

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Sandrelena da Silva Monteiro

**EXPERIÊNCIAS TEMPORAIS CONSTITUTIVAS DO SER PROFESSORA:
uma leitura bergsoniana**

Juiz de Fora

2014

Sandrelena da Silva Monteiro

**EXPERIÊNCIAS TEMPORAIS CONSTITUTIVAS DO SER PROFESSORA:
uma leitura bergsoniana**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Sandrelena da Silva Monteiro

**EXPERIÊNCIAS TEMPORAIS CONSTITUTIVAS DO SER PROFESSORA:
uma leitura bergsoniana**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca avaliadora.

Prof^ª. Dr^ª Luciana Pacheco Marques
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof^ª Dr^ª Astrid Sayegh
Universidade de São Paulo – USP

Prof^ª Dr^ª Sônia Maria Clareto
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Prof. Dr. James Bastos Arêas
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof. Dr. Maximiliano Valério Lopez
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Juiz de Fora, 28 de março de 2014.

As pessoas só observam as cores do dia no começo e no fim,
mas, para mim, está muito claro que o dia se funde
através de uma multidão de matizes e entonações,
a cada instante que passa.
(ZUSAK, 2008, p. 9)

Àqueles que, mesmo sendo “gente grande”,
não se prendem no mundo dos números,
permitem a fluidez dos sentidos.

Agradeço...

Ao meu marido, Luiz Fernando, por tudo que somente nós dois sabemos que é.
A meus filhos, Gustavo e Júlia, simplesmente por serem.
Às professoras Aline, Elosaine, Tatiane, Vivian, Creuza
e Fabiana, por acreditarem ser possível uma
outra leitura de si mesmas e da vida.
A minha orientadora, Luciana,
por acreditar em mim.
A Astrid, Sônia, Tarcísio, Max e James,
por suas contribuições
neste exercício de
aprendizagem.

Aos amigos e amigas, do NEPED, pela paciência, quando
ficava falando indefinidamente sobre Bergson,
e sua filosofia. O terem me escutado
foi imprescindível para que eu
me aproximasse da
sua proposta.

Aos profissionais da Escola São Vicente de Paula, pela acolhida.
À minha amiga Léia, por muitas vezes ter me ajudado a pensar.
À equipe do PPGE, especialmente ao Getúlio e à Cidinha,
pelo carinho, atenção e incentivo
à produção acadêmica.

À minha família consanguínea, pela oportunidade à vida.
À minha irmã Rosilene, que foi quem primeiro
me colocou no movimento da docência,
ainda que de forma paradoxal.
À minha mãe,
que na sua sabedoria de vida,
mesmo sem o saber,
“me sacode”.

E a Bergson, por ter me oportunizado,
compartilhar seus estudos e ideias.
Por ter me permitido
uma leitura outra da docência e
da vida.

RESUMO

Que experiências temporais são constitutivas do ser professora? Esta foi a questão que provocou este exercício de pesquisa permeado por encontros, sujeitos, professoras, espírito, matéria, tempo, experiências. Palavras que dizem e se dizem ao longo de toda a escrita deste trabalho que teve como objetivos conhecer quais experiências cada professora considera que sejam constitutivas do seu modo de ser e estar no mundo, e, buscar uma aproximação, através dos relatos destas experiências, com a duração de cada professora. Na apresentação da trajetória pude ver com clareza os encontros que me trouxeram até este momento: o encontro com a docência, o encontro com o tempo na docência, o encontro com o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941). Do encontro com Bergson surgiu a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tempo, agora visto não mais como fruto dos relógios e calendários, mas como duração; sobre o ser humano – agora visto enquanto um ser que se constitui em uma complexa relação entre corpo e espírito, relação em constante *devenir*; sobre a docência, uma vez que, mudando-se a concepção de tempo e ser humano, inevitavelmente questiona-se sobre a prática educativa. A busca pela aproximação com o campo da educação me levou à revisão de literatura, o que me possibilitou o encontro com diversos pesquisadores e suas pesquisas. A escolha metodológica também se deu em um encontro, agora entre a investigação narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 2008) e o processo intuitivo (BERGSON, 1934/2006), no qual, busquei uma aproximação entre os pontos convergentes de uma e outra proposta. E, finalmente, o encontro com as professoras que participaram nesse exercício de pesquisa: Creuza, Vivian, Elosaine, Tatiane, Aline, Fabiana. A elas, a proposta para contarem o que as constituía professoras. Que experiências consideravam significativas nessa constituição? A construção de portfólios aconteceu como uma forma de registro; destes, as crônicas, como um exercício intuitivo. Os estudos teóricos permitiram, por uma aproximação simpática, um encontro com a duração de cada uma destas professoras, e, nestes, um pensar outro na relação com a formação docente. Formação pautada no respeito à duração do ser, que lhe permita ir cada vez mais longe, sabedor que há sempre algo mais a conhecer. Assim, pensamos também a formação continuada do professor. Há que existir, mas uma formação que se faça de forma a lhe permitir adentrar no movimento de duração da própria escola, da turma na qual trabalha, de cada aluno e aluna com o qual se relaciona e da própria sociedade na qual vive. Não teríamos mais cursos relâmpagos, aulas *shows*, ou palestras surreais... Teríamos sim estudo, discussão, reflexão, experimentação, um viver a escola e a docência em sua própria constituição, sabendo-nos e sentindo-nos partes integrantes daquele movimento, daquela vida que pulsa, daquela obra que, como a própria vida sendo vivida, se faz em uma evolução criadora.

