios e seus afluentes, também as capitais dos estados brasileiros. A padaria, que era nossa, me salvava...

Da memória de longo prazo, ainda resgato fatos, atitudes e episódios, vendo com clareza o quanto esta escola era distante da vida e do que importava para as crianças. As *contações* de histórias e as brincadeiras eram momentos mágicos vividos nas noites de lua e nas tardes de domingo. A nossa geração deve muito às auxiliares domésticas, pessoas simples e ingênuas que, nas horas de folga do trabalho, participavam ativamente das brincadeiras, povoavam de fantasia as nossas vidas. Na *ignorância das letras*, elas me incentivavam a ler “as histórias dos livros”, a fim de trazer mais personagens para os dramas dominicais que aconteciam no quintal de nossa casa. As cordinhas amarradas nos troncos das mangueiras serviam de aporte para os lençóis que escondiam os *atores* do público: toda a criançada e as babás da vizinhança vibravam. “Marcelino, pão e vinho”, visto no Circo Nerino quando de sua passagem pela cidade, se misturava aos personagens de Monteiro Lobato, e éramos felizes!

No decorrer do tempo, a aprovação num exame de admissão me fez compreender, enfim, a utilidade de *tomar bolos* nas mãos e trazer na memória os nomes de rios e cordilheiras... Era o início dos anos 70 e, ao lograr aprovação, regressei para o meu ambiente primeiro: o

Ginásio de Rio Novo!⁹ Ali, resgatei o espaço de liberdade que necessitava a fim de ampliar o meu olhar para os nichos de atividade cultural intensa que floresciam em Ipiaú.

O ano seguinte encontrou-me engajada num grupo de teatro amador onde, com a maior alegria e envolvimento, todos faziam de tudo: desde a escolha das obras a serem encenadas, às adaptações para os roteiros, às músicas e jograis que recheavam nossas mambembes apresentações. Foi assim a festa do recital da criança organizada por nós com base em uma coletânea de poemas brasileiros que tratavam dessa temática: elegemos os fragmentos e montamos um bonito espetáculo entremeado de cantigas de roda e de ninar, de músicas brasileiras relacionadas ao tema. Os ensaios viraram momentos literários riquíssimos de aprendizagem e nossos/as professores/as, ao terem notícias deles, mostravam-se surpreendidos/as com a nossa capacidade de montar e executar um recital musicado tão rico. Nem por isso foram capazes de vislumbrar a importância de uma ação didática inter-relacionada, renovada, mais direcionada para a poética da vida e para os nossos interesses! O tempo passava e prosseguiam a intrigar-me suas leis, seus jeitos descolados da vida, incitando-me a protestar e a incomodar quem não enxergava outro modo de promover um pretense aprendizado. Recrudescia o desejo de me tornar professora e agir diferente, não sabia, ainda, como. Tinha clareza, apenas, de que o que estava ali posto não acrescentava muito à minha vida; eu aprendia mais com minhas leituras e trocas com os colegas e amigos do que propriamente com a participação em algumas aulas. Nos corredores do grande Ginásio, de tudo, um pouco, havia: discutíamos obras que tomávamos emprestadas à Biblioteca; o surgimento da recente “Procissão” de Gilberto Gil, que nos impressionou pelo resgate de coisas que vivíamos no nosso cotidiano; as técnicas do beijo e os segredos de todos correndo de mão em mão, nos cadernos de

⁹ Ginásio de Rio Novo (GRN) e Escola Normal de Rio Novo (ENRN) – Instituição societária, de cunho particular, mas sem fins lucrativos, idealizada por Dr. Salvador da Matta. O GRN, inaugurado na segunda metade dos anos 50, constituiu-se por muito tempo como a única opção para aqueles/as que precisavam ir além das classes iniciais do ensino fundamental.

confidência. Na volta às salas de aula, encontrávamos as carteiras enfileiradas e o silêncio para ouvir o/a professor/a da vez. Muitas vezes, lá fora tinha ficado a curiosidade, a alma...

