TANTOS CAMINHOS! TANTAS RUAS! TANTAS AVENIDAS! SIGO PELA ESTRADA DA VIDA ME DESCOBRINDO GENTE

SO MANY WAYS! SO MANY STREETS! SO MANY AVENUES! I KEEP WALKING ON LIFE'S STREET AND DISCOVERING MYSELF HUMAN

Jorge Antônio de Oliveira Satt*
Cleuza Maria Sobral Dias**

Resumo: O presente artigo trata de um estudo sobre a história de vida de um professor, com o propósito de compreender como este sujeito foi se constituindo educador ambiental. Para isso, a pesquisa tomou como referência as orientações da abordagem (auto)biográfica, com foco na perspectiva defendida por Josso (2004). Pelas trajetórias de vida procurou-se identificar elementos para o educador ambiental que se constituíra e por que se constituíra de tal maneira e não de outra. Ou seja, a intenção maior foi compreender o que as histórias, as experiências, as vivências dos educadores podem revelar sobre suas opções, sobre suas formas de ser, de agir e de pensar. As conclusões acerca do processo de constituição do educador ambiental, aqui, na condição de pesquisador de si, descobridor/desbravador de si, vão ao encontro do sentido autoformativo defendido por Josso (2004) no que se refere à abordagem teórico-metodológica das histórias de vida. Para a autora, à medida que narramos, que adentramos sobre nossas histórias, nos desvelamos, nos descobrimos, refletimos sobre a vida, sobre os nossos fazeres e, ao fazer este exercício, nos transformamos como seres humanos, reafirmando algumas posições e revendo outras. São destes desvelamentos, descobertas, reflexões, fazeres, transformações, reafirmações... que trata este artigo.

Palavras-chave: pesquisa (auto)biográfica; história de vida; constituição do educador; narrativas de formação

---

* Mestre em Educação Ambiental pela FURG. Professor da rede pública municipal e estadual de ensino da cidade do Rio Grande/RS. jorginhosatt@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela PUCRS. Professora Adjunta do Instituto de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. cleuzamd@terra.com.br

Artigo recebido em junho de 2010; aprovado em agosto de 2010

Abstract: The present article refers to a study on a teacher's life story, aiming at understanding how this subject has become an environmental educator. In order to achieve such purpose, the research used as references the orientations to an (auto)biographical approach, focusing on the perspective defended by Josso (2004). Through life courses, it was intended to identify elements for the becoming of the environmental educator and for the reasons why the becoming happened that way and no other. That is, the main intention was to understand what in educators' stories, experiences and lives may reveal about their options, ways of being, acting and thinking. The conclusions on the process of becoming an environmental educator, here in the condition of self-researcher, self-discoverer/explorer, go along with the self-formative conception defended by Josso (2004) referring to the theoretical-methodological approach to life stories. According to the author, as we narrate, enter our own stories, we reveal, discover ourselves, reflect about life, our practices and, through that exercise, we transform ourselves as human beings, reaffirming some positions and reconsidering others. Those revelations, discoveries, reflections, practices, transformations, reaffirmations... compose what this article is about.

Keywords: (auto)biographical research; life story; becoming an educator; formation narratives.

1. Primeiras Andarilhagens...

Tantos caminhos percorridos, tantas ruas, tantas avenidas..., um caminhar para si retornando à estrada há muito sendo trilhada. Nessa estrada, quantas paradas, quantos desvios, quantos obstáculos ultrapassados! É assim o processo de (auto)formação vivido pela narrativa dos percursos de vida. Na perspectiva de Josso (2004), um "caminhar para si", na construção de um "autorretrato". Por isso se diz que este não é um processo fácil, ao contrário é um grande desafio.

Narrar os percursos de vida em busca da constituição do sujeito implica pensar e (re)pensar não só naquele que narra sua história, mas no mundo do qual este que narra faz parte. Afinal, quais os elementos da trajetória de vida – das "andarilhagens" – explicam o modo de ser de cada um? Quantos lugares e quantos homens e mulheres exercem influência naquilo que somos? No caso da discussão em questão, o modo de ser educador ambiental.

As narrativas que se seguem neste texto expressam o processo de busca e o resgate da constituição do educador ambiental, vivido no estudo[1] que se propôs a refletir sobre as condições que influenciam os modos de ser e estar na profissão. São narrativas que retratam os diversos papéis que assumimos nos múltiplos lugares em que vivemos e que são fundantes na construção da identidade de cada profissional.