Palavras-chave: Tempo. Bergson. Duração. Professor. Investigação Narrativa.

ABSTRACT

Which temporal experiences are constitutive of a teacher being? This was the question that sparked this research that was permeated by encounters, subjects, teachers, spirit, matter, time, experiences. Words they say and say itself throughout the writing of this paper which aims to identify which experiences each teacher considers to be constitutive of their way of being in the world, and seek to approach, through the accounts of these experiments, the duration of each teacher. In the presentation of the trajectory I could see clearly the encounters that have brought me so far: meeting with teaching, meeting with the teaching time, meeting with the French philosopher Henri Bergson (1859-1941). Of the Bergson's meeting, the need for further study about the time arose, now no longer seen as the fruit of clocks and calendars, but as duration; about the human being now it seen as a being which constitutes itself in a complex relationship between body and spirit, relationship constantly becoming; about teaching, since changing the conception of time and human, inevitably raises questions about educational practice. The quest for rapprochement with the field of education led me to the literature review, which enabled me to meet many researchers and their research. The methodological choice was also made in a meeting between narrative investigations (CONELLY e CLANDININ, 2008) and the intuitive process (BERGSON, 1934/2006) in which I sought a rapprochement between the converging points of one and another proposal. And finally, the meeting with the teachers who participated in this research: Creuza, Vivian, Elosaine, Tatiane, Aline, Fabiana. To them, the proposal to tell what constituted themselves as teachers. What experiences they considered significant in this constitution? The construction of portfolios happened as a form of registration; these, the chronicles, as an exercise intuitive. Theoretical studies led by a friendly approach, a meeting with the duration of each of these teachers, and in these, another way of thinking in relation to teacher formation. Formation based on respect for the duration of being, allowing it to go farther and farther away, knowing that there is always something more to know. Thus, we also think about continuing teacher formation. That must exist, but a formation that do so allow him enter to the school movement duration, the class in which works, of each student to which it relates and the society where he lives. We would have no more lightning strokes, show classes or surreal lectures ... Instead, we would have study, discussion, reflection, experimentation, a way of living school and teaching in their own constitution, knowing and feeling us as an integral part of that movement, that life which pulsates, that work, as life itself being lived, is done in a creativity evolution.

Key-words: Time. Bergson. Duration. Teacher. Narrative Investigation.