Há contrapontos a registrar e, ao existirem, eles servem para reforçar a *minha tese* de que a escola precisava se inundar de vida a fim de promover um aprendizado que o tempo não apagasse: o professor de Ciências, Dr. Salvador da Matta,¹⁰ médico e apaixonado pela educação, sensivelmente sabia promover momentos de intensos debates entre os alunos, buscando resgatar seus conhecimentos prévios e opiniões, convocando todos para um espaço de interlocução. Além disso, trazia livros diferentes para a aula, incentivando permanentemente o amor incondicional a estes (certamente é o principal responsável pelo meu gosto pela leitura). A sua fala ainda ressoa aos meus ouvidos, e eu já pude repeti-la muitas vezes: *quem lê não sabe dizer o que é solidão...* A postura desse médico-professor intrigava-me e me fazia pensar sobre o ofício de ensinar: por que nas aulas, com alguns/algumas outros/as professores/as, era tudo tão mecânico e, muitas vezes, o tempo custava a passar e com ele, médico, as coisas transcorriam de um modo tão especial? Então era inato o dom de ensinar? O conhecimento pedagógico profissional era algo tácito e intuitivo? Já se nascia com um talento especial de encantar, sensibilizar o outro para aprender? Ou fazia diferença, na ação docente, trazer a vida para este contexto juntamente com a literatura e as artes, como ele demonstrava e fazia?

Por essa época, o Brasil fervilhava com o golpe militar sofrido e, ao menos nos primeiros tempos, os /as estudantes e os/as intelectuais não foram atingidos/as. Eram anos de efervescência cultural no nosso país. Havia o Movimento do Cinema Novo¹¹ e a genialidade do conquistense Glauber Rocha que, depois de produzir “Barravento” e

¹⁰ Médico clínico geral e obstetra organizou e criou, em agosto de 1949, a Fundação Sociedade e Cultura de Rio Novo, sem fins lucrativos. Esta deu origem ao Ginásio e Escola Normal de Rio Novo.

¹¹ “O Movimento do Cinema Novo opôs-se tanto ao academicismo das produções respeitáveis da Companhia Cinematográfica Vera Cruz quanto ao primarismo das chanchadas”. (VELOSO, 1997, p. 99-100).

“Terra em transe”, lançou “Deus e o Diabo na Terra do Sol”, um filme cheio de uma selvagem beleza que trazia à pauta a literatura de cordel – tendo impressionado críticos nacionais e internacionais. Esses filmes, ao chegarem às telas do nosso pequeno cinema – Cine Éden – causaram-nos espanto, provocando intermináveis discussões! Um integrante de nosso grupo de teatro amador¹² ganhou, por essa época, um prêmio na I Bienal de São Paulo e, de volta à nossa terra, relatou-nos, em detalhes, o fervilhamento gerado pelas produções de “O Rei da Vela” de José Celso Martinez Corrêa e as peripécias de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri com o Teatro de Arena. As primeiras notícias do Teatro do Oprimido, fortemente ancorado na Pedagogia de Paulo Freire, davam ênfase às palavras descolonização e conscientização, e isto nos atraía. Tais atividades chegavam-nos como possibilidades de transformar a atividade teatral em estratégias de linguagem e estas, voltadas para a reflexão crítica do cotidiano, deveriam constituir-se num ato político vinculado à necessidade da classe proletária.

Nesse período, outro fato cultural também marcou-nos profundamente: o lançamento do disco “Tropicália”, com o qual Caetano Veloso, Gilberto Gil e Tom Zé, entre outros, consolidavam o Tropicalismo.¹³ Este Movimento revolucionou a arte brasileira dando forma à identidade do Brasil moderno, fora das sombras da ditadura militar: ao *misturar* vários estilos musicais, “[...] o Tropicalismo combinava exigências existenciais, estéticas e morais que tendiam a pôr tudo em questão” (VELOSO, 1997, p. 254) e ampliava as nossas percepções do momento inusitado do qual éramos protagonistas. Tudo isso mexia profundamente comigo, com o *meu* grupo de teatro amador, que continuava acontecendo paralelamente à sala de aula: a maioria dos/as professores/as só reconhecia tais temáticas como assuntos para

¹² Antonio Luiz da Silva Martins, que nos ajudava a adaptar, montar e encenar nossos trabalhos artísticos.