Nesta direção, de pensar a própria existencialidade, o ser e estar no mundo, os papéis e as posições que assumimos em determinados contextos, fomos produzindo as narrativas das trajetórias significativas na constituição do ser educador ambiental. São elas*: Primeiros passos na docência; É hora de pôr o pé na universidade: mais um desafio em minhas andanças pelo mundo; Perspectivas e possibilidades do professor de cursinho; A primeira vez a gente nunca esquece... A primeira escola também não; Mais um recomeço! A volta à Escola; Outro caminho! Experiências que se cruzam... A docência e a formação no Mestrado;* e *Tantos caminhos! Tantas ruas! Tantas avenidas! Sigo pela estrada da vida me descobrindo gente*

Para isso, o processo narrativo tomou várias formas e a principal delas foram as escritas construídas ao longo da pesquisa. Os diários de campo e de aula juntamente com os trabalhos realizados pelos alunos em forma de autoavaliação constituíram-se em importante material de análise sobre a constituição do educador ambiental.

Com o olhar atento aos desenhos e contornos que dão forma às trajetórias, fomos escrevendo, lendo e relendo as narrativas produzidas a cada lembrança, evidenciando aquelas que representaram momentos significativos, ou melhor, como definido por Josso (2004), "momentos-charneira", aqueles que foram influentes na constituição do educador ambiental.

Ao juntar "pedacinhos", fomos reconhecendo o sujeito e aprendiz da própria história, buscando dar sentido ao vivido no decorrer de cada trajetória; aos caminhos percorridos; às decisões e escolhas; aos avanços e recuos das ações pessoais e profissionais. Nesta busca, ora por caminhos mais fáceis, ora por caminhos mais difíceis, tortuosos e escuros fomos procurando compreender: *como se constitui o educador ambiental no contexto das experiências/trajetórias de vida?*

Na busca por tentar reconstituir, reviver pela memória a trajetória de vida nos (re)descobrimos, desvelamos o passado, mas sobretudo o presente, que é fruto de uma história vivida e reconstruída a todo o momento, a todo o instante, a cada passo. É um eterno recomeçar.

---

[1] Este estudo integra a pesquisa, *Nas andanças pelo mundo, repensando caminhos... assim me constituo educador ambiental*, realizada no âmbito do Mestrado em Educação Ambiental, entre os anos de 2007e 2009, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

2. Recomeçar o caminho... pela abordagem (auto)biográfica

Recomeçar
Não importa onde você parou...
Em que momento da vida você cansou...
o que importa é que é sempre possível e necessário "Recomeçar".
Carlos Drummond de Andrade

Neste recomeçar, de ir e vir, andar, parar, relembrar, reviver o passado com vistas para o futuro encontra-se a riqueza e a importância de se trabalhar com as narrativas das histórias de vida na formação de professores, no sentido que defende Warschauer (2001):

> a narrativa das práticas e das histórias de vida dos professores têm também uma dimensão formadora na medida em que se constituem numa resistência à 'memória oficial', àquela construída pelos historiadores, pela comunidade científica, que seleciona o que merece ser registrado e tomado como relevante, como verdade, daí seu caráter dominador. A produção dessas narrativas pode favorecer a construção de uma outra memória da profissão, evidenciando como ela é 'de dentro', por aqueles que a vivem [...], dando outro status à experiência e à prática, bases do conhecimento" (p.192).

Ao oportunizarmos a produção de narrativas de professores estamos possibilitando-lhes o direito de anunciar a própria palavra e, ao fazer isso, reviver e reescrever a sua própria história na interlocução com a história social. Ao anunciarmos a nossa palavra, nos reconhecemos como sujeitos na e da história. É assim que nesta escrita anunciamos a palavra do educador ambiental, cidadão, ser humano e, tramado a ela, as palavras de muitos outros educadores. É isto que Dias (2002) quis dizer quando, ao descrever o processo de análise das trajetórias de vida de alfabetizadoras, destaca que ao percorrer trajetórias, lugares onde viveu, entrelaçada "às lembranças das experiências que vinham dar sentido e significado à escrita, fui me envolvendo em um processo reflexivo de autoescuta sobre o tornar-me e o ser professora, o que me fazia querer, também, escutar e falar com outras professoras (p.40)".

A palavra dita e escrita revela traços de nossa personalidade, de nossas opções políticas, teóricas, metodológicas; de nossas concepções de ser humano, de sociedade, de educação, de escola, de aprender, de ensinar, de ser e estar no mundo, porque ela fala de nós e do nosso mundo. As narrativas das histórias de vida "precisam ser ouvidas, pois elas traduzem vivências pessoais e profissionais; desvelam mitos, ritos, espaços e tempos que podem orientar a compreensão do processo de ensinar e aprender" (DIAS, 2002, p.24).