ABRÉGÉ

Quelles sont les expériences temporelles constitutives d'être une enseignante? Telle était la question qui a suscité cet exercice de recherche imprégné par des rencontres, des sujets, des enseignants, d'esprit, la matière, le temps, des expériences. Les mots qu'ils disent et se disent que tout au long de la rédaction de cet article qui vise à identifier quelle expériences chaque enseignante considère comme constitutive de sa manière d'être dans le monde, et chercher à se rapprocher, à travers les récits de ces expériences, la durée de chaque enseignante. Dans la présentation de la voie j'ai pu voir clairement les rencontres qui m'ont amené jusqu'ici: la rencontre avec l'enseignement, la rencontre avec le temps d'enseignement et la rencontre avec le philosophe français Henri Bergson (1859-1941). De la rencontre avec Bergson, le besoin s'est fait sentir pour une étude plus approfondie sur le temps qui n'est plus considérée comme le fruit d'horloges et des calendriers, mais que la durée; sur l'homme maintenant vu comme un être qui constitue une relation complexe entre le corps et l'esprit, relation constamment *devenir*, à propos de l'enseignement, car changer la conception du temps et de l'homme, soulève inévitablement des questions sur les pratiques éducatives. La quête de rapprochement avec le domaine de l'éducation m'a conduit à la revue de la littérature, ce qui m'a permis de rencontrer de nombreux chercheurs et leurs travaux de recherche. Le choix méthodologique a également été faite lors d'une réunion entre l'analyse narrative maintenant (CONNELLY e CLANDININ, 2008), et le processus intuitif (BERGSON, 1934/2006), dans laquelle j'ai cherché un rapprochement entre les points de convergence des uns et des autres propositions. Et enfin, la rencontre avec les enseignantes qui ont participé à cet exercice de recherche: Creuza, Vivian, Elosaine, Tatiane, Aline, Fabiana. Pour eux, la proposition de raconter ce qui constituait enseignants. Quelles expériences ont considéré comme important dans cette constitution? La construction des portefeuilles qui s'est passé comme une forme d'enregistrement de ceux-ci, les chroniques, comme un exercice intuitive. Les études théoriques ont permis une approche amicale, une rencontre avec la durée de chacune de ces enseignantes, et ceux-ci une autre pensée en matière de formation des enseignants. Éducation basée sur le respect de la durée de l'être, ce qui lui permet d'aller plus loin et plus loin, sachant qu'il ya toujours quelque chose de plus à savoir. Ainsi, nous pensons également continuer professeur d'éducation. Qu'il existe, mais une formation qui ne lui permettait donc entrer la durée de déplacement de l'école, la classe dans laquelle travaille de chaque élève auquel il se rapporte et la société même il vit. Nous aimerions avoir plus de coups de foudre, des spectacles de leçons, surréalistes ... Nous préférons étudier, discussion, réflexion, d'expérimentation, une salle de l'école et de l'enseignement dans sa propre constitution, et nous en sachant se sentir partie intégrante de ce mouvement, que la vie qui palpite, ce travail, que sa vie d'être vécue, si fait dans une évolution créatrice.

Mots-clés: Le temps. Bergson. Durée. Enseignant. Recherche Narrative

SUMÁRIO

SOBRE ENCONTROS.....	12
1.1 - “A única coisa que não quero ser quando crescer é professora”.....	13
1.2 – Tempo: quem ou o que é este “vilão” que não cativa e nem se deixa cativar?..	14
1.3 – Henri Bergson: a experiência enquanto duração.....	15
1.4 - <i>Ninguém nunca me perguntou sobre mim mesma como professora!</i>	19
TEMPO E DURAÇÃO: UMA LEITURA BERGSONIANA.....	23
EXPLORANDO OUTROS MARES... ..	36
3.1- O processo de exploração	37
3.2 - Materiais encontrados e contribuições ao estudo	39
SUJEITO BERGSONIANO: COMPLEXA RELAÇÃO EM CONSTANTE <i>DEVIR</i>	50
4.1 - Do instinto, da inteligência e da intuição	51
4.2 - Da realidade do espírito	61
4.3 - Da relação entre espírito e corpo	64
APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS.....	75
CONSTITUIR-SE PROFESSORA... ..	96
6.1 - O encontro com Aline	97
6.2.- O encontro com Fabiana	108
6.3.- O encontro com Elosaine	118
6.4 - O encontro com Vivian	125
6.5 - O encontro com Tatiane	137
6.6 - O encontro com Creuza	151
AINDA FALANDO DE ENCONTROS... ..	170
REFERÊNCIAS	178

SOBRE ENCONTROS...