¹³ “Movimento de ruptura nascido no final da década de 60, inspirado nas criações de Noel Rosa, Carmen Miranda, no carnaval, na miséria e na opressão permeadas pela *Jovem Guarda* de Roberto Carlos. As palavras encontravam rimas, as idéias, contrastes e analogias, as imagens, lentes e ângulos insuspeitados [...] na expressão cunhada pelo jornalista Nelson Mota”. (VELOSO, 1997, p. 184-186).

serem tratados nos intervalos, não os admitindo em classe porque havia muito conteúdo *pra dar* e pouco tempo a se perder. A saga conteudista e livresca continuava comandando as ações e não cedia espaço-tempo para as coisas que estavam a se passar pelo Brasil, pelo mundo, pelas nossas cabeças e vidas.

A situação social e política brasileira inquietava-nos: a repressão militar recrudescia e atava o povo brasileiro a uma pobreza política, agravada pelo medo, na intencionalidade de conservá-lo na condição de massa de manobra do sistema. Incomodada com a situação, juntamente com Regina da Matta – *amiga de fé, irmã, camarada* – reuni um grupo de colegas de variadas séries e trabalhamos na adaptação e montagem do “Auto de Natal” de João Cabral de Melo Neto (1966), “Morte e Vida Severina” (musicado por Chico Buarque). Nesses empreendimentos, já nem buscávamos mais apoio entre os/as professores/as porque havíamos aprendido a lição: escola é escola, vida é vida... Duas coisas distintas e distantes! Com os ensaios, nossas noites interioranas voltaram a ganhar um colorido extra com as adaptações do texto, a audição da canção de Chico, as providências para a estréia do espetáculo. As notícias desse movimento chegaram à sala de aula e novamente encontraram os/as professores/as indiferentes: tudo era visto por eles/elas como algo *de meninos que não têm muito que fazer e vivem inventando moda...* Contrariando as expectativas de muitos/as deles/as, a encenação do trabalho foi um sucesso, especialmente porque, graças à sensibilidade do professor-médico, inauguramos em grande estilo o auditório do Ginásio.

Entre 1967 e 1968, havia um destaque para os franceses Sartre, Simone de Beauvoir e a prosa brasileira, essencialmente barroca de Guimarães Rosa no contexto literário. Eles nos mantinham atentos e vivos, mesmo com um novo endurecimento do regime militar. Com o Ato Institucional N. 5 (AI-5) mais a escola *se fechava em copas* – e, nesse contexto, mais incrementos para um saber desvinculado da realidade, alienado e alienante. A beleza do futebol brasileiro servia de *ópio* para um povo *albeio* às torturas, aos crimes hediondos praticados nos porões

do regime; nesse processo, assistíamos tentativas de esfacelamento de identidades culturais locais, regionais e nacionais com a hegemonia norte-americana invadindo tudo. Tom Zé denunciava: “[...] temos o sorriso engarrafado / Já vem pronto e tabelado / É somente requeentar / E usar, / Porque é *made, made, made, made in Brazil* [...]”.¹⁴

Com o aumento da repressão militar, a escola agora mais se distanciava de um comprometimento com o fenômeno sócio-político, compulsoriamente: nada de políticas educacionais que servissem como instrumento de promoção humana. Vivia-se num clima de censura, de tédio e simulações, onde continuava se perdendo um tempo precioso de aprendizado significativo; aos/às professores/as, restavam as atitudes *polícialescas* nos momentos dos testes e das provas; aos alunos, a condição de calar para não se confrontarem com a exclusão. E Chico cantava versos denunciantes: “[...] e do medo criou-se o trágico / no rosto pintou-se o pálido [...] e na gente deu o hábito de caminhar pelas trevas / de murmurar entre as pregas / de tirar leite das pedras / de ver o tempo correr [...]”.¹⁵

Internacionalmente, os Beatles revolucionavam os costumes e incrementavam muitas mudanças que chegaram também à nossa cidade: do corte dos cabelos ao modo de nos vestir; da forma de dançar ao nosso jeito de falar. “O jovem deixou de ser o que apenas seguia padrões impostos pelos mais velhos, passando a definir tendências”. (PINHEIRO, 2001, p. 20). O movimento da Jovem Guarda brasileira se contrapunha ao vanguardismo de Geraldo Vandré, Fernando Lona, Torquato Neto, Tom Zé e, paradoxalmente, acendia o canto melancólico de Luiz Gonzaga nas denúncias da intempérie nordestina. Com Patativa do Assaré e outros, ele suplicava em nome do seu povo, denunciava a inconveniência de se ficar acreditando no milagre brasileiro!