Para Bastos (2008), o processo de dizer a palavra "(...) implica romper com a cultura do silêncio imposta e hegemonizada pela educação bancária. Agindo contra-hegemonicamente, dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito" (p.145).

Acreditando que dizer a palavra é fazer história fomos, neste estudo, nos aventurando à narrativa da história de vida, com base em Josso (2004):

> Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade temporal do ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (p.48).

O processo de narrar histórias de vida incomoda e desacomoda, mexe com nossas estruturas, ao abordar assuntos sobre os quais nem sempre queremos falar. Este é um dos desafios da pesquisa (auto)biográfica: o narrador é colocado diante da própria história e da multiplicidade de experiências vividas; algumas prazerosas, outras nem tanto. Como narrar o que vivemos e o que gostaríamos de ter vivido? Temos tanto o que dizer, mas nem sempre, sabemos como dizer!

Na linguagem metafórica podemos dizer que ao narrar somos uma espécie de espelho de nós mesmos. O fato é que o espelho, nem sempre, mostra o que queremos ver; por vezes, ele mostra o que gostaríamos de esconder, ou mesmo de esquecer. É a revelação de quem escreve para si mesmo e para o mundo. É uma revelação de si sobre si e para o outro.

Recorremos mais uma vez a Josso (2004) quando a autora entende que uma das dimensões na construção de uma história de vida:

> (...) reside na elaboração de um autorretrato dinâmico por meio das diferentes identidades que orientaram e orientam as atividades do sujeito, as suas posições passivas ou deliberadas, as suas representações e projeções, tanto nos aspectos tangíveis como invisíveis para outrem, e talvez ainda não explicitados ou surgidos na consciência do próprio sujeito (p.59).

Amparados na abordagem (auto)biográfica, com base na perspectiva de Josso(2004) desenvolvemos o estudo apresentado neste texto, entendendo que o grande desafio desta abordagem encontra-se no fato de que se torna indispensável que "os autores das narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos" (JOSSO, 2004, p.25).

No mesmo sentido de Josso(2004) ainda que por outros referenciais o pensamento de Freire (2008) foi fundamental, neste estudo, pela defesa acerca da importância de se conhecer as histórias dos sujeitos. Embora Freire não tenha sido um estudioso da abordagem (auto)biográfica, em suas obras ele narra percursos de vida, como forma de compreender a própria história.

Em um de seus livros[2], ele afirma, a partir da experiência de escrita de suas trajetórias, que: "É como se estivesse e no fundo estou, revivendo e, ao fazê-lo, repensando momentos de minha andarilhagem pelos quatro cantos do mundo (...)" (FREIRE, 2008, p.13). Ao dizer isso, ele enfatiza a importância de os professores registrarem as práticas, refletirem e problematizarem sobre as mesmas, sobre o cotidiano, sobre o contexto no qual estão inseridos, de forma a transformarem ou melhorarem o mundo que os cerca, bem como as práticas que desenvolvem. Ainda no decorrer desse livro, o autor destaca o significado da obra narrativa, mencionando que: "(...) precisei falar do falado, do dito e do não dito, do ouvido, do escutado. Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo de redizer, de novo se diz" (p.17).

Apropriamo-nos dessa prática, desse pensamento, desse sentimento expresso por Freire (2008), para justificar o significado do estudo realizado, ao querer desvelar o educador ambiental: falamos do vivido, do experienciado e do sentido ao longo da vida, revivendo o vivido a cada palavra dita e escrita.

As idéias de Freire se aproximam da abordagem autobiográfica defendendo que a narrativa favorece o repensar acerca das trajetórias vividas e, mais do que isso, possibilita o repensar da própria existencialidade do sujeito (JOSSO, 2004). Ou seja, o processo narrativo impresso nessa abordagem permite ao narrador ter um conhecimento de si, de suas aprendizagens decorrentes de uma vida, das múltiplas relações estabelecidas, dos olhares sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

De acordo com Josso (2004):

> O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente se passa, em primeiro lugar, pelo projeto do conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (p.59).

Ela (a narrativa) está possibilitando olhar para trás e ver o que é possível de ser mudado, pensando no futuro, em novas ações e intervenções no mundo. Reviver o passado

[2] Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.

como forma de compreender o presente e pensar o futuro, com o anúncio de novas possibilidades de ser e estar com os outros e outras no mundo.