Permanece vivo na minha memória o acréscimo de ansiedade que me deu a Escola Normal, pois nela pude desvelar, de modo mais intenso, o hermetismo dessa instituição: era inadmissível que tantas coisas

¹⁴ Tom Zé. “Parque industrial”. Rozemblit 50010 – edições mono e estéreo. Sony Music, 1968.

¹⁵ “Rosa-dos-ventos”, composição de Chico Buarque (1969) e gravada por Maria Bethânia em 1973.

estivessem ocorrendo, e nós, os/as alunos/as, nas aulas, não tirássemos os olhos de livros didáticos que haviam servido até a gerações anteriores à nossa! Por que a escola insistia em acontecer tão distanciada dos reais interesses dos alunos? Por que a maioria dos/as professores/as não via sentido em articular os conhecimentos livrescos com a vida cotidiana? Por que a Arte tinha tão pouca importância no currículo? Aprender na escola era só memorizar conteúdos, repassá-los para os testes e as provas e... *Esquecê-los* em seguida, até por que eles não tinham muita importância para a vida? Não havia outros modos de ser professor/a a não ser fazendo planos minuciosos e dando aulas a alunos/as calados/as e passivos/as? E o reconhecimento da diversidade humana, da premência de ampliar sua sensibilidade perante as palavras, a arte, a criação e a beleza? Por que as disciplinas não poderiam ter as linguagens como fios condutores? Eu externava essas preocupações para alguns/algumas professores/as e, em tempos de *linearidade*, não era nem um pouco bem vista.

Mobilizava-me o desejo de construir uma escola diferente, mais dinâmica, viva, onde não houvesse limitação do lúdico a espaços e tempos exclusivos e onde os alunos tivessem condições de pensar, criar, dizer, trazer suas vivências para a pauta. A Escola Nova e as pesquisas que começavam a ser publicadas sobre Jean Piaget¹⁶ e o seu Construtivismo eram trazidas para a pauta pelo atento e amável professor Tatai, das *cadeiras* de Didática e Psicologia, pessoa sensível e especial; suas aulas mais me instigavam a pensar um espaço que não fosse sisudo, nem triste, antes um recinto de preparação do Homem para a vida sócio-política. Estávamos em 1969, e eu já compartilhava com Regina, a já citada amiga e parceira das encenações, a leitura de “O Capital”¹⁷ com elucubrações marxistas e *sonhos feitos de ilusão*.

A tradição na prática

¹⁶ Jean Piaget (Suíça 1896-1980). Biólogo, doutor em Ciências Naturais, estudioso de Psicologia e Filosofia. Criou a “Teoria do Desenvolvimento”.

¹⁷ Obra principal de Karl Marx (1818-1883), fundador do socialismo. Esta obra reúne as doutrinas fundamentais do socialismo científico.

O terceiro ano do curso de magistério chegou marcado por intensa preparação para o estágio numa classe de 3ª série do antigo 1º grau: aulas prontas, palavra a palavra, em planos fechados, cartazes elaborados *a priori*. Sem que eu me apercebesse, estava a reproduzir atitudes semelhantes às da maior parte dos/as professores/as – de tão internalizado estava o modelo de transmissão pura e simples do conhecimento! Eu, tão pródiga em criticar a escola geradora de passividade, não sabia como *fugir do cerco* e realizar de outro modo a minha tarefa: em classe, dava aulas de gramática normativa, tomava as lições, a tabuada, inovava quase nada e era elogiada pela professora titular da classe *por seguir a sua linha*. Para minha surpresa, a única diferença da escola multisseriada em que eu estudara era a ausência da palmatória. Hoje compreendo melhor que “era o passado buscando sua expressão no presente de modo emocional e inconsciente”. (GIDDENS, 1997, p. 91).