3. Uma escola, uma comunidade... o início do caminho

A partir daqui, este texto assume a escrita na primeira pessoa por tratar da narrativa de uma das trajetórias do educador/pesquisador, ou seja, uma entre aquelas que ele escolheu para contar, no processo da pesquisa.

Estas escolhas dizem respeito, segundo Dias (2002) ao próprio processo (auto)biográfico: "ao narrar suas vivências, os professores estão fazendo uma reconstituição de significados dos fatos e das experiências consideradas as mais importantes de suas vidas" (p.46). São escolhas que dizem daquilo que queremos contar e do que queremos omitir.

Neste texto narramos a trajetória que conta sobre a primeira experiência vivida como professor de uma escola de ensino regular.

Diz o educador e pesquisador, sujeito deste estudo: foi logo após a minha formatura. Eu estava com muita vontade de "pegar no batente", de trabalhar, de exercer minha profissão. Embora já ministrasse aulas em cursinho, minha vontade era estar dentro da escola, "com muitas turmas e muitos cadernos de chamada", como sonhara em tempos de infância ao observar minha professora.

Foi quando, em abril de 2005, lendo no jornal local, na sessão de classificados, encontrei o anúncio da seleção de professores para o município de São José do Norte[3], para o distrito do Capão do Meio. Aí estava a oportunidade de ter meus próprios cadernos de chamada!

Quando fiz a inscrição para o processo de seleção, conhecia muito pouco do município, mas tinha uma vaga ideia de que o local para o qual seriam designados os professores era uma localidade distante da região central, o que representaria fator determinante para a definição dos docentes selecionados.

Logo após o resultado da seleção recebi um telefonema da Secretaria de Educação, perguntando se eu aceitava trabalhar no distrito do Capão do Meio, tendo em vista que os professores selecionados a minha frente não aceitaram a vaga, pelo fato de terem de dormir na escola. O acesso à escola era extremamente dificultoso, com ônibus em horários alternados, o que impossibilitava o retorno para casa.

O sonho de lecionar em uma escola, de ter minhas próprias turmas e meus cadernos de chamada estava prestes a se realizar. E, junto dele, um sentimento de inquietude/medo do que

[3] São José do Norte é uma cidade ao Sul do Estado do Rio Grande do Sul.

estava por vir, dos desafios a serem enfrentados, da responsabilidade com a tarefa docente, das dificuldades de trabalho, de acesso ao referido local, de comunicação e também por ficar longe de casa, do aconchego da família, dos amigos e de todas as pessoas que vêm me acompanhando nesta caminhada. Mas a vontade de ser professor foi mais forte. Venci meus próprios medos e fui em busca da concretização de um projeto de vida.

As lembranças desta experiência estão presentes na memória, marcando uma trajetória significativa de minha história de vida, influenciando escolhas e decisões profissionais. Um "momento charneira" (JOSSO, 2004), na minha história, pois foi a partir dela que coloquei os meus "pés na profissão".

Ao pisar na Escola Alecrim[4] me reconheço como professor. Talvez porque agora estava envolvido com os afazeres docentes, como os cadernos de chamada, os relatórios de notas, as reuniões de pais, as reuniões pedagógicas, o controle da frequência dos alunos, entre outras atribuições do "ofício de mestre" (ARROYO, 2004). São as imagens que construí ao longo do tempo sobre o que é ser professor e quais os saberes e fazeres necessários a essa profissão. Para o autor, "ser professora ou professor é carregar uma imagem socialmente construída" (ARROYO, 2004, p.30).

A viagem de ida (a primeira de muitas) foi uma grande aventura. Tudo era novidade. A travessia de balsa era um calmante para tanta ansiedade que tomava conta de mim. Ansiedade em chegar e conhecer a escola, saber como era, como funcionava, se era bonita ou feia, velha ou nova, conhecer as pessoas, as crianças, enfim, penetrar em um novo mundo, bem diferente do que eu estava acostumado. Durante a viagem falei pouco, queria observar o caminho, sentir a terra, o ar, os pássaros, a beleza da natureza escondida no interior de São José do Norte.

No trajeto, uma imagem que marcou muito e que eu só vira em reportagens de televisão, jornais, revistas, documentários: foram as pequenas escolas, em prédios de madeira: uma única sala de aula; um banheiro; uma cozinha; uma professora, que atuava também como diretora, merendeira, servente e com várias crianças, de diferentes séries e aprendizagens, juntas em uma mesma sala de aula. Uma imagem antes vista apenas pela televisão, na região do Nordeste brasileiro, tão sofrido e explorado ao longo da história. No entanto, ali era um lugar tão próximo a minha cidade!

Assim, começava a desvelar a experiência docente como um ato político, um ato dialógico (FREIRE, 2002a, b), um ato de enfrentamento da realidade, de contestação, de

[4] Alecrim é o codinome que escolhi para esta escola, assim como fiz com todas as instituições que foram relembradas no estudo. A elas dei o nome de ervas de chá, em razão da minha formação religiosa.

indignação frente à exploração social e ao descaso do poder público e, acima de tudo, frente à miséria humana. Não era possível vivenciar aquele momento sem problematizá-lo, sem questioná-lo, sem pensar sobre o que estava vendo e sentindo.

Os ensinamentos de Freire (2002a) orientam minhas reflexões, meus atos, minha prática docente, minha constituição como educador ambiental. Diz ele que ao educador cabe "(...) desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta" (p.89).

Alecrim, de certo modo, era uma escola para os padrões da região muito boa, toda de alvenaria, uma construção aparentemente nova, com quatro salas de aula, para atender as turmas de 5ª a 8ª série no turno da manhã e de séries iniciais, 1ª a 4ª série, no turno da tarde. Possuía uma secretaria-biblioteca com material didático de boa qualidade, uma cozinha pequena, onde eram preparadas as refeições para as crianças e três banheiros.

A escola situava-se (acredito que ainda esteja no mesmo lugar) num campo aberto, onde também está localizada a Igreja. Nesse espaço transitam livremente cavalos, vacas, bois, galinhas, cachorros e outros animais. O cenário típico da vida no campo. Em terreno doado por uma das moradoras mais antigas do distrito do Capão do Meio, a qual foi a primeira professora daquela escola, assenta-se o prédio da escola. Tive a oportunidade de conhecê-la, conversar um pouco e de tomar um café com pão caseiro, feito por ela. Uma mulher cheia de histórias, vivências e saberes, que na época era proprietária de um pequeno estabelecimento comercial, um dos poucos da localidade.

Quando cheguei à escola, o diretor já não se encontrava mais; era tarde, passava das 18h. A recepção que tivemos (eu e outro professor que viajou comigo) não poderia ter sido mais afetiva. A professora de Ciências, Rosa, era minha conhecida de um projeto que realizamos juntos na Universidade.

A impressão que eu tinha, por conta da acolhida, era que todos já se conheciam e isso facilitou muito na relação de trabalho e na cooperação que se estabeleceu entre o grupo. Um modo de ser coletivo essencial para que pudéssemos superar a saudade de casa, a distância, a dificuldade de locomoção, as acomodações que eram precárias, pois tínhamos que dormir em colchões no chão de um quarto que ficava ao lado de uma sala de aula.

A escola era nosso local de trabalho e também nossa casa durante alguns dias da semana.

Os colegas que já estavam na escola nos apresentaram as instalações e nos explicaram seu funcionamento. À nossa espera, tinha uma mesa com café e bolo preparados por eles, futuros amigos e companheiros de jornada, de caminhadas, de risadas, de desabafos.

No dia seguinte à minha chegada conheci o Diretor da instituição. Ele também era professor das turmas de 3ª e 4ª séries no turno da tarde, acomodadas ambas em uma mesma sala de aula. Durante muito tempo foram apenas dois professores na escola, ele que ministrava as disciplinas de História, Geografia, Religião e Ciências e a professora que trabalhava com as turmas de 1ª e 2ª séries no turno da tarde e ministrava as disciplinas de Educação Artística, Educação Física, Português e Matemática.

A localidade carecia de uma escola, tendo em vista a dificuldade dos alunos que habitavam aquela região no deslocamento até o centro da cidade. Entretanto, a construção da escola passou a exigir a contratação de profissionais, o que não vinha ocorrendo há bastante tempo, tanto pela falta de concurso público quanto pelo fato de que tais localidades mais afastadas do centro da cidade não exercem atração para os professores.

Para nós, docentes em início de carreira, com muitas expectativas, muitos sonhos e muitos desejos, propostas metodológicas inovadoras – pelo menos, acreditávamos serem inovadoras – as dificuldades para o desempenho de nossas atividades não representaram um obstáculo intransponível, mas, sim, um condicionante a ser superado. Este sentimento era compartilhado por todo o coletivo de professores, constituído por docentes "estreantes" no magistério. Do grupo de professores, eu era o que tinha mais experiência em dar aulas, por conta do trabalho em cursinhos de pré-vestibular.

As primeiras experiências na docência são tratadas por Tardif (2005) ao defender que: "as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho" (p.82). Segundo ele:

> A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto do trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola, a sala de aula. Ela também vem confirmar a sua capacidade de ensinar (Ibidem, 2005, p.86).