Os sentimentos que perpassaram a minha alma de professora-estudante, nesse período, foram os de impotência e frustração diante da incapacidade de reverter o que na escola e dentro de mim (agora de modo explícito) estava posto. As marcas continuavam vivas, encontravam ressonância! A descoberta foi chocante: criticar eu sabia, e fazer diferente?! Giddens (1997, p. 92) novamente me ajuda a esclarecer o que ocorreu: “A repetição é uma maneira de ficar ‘no único mundo que conhecemos’, um meio de evitar a exposição a ‘valores estranhos’ ou a maneiras de ser.” A criança que fui, *ao chorar na estrada*, tomava consciência das contradições e desejava conectar-se com outros fluxos, esboçar novas composições de ser professora. Mas não sabia como.

A esperança na perspectiva da utopia

Estávamos nos primeiros momentos da década de 70, e a música vanguardista de Chico Buarque burlando censuras, conseguia denunciar “[...] a minha gente hoje anda / falando de lado/ olhando pro chão [...] você vai se dar mal / etc. e tal [...]”.¹⁸

Eu havia concluído o curso de magistério e fui convidada pelo já citado Dr. Salvador da Matta a ministrar aulas de Sociologia Educacional para as normalistas do segundo ano. Surpreendi-me com o desafio de começar a ser professora “de verdade”, mas encarei-o com alegria: minhas férias foram passadas prazerosamente na Biblioteca do Ginásio a estudar, fazer planos, imaginar-me ajudando a construir um mundo mais justo, de respeito às diversidades. Enquanto isso, escutava e me surpreendia com a genial composição de Gilberto Gil que chegava de seu exílio forçado “[...] A Bahia já me deu régua e compasso / quem sabe de mim sou / aquele abraço [...]”.¹⁹

A tarefa foi mais árdua do que eu pensara: a inexperiência trazia à pauta aulas puramente magistrais, rabiscadas no quadro de giz, eu não sabia fazer diferente! Novamente me desassossegava ao perceber que minhas marcas, como aluna, estavam a proliferar e a me conduzir nessa recente professoralidade. Para complicar, os tempos eram de truculência política e meu discurso marxiano – em classe e fora desta – criava conexões, me dava visibilidade. Aconselhada a *sair de cena*, programei o meu casamento antes que findasse o ano letivo, ficando a docência pelo meio do caminho. Ainda hoje Chico me ajuda a resgatar as ações oprimidas naquele contexto, com a sua imortal Roda Viva: “[...] a gente vai contra a corrente / até não poder resistir / na volta do barco é que sente / o quanto deixou de cumprir [...]”.²⁰

Residindo em Brasília, víamos *na fonte* o poder dos militares. Acompanhávamos as notícias dos/as amigos/as que insistiram em ficar na luta ideológica: presos/as, foram torturados/as pelo regime. A indignação, só podíamos trazê-la no coração e na consciência porque *quem era vivo corria perigo...*²¹ Nessa nova realidade, afastei-me temporariamente da docência e, como forma de *apaixigar a vida*, liguei-me a um grupo de teatro infantil profissional, estreando como atriz

¹⁸ BUARQUE, Chico. “Apesar de você”, composição gravada em 1970.

¹⁹ GIL, Gilberto. “Aquele abraço”, composição gravada em 1969.

²⁰ BUARQUE, Chico. “Roda viva”, composição gravada em 1967.

²¹ Adap. de um verso da composição de Xangai e Jatobá – “Matança”, gravada ao vivo em PCM-Digital no Teatro Castro Alves, em Salvador, dias 13, 14 e 15 de janeiro de 1984. Kuarup.