A relação de trabalho entre o coletivo de professores, a grande maioria vinda de Rio Grande, foi caracterizada por princípios como: solidariedade, cooperação, respeito, diálogo, democracia, participação, comprometimento político-pedagógico e crença na prática educativa como uma possibilidade de intervenção e transformação no mundo, mais especificamente, daquela realidade vivenciada no distrito do Capão do Meio (FREIRE, 2002a, b).

Tais princípios foram norteadores de minha prática pedagógica e das interações que estabeleci com o espaço escolar, com a comunidade e, mais importante, da relação com

alunos, com suas vivências, seus saberes, suas trajetórias de vida, suas falas, seus silêncios. Como diz Arroyo (2007), "cada aluno é alguém com sua história" (p.55).

Procurei conhecer quem eram esses alguéns e quais eram suas histórias. De onde vinham? O que faziam? Quais seriam suas expectativas quanto ao futuro? Para o autor, "essas são as questões mais desafiantes no atual momento escolar" (ARROYO, 2007, p.57).

Os alunos, em sua grande maioria, moravam em zonas distantes da escola, tendo de acordar por volta das 5h da manhã, para poder chegar às 7h45min no colégio, horário de início de nossas atividades. Não raramente chegavam com frio e fome, mas, a despeito disso, vinham com muita disposição para aprender e consequentemente também ensinar seus saberes, oriundos do trabalho no campo e, com isso, desvelar o mundo no qual estavam inseridos.

A experiência na Escola Alecrim foi relativamente curta, quatro meses de trabalho (maio a setembro de 2005), mas não menos intensa, pelo que vivi naquela localidade, pelos sentidos que construí com aquelas pessoas, com aquela escola. Está na minha memória, marcada pelo respeito, solidariedade, e cooperação, que foram valores presentes naquele contexto; pela humildade, tolerância, demonstrada por aquela comunidade; pelo reconhecimento do papel social do professor, por sua valorização como um profissional, fato registrado pelas palavras e atos daquela comunidade.

Frequentemente, após o almoço, caminhávamos pela localidade e os alunos, já sabendo disso, ficavam nas janelas de suas casas nos esperando para, logo em seguida, juntarem-se a nós. Percebíamos que eles sentiam-se valorizados, prestigiados, respeitados, acolhidos por estarem ao lado de seus professores, e nós, por estarmos ao lado deles, recebendo carinho, afeto e admiração.

É importante a análise deste fato, que evidencia a relação da comunidade com o ser professor, com os saberes do docente. O fato de sermos professores, pessoas com determinado nível de conhecimento, com curso superior, entre outros aspectos que nos diferenciavam da maioria daquelas pessoas, com pouca escolaridade e de baixa renda, era determinante para sermos tratados também de modo diferente; éramos considerados como sendo sujeitos de saberes especiais e de uma importância social que, de certo modo, nos colocava num nível "superior" ao deles e delas, o que nos incomodava, ainda que as interações que estabelecemos na comunidade nos tornassem muito próximos.

Essa realidade foi foco de discussão em toda obra de Freire, e continua presente hoje nas discussões acerca do papel do professor, dos saberes e do conhecimento docente. O professor não pode se colocar em uma posição de ser superior, aquele que ensina a um grupo

de ignorantes, “mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo” (FREIRE, 2007, p.29).

A ideia de superioridade era tratada cotidianamente, pois culturalmente a hierarquização de saberes era alimentada pela comunidade. Os saberes acadêmicos, considerados como sendo mais importantes que os próprios saberes locais, de manejo e trato com a terra, com os animais, com as técnicas de plantio. Nesse sentido, Freire (2007) nos alerta que “não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (p.29).

Na visão da comunidade, era surpreendente que pessoas da cidade fossem ser professores naquela comunidade tão distante e tão desatendida. Alguns chegavam a dizer: “Só gostando muito do que se faz para trabalhar num lugar como esse”.

Talvez pudessem até ter razão, mas nada disto me fez desistir do que acreditava e da busca por um trabalho sério, qualificado e que fizesse jus à confiança depositada em nós (professores) por parte dessa comunidade de trabalhadores rurais, lutadores num mundo marcado pela exploração.

Dentro desse contexto, fui me envolvendo e participando do mundo, da vida, das experiências, dos saberes e fazeres de meus alunos. Saberes que eu não dominava, porque não faziam e não fazem parte de meu cotidiano, mas que eu respeitava, valorizava e problematizava, porque eram os seus saberes e não eram menos importantes que os meus. Eram os saberes de trajetórias de vida, dos alunos, de suas histórias como sujeitos no mundo.

Mais uma vez, são as idéias de Freire (2007) que sustentam minhas reflexões: “A sabedoria parte da ignorância. Não há ignorantes absolutos. Se num grupo de camponeses conversarmos sobre colheitas, devemos ficar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais do que nós” (p.28).

Na mesma direção, ainda que por referenciais diferentes, Tardif (2005) afirma que:

> (...) o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo, representado por uma turma de alunos (p.13).

Os inúmeros saberes constituídos ao longo da experiência na comunidade do Capão do Meio carregam as complexas relações – construídas com afeto, respeito, companheirismo, participação, diálogo, reflexão, dedicação, comprometimento – estabelecidas entre

professores, alunos e comunidade. De forma que meus conhecimentos e prática pedagógica eram cotidianamente ressignificados no contexto escolar.

Busquei contextualizar os conteúdos trabalhados a partir das vivências, do cotidiano da comunidade, da problemática sócio-histórica e ambiental. Esse é o fundamento da prática educativa de caráter transformador, desvelador da realidade que, segundo Loureiro (2006):

> (...) não é suficiente em si realizar uma práxis educativa cidadã e participativa, se isso não se relacionar diretamente com outras esferas da vida (família, trabalho, instituições políticas, modo de produção, interações ecossistêmicas, etc.), vendo a educação como um processo global, para além do ensino formal. (p.97).

O forte envolvimento com a comunidade, bem como com suas dificuldades, fez com que fôssemos (professores) chamados a participar de reuniões na localidade, visando à reivindicação de melhorias para o distrito do Capão do Meio. Assumíamos o ser-estar professor com todas as responsabilidades sociais inerentes à docência.

4. O fim de um caminho... outras andarilhagens

Como todos os caminhos apresentam desvios, quatro meses após minha contratação, optei por realizar um curso de Especialização, na cidade de Pelotas o que, devido à distância do local onde trabalhava e a dificuldade de acesso, me obrigaria a abrir mão de ser professor naquela comunidade. Esta foi uma decisão muito difícil. Os alunos ficaram tristes ao saber de minha partida. Eram laços de amizade, de respeito, de parceria, de cooperação, de diálogo que se estabeleceram e estavam na mente deles, prestes a se romper.

Mais um “momento charneira” (JOSSO, 2004) na minha história de vida; novos rumos, novas andarilhagens.

No trajeto de volta a casa, as dúvidas, medos e expectativas foram tomando conta de meus pensamentos,

É assim! A história continua como uma possibilidade que está sendo construída por mim e por outros e outras neste mundo. Naquele momento, optei por percorrer outros caminhos em busca do que acredito, em busca do sonho e da utopia de um mundo ineditamente viável.

A saída da Escola Alecrim deixou marcas e saudades. Outros caminhos ainda iria percorrer, em busca de me conhecer e (re)conhecer como gente, como profissional da educação, como educador ambiental, como sujeito no mundo; de (re)encontro com a escola, seus encantos e desencantos.

A experiência na Escola Alecrim foi minha primeira experiência com a docência na escola. Foi ali que exerci o verdadeiro papel do educador: um profissional comprometido com a prática pedagógica como um todo; com o desvelamento crítico do mundo, dos sistemas políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Um profissional comprometido com a reinvenção da escola e com o anúncio de possibilidades que levem à concretização deste fato. Um profissional que compreende a escola para além das paredes da sala de aula.

Em razão disto, é uma experiência carregada de significados e sentidos na minha constituição de educador. Para Tardif (2005), que estuda acerca dos saberes da docência, os primeiros anos da carreira profissional são merecedores de atenção, porque são responsáveis pela construção de saberes significativos, muitas vezes determinantes no modo de ensinar pela forma como são produzidos – os professores precisam aprender fazendo – já que "precisam provar para si próprios e aos outros que são capazes de ensinar" (p. 51). Esta é, para o autor, uma trajetória que marca pelo "'choque com a realidade', 'choque de transição', ou ainda 'choque cultural', noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão" (p.82), o que para alguns pode ser momento de desilusão e desencanto com a profissão.