numa adaptação do clássico “O Mágico de Oz”.²² Esta experiência de sucesso consolidou em mim o gosto pelo Teatro e demonstrou-me mais claramente a razão das minhas inquietações acerca do currículo escolar, como estudante: não havia mesmo por que considerá-lo estático e homogêneo quando existiam inúmeras possibilidades de pautá-lo numa multiplicidade de referências! Se a pessoa pode se reinventar e *remontar* o mundo por meio da imaginação, da atividade criativa, tendo a linguagem materna, a arte e seus múltiplos sentidos como fios condutores básicos, por que circunscrevê-la a determinados espaços e tempos escolares? Fora do contexto pedagógico, em mim, meus silêncios falavam mais do que as palavras: agora, a percepção era a de que, mais do que nunca, um desafio se impunha à instituição escolar a fim de dar conta da complexidade da vida contemporânea. Fazia-se premente que o currículo, como um processo de construção e transformação de pessoas, fosse atravessado pela polissemia de linguagem,²³ como eixo de organização do mundo dos indivíduos para que estes, por meio de atividade deliberada e do imaginário, pudessem dialogar com outras realidades dentro e fora da escola. Seria preciso *alavancar* possibilidades e cumprir a meta da formação de seres humanos autônomos, capazes de transformar e transformar-se numa discutibilidade pública e sociável. (CASTORIADIS, 1982; HABERMAS, 1989). A atividade teatral me remetia a pensar na realidade humano-social construída no cotidiano da vida e nas relações educacionais e pedagógicas da sala de aula; desejava ver as possibilidades de enriquecimento deste contexto com uma linguagem repleta de signos e significações veiculados pelos jogos e estratégias teatrais como meios de construção emancipatória do homem. E a minha experiência apenas me dizia que a realidade acrílica (intencionada) impunha-lhe uma prática perpassada por frustrações que prosseguiram engessando o fazer pedagógico criativo e significativo. Tais sentimentos se misturavam à

²² “O Mágico de Oz”, filme editado em 1939, baseado na série de livros sobre a terra de Oz de Lyman Frank Baum, escritor americano (1856-1919).

²³ Polissemia de linguagem aqui como uma “abertura de si-para-si-mesmo, de si-para-com-o-outro e de si-para-com-o-outro-para-o-mundo”. (BURNHAM, 1993, p. 6).

saudade da Bahia, da família, dos amigos e faziam-nos *acessar* Dorival Caymmi. Sua linguagem metafórica nos dava o recado essencial: “Adalgisa mandou dizer / que a Bahia ‘tá viva ainda lá / [...] com a graça de Deus / ainda lá / a Bahia ‘tá viva ainda lá’”.²⁴ E sonhávamos com a volta, que baiano fora de sua terra é “peixe fora d’água...”.

Cotidiano como práxis educacional

Constitui-se, assim, como um dos grandes desafios para a educação nestes tempos *mutantes*, “a formação de professores capazes de um ofício novo²⁵ em que a tarefa do sentir/aprender/fazer/criar/ampliar possibilidades seja superior àquela de ensinar no sentido de apenas transmitir”. (AZEVEDO, 2001, p. 51). Nessa concepção, será preciso buscar a informação “num constante processo de interanimação dialógica” (SPINK, 2000, p. 55) da pessoa consigo própria e com os outros e aceitar a diversidade, a transcendência,²⁶ a mutação, como condições essenciais da vida. E, ainda: distinguir relevâncias, analisar e considerar alternativas e aceitar a incompletude como a marca de um mundo em crise, em *ebulição*, onde um novo estilo de humanidade necessita ser gerado. Nesse sentido, se “a humanização do homem é a finalidade da educação” (MARAFON, 2001, p. 36), a história de vida, num resgate de fatos concretos de trajetórias pessoal e profissional construídos no cotidiano, pode constituir-se como elemento valioso de reflexividade para o enriquecimento humano-social e o aprimoramento do exercício profissional já que “[...] a investigação parte dos fatos e a eles retorna” (p. 11) num movimento introspectivo sutil.

O/A professor/a, ao investigar a complexa ecologia de seus próprios passos e de seu próprio fazer docente, poderá acerrar-se da

²⁴ CAYMMI, D. “Adalgisa”. Composição gravada em 1967.

²⁵ “Na maior parte dos países ocidentais, o professor está em vias de passar do *status* de executante para o de profissional assemelhando-se a um *prático* que adquire, através de estudos e experimentações na prática, capacidades para realizar com mais autonomia, responsabilidade e criticidade atos intelectuais não-rotineiros e complexos”. (PERRENOUD et al., 2001, p. 11-12).