Ao discutir sobre o processo identitário das professoras-alfabetizadoras, Dias (2002) destaca que as primeiras experiências no magistério são inesquecíveis, pelas aprendizagens construídas no momento em que o professor "põe o pé na profissão". As narrativas de professoras, analisadas em seu estudo, mostram que: "Essas experiências marcam os percursos profissionais por meio das experiências frustradas, dos medos sentidos, mas também dos prazeres, das realizações e dos saberes construídos" (p.94). Na minha trajetória, encontro mais os prazeres, as realizações e os saberes construídos do que frustrações, ainda que o medo tenha sido companheiro nesta jornada. O medo de não saber ser aquele educador que eu trazia em mente, nas lembranças de um passado nem tão distante, o medo de não corresponder às minhas próprias exigências e, também, o medo por não saber atender ou mesmo compreender as necessidades dos alunos.

5. Ao final... ainda há tantos caminhos...

No decorrer das andarilhagens, da trajetória narrada, vozes silenciadas pelo tempo, pelo corre-corre do dia-a-dia, pelos compromissos assumidos, quiseram ser ditas saindo da subjetividade para a objetividade. Vozes embaladas por lembranças, por imagens das

trajetórias de vida, dos sentimentos experienciados, daquilo que foi ressignificado/refletido, a partir do estudo da narrativa, dando sentido ao que foi vivido (JOSSO, 2004).

A despeito de procurar respostas para o porquê vivemos, o estudo que realizamos se propôs a problematizar experiências vividas em trajetórias significativas do educador e pesquisador. Uma história singular, mas vivenciada dentro de um contexto sócio-político, econômico e cultural, portanto, plural, como defende Dias (2002), ao dizer que a narrativa dos professores é constituída de um referencial daquilo que foi sendo, por eles, apropriado na prática, "permitindo o conhecimento dos percursos identitários como sendo singulares, ainda que plurais, porque vividos no coletivo (p.24)".

Tantas histórias que não foram contadas, não por serem menos importantes do que aquelas aqui descritas, analisadas, vividas e revividas, pensadas e repensadas, escritas e reescritas através deste trabalho investigativo. Histórias que, por ora, não quiseram ser ditas, mas que compõem a trama das trajetórias e, por isto, estão nos múltiplos sentidos de cada palavra pensada e narrada neste estudo.

As histórias de aprendizagens de uma vida que não se encerra aqui, mas que continua dia após dia, atravessando ruas, esquinas, pontes, bairros, cidades, morros, bosques, "transitando entre planícies e abismos". As histórias de um mundo que não é, mas está sendo, assim como o homem não é, ele está. Assim como também a escola não é ela está. Histórias de um homem em suas várias fases, experiências, tropeços, avanços e recuos, limites e possibilidades.

Contamos histórias presentes nas atitudes, comportamentos, opiniões, ações, reações, dizeres e não dizeres, fazeres e não fazeres. Afinal somos seres da história.

É isso que Josso (2004) defende com a abordagem das histórias de vida e formação. Para ela o processo reflexivo sobre as trajetórias de vida está entrado "no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do meio humano e natural" (p.73).

Foi assim, um processo permanente de reflexão o que vivemos no estudo relatado. A cada palavra narrada: compreender, redescobrir, repensar, significar... para, então, recomeçar...

"*Chego, enfim, à Escola Alecrim, minha primeira experiência como professor de escola pública. A realização do sonho que percorreu minhas trajetórias desde estudante do Ensino Fundamental, quando na 5ª série sonhava em ter muitas turmas e muitos cadernos de chamada; quando dei aulas particulares, ensinando e aprendendo; quando, na universidade, participei da*

formação de trabalhadores e conheci de muito perto a realidade da fome, da miséria, da exploração do trabalho humano, do descaso do poder público, até então contados nos livros de história. Chego à escola com uma bagagem de saberes e fazeres docentes, tudo o que aprendi nas minhas trajetórias de vida e que me constitui educador ambiental. A vivência na Escola Alecrim foi rica de saberes, por tratar-se de uma comunidade rural, com valores, costumes e hábitos diferentes daqueles que vemos nos centros urbanos mais desenvolvidos. Assim como, no trecho da música, do saudoso Cazuza, "O tempo não para", a vida segue e, com ela, muitas outras histórias."

6. Referências

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*: imagens e autoimagens. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

_____ *Imagens quebradas*: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

BASTOS, Fábio da Purificação de. Dizer a sua palavra (verbete). In: Streck, D. R; Redin, E. e Zitkoski, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. *Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos*. Porto Alegre, 2002. (Tese de Doutorado/PUC-RS).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. *Educação e mudança*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. O que significa transformar em educação ambiental? In: Zakrzevski, S. B. e Barcelos, V. (orgs). *Educação ambiental e compromisso social*: Pensamentos e ações. Erechim/RS: EdiFAPES, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede*: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.