²⁶ “Transcendência no sentido de ir mais além, ultrapassar-se, superar-se, entrar em comunhão com a totalidade indivisível, compreender-se como parte integrante do universo”. (MORAES, 1997, p. 25).

pesquisa como articuladora de teoria e prática numa valorização do cotidiano como processo educativo praxiológico. Paulo Freire (1996, p. 32) chama a atenção para a importância da pesquisa como potencializadora de uma postura crítico-emancipatória muito necessária à construção de uma nova profissionalidade: “[...] o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, porque pesquisador”. Tal postura teórico-metodológica requer o cultivo da arte mais apurada da atenção e da delicadeza às aberturas essenciais para o vivido, para as pessoas e para o desconhecido.

A singularidade da revisão de tecidos sociais imbricados com a própria existência faz submergir saberes experienciais, valores pessoais e seus pressupostos, exigindo a exposição, como diz Larrosa, (2001, p. 5-6) “[...] às vicissitudes de um território de passagem, algo como uma superfície sensível, daquilo que acontece e afeta de algum modo, inscreve marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]”. Nessa direção, ousar vivenciar o encantamento (re)vigoroso de participar do fenômeno humano, atrevido-se a abrir possibilidades de vivenciar, de forma exemplar, os versos de Bertold Brecht que introduzem “A Exceção e a Regra” (apud CARONE, 1986, p. 25-28):

Estranhem o que não for estranho
Tomem por inexplicável o habitual
Sintam-se perplexos ante o cotidiano
[...]
E façam sempre perguntas.
Caso seja necessário
Comecem por aquilo que é mais comum
[...]
Num tempo de confusão e violência
De desordem ordenada
De arbitrariedade proposital
De humanidade desumanizada
Para que nada seja considerado imutável
Nada, absolutamente nada
Nunca se dizer: isso é natural.

THE EVERYDAY LIFE POETIC AND THE TEACHER'S WORK

Abstract: This text is concerned with one field of the human, social and pedagogic sciences, connected to the reconstruction and study of memories and filled with poetic language. It involves the historical, conscious, semiotic, political, social and pedagogical dimensions, which are linked by temporalities and subjectivities, memories of facts and spaces, visible or invisible individual feelings and sorrows, and also by characters of contemporary poetry, experienced and interrelated to the educational institution. The interpretations of fragments from the past, when intentionally organized, aim to create a fertile dialogue about this reality – that contains the past in itself – through projections and curiosity about future life, formal educational practice and the teachers' work.

Key words: Educational praxis. Everyday life. Memory. Poetic. Teachers' formation.

Referências

AZEVEDO, José Clóvis. Novos paradigmas e a formação dos educadores. **Revista Pátio**, São Paulo, ano 5, n. 17, p. 51-57, maio/jul. 2001.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a construção do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr. /jun. 1993.

CARONE, Modesto. Bertolt Brecht: literatura, crítica e realidade. **Projekt – APPA**, São Paulo, v. 1, p. 25-28, nov. 1986.

CASTORIADIS, C. A. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em Educação. São Paulo: DP&A, 2002. p. 105-131.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, M. **L'Écriture de Soi, Dits et Écrits, 1954-1988**. Paris: Gallimard, 2001, p. 1234-1249.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: _____; BECK, U; LASH, S. **Modernização reflexiva**. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 77.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAROSSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Leituras SME**. Textos-subsídio ao trabalho pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Campinas/Fumec, n. 4, jul. 2001.

MARAFON, M. R. C. **Pedagogia crítica: uma metodologia na construção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MELO NETO, J. C de. **Poesias completas (1940-1965)**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1966.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. v. 1 e 2.

PEREIRA, M. V. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, C. F. et al. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 23-41.

PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: _____. (Org.). **Formando professores profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. revista. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. São Paulo: Artmed, 2001. p. 11-22.

PINHEIRO, J. Os Beatles em Jequié. **Revista Bahia em Foco**, Salvador, n. 3, p. 20, 2001.

PRIGOGINE, I. O fim da ciência? In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. p. 24-32.

SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano.** Aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TOM ZÉ. **Rozemblit 50010.** Rio de Janeiro: Sony Music, 1968. 1 disco sonoro, edições mono e estéreo.

VELOSO, C. **Verdade tropical.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Artigo recebido em: 25/10/2006

Aprovado para publicação em: 15/03/2007