- E, deitado na relva, ele chorou.
E foi então que apareceu a raposa:
- Bom dia - disse a raposa.
- Bom dia - respondeu educadamente o pequeno príncipe, que, olhando a sua volta, nada viu.
Eu estou aqui - disse a voz, debaixo da macieira...
- Quem és tu? - perguntou o príncipezinho. Tu és bem bonita...
- Sou uma raposa - disse a raposa.
- Vem brincar comigo - propôs ele. Estou tão triste...
- Eu não posso brincar contigo - disse a raposa. - Não me cativaram ainda.
- Ah! Desculpa - disse o príncipezinho.
Mas, após refletir, acrescentou:
- Que quer dizer "cativar"?
- Tu não és daqui - disse a raposa. - Que procuras?
- Procuro os homens - disse o príncipezinho. - Que quer dizer "cativar"?
- Os homens - disse a raposa - têm fuzis e caçam. É bem incômodo! Criam galinhas também.
É a única coisa interessante que fazem. Tu procuras galinhas?
- Não - disse o príncipezinho. - Eu procuro amigos. Que quer dizer "cativar"?
- É algo quase sempre esquecido - disse a raposa. - Significa "criar laços..."
- Criar laços?
- Exatamente - disse a raposa. - Tu não és ainda para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas.
Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo.
E eu serei para ti única no mundo...
(Antoine de Saint-Exupéry, 2004, p. 67-68)

O encontro do Pequeno Príncipe com a raposa no livro de Antoine de Saint-Exupéry me leva a pensamentos outros: o que é um encontro? O que é se deixar cativar? Por que nos tornamos responsáveis por aquilo que cativamos? Talvez eu acrescente aqui: tornamo-nos responsáveis, também, quando nos deixamos cativar. É de encontros e criação de laços, de cativar, que pretendo falar aqui.

Quem sou eu? Tenho tanta coisa para falar de mim, mas o que interessa ao meu leitor? O que escolher para ficar fora desta apresentação? Poderia escolher fazer uma apresentação por meio dos números: minha idade, há quantos anos faço parte do mundo da escola, durante quantos anos ocupei cada espaço escolar, e muitos outros mais, afinal, como disse o autor do livro "O Pequeno Príncipe", "as pessoas grandes adoram números" (SAINT-EXUPÉRY, 2004, p. 19), e eu escrevo para "pessoas grandes". No entanto, que elas me perdoem, mas não vou iniciar falando de números que contam de mim, mas dos encontros que me cativaram, nos quais me deixei ser

cativada e me trouxeram até este momento. Os mais importantes podem ser organizados em três grandes encontros: *o encontro com a docência*, *o encontro com o tempo na docência* e *o encontro com Bergson*. Não há que se ter necessariamente uma ordem cronológica linear para organizá-los, pois que, mesmo que distantes no tempo cronológico, todos se fazem presentes aqui, agora, neste momento em que escrevo para falar do, não menos importante, *encontro com as professoras* nesta pesquisa.

1.1 “A única coisa que não quero ser quando crescer é professora”...

Ao começar a escrever fui surpreendida com uma pergunta: quando foi meu encontro com a docência? E neste momento surgiu na memória, nítido como em uma tela de alta definição, uma cena em que me via, ainda criança, com minha irmã mais velha (Rosilene) a caminho da escola em que trabalhava. Exatamente nesta cena, quase pude ouvir minha voz afirmando incisivamente: “a única coisa que não quero ser quando crescer é professora”. Vou contar...

Quando menina, ainda muito pequena, acompanhava minha irmã mais velha, Rosilene, em suas cansativas viagens a pé para dar aula em uma escola da zona rural de minha cidade natal, Cipotânea. Uma pequena cidade localizada na Zona das Vertentes Mineira. Minha irmã saía de casa por volta de “cinco e meia da madrugada” (era assim que falávamos), para ir andando até a “escola do Dete”, zona rural, onde chegava por volta das “sete da manhã”, para dar aula. Uma hora e meia “andando a pé” para dar aula em uma velha igrejinha, para uma turma multisseriada. Eu a acompanhava quando sua colega não ia, pois a escola era muito longe, a estrada deserta, passava no meio de uma “capueira” e era perigoso. Na época eu pensava que o perigo era alguma assombração ou bicho que viesse da mata. Sinceramente, até hoje não sei qual era o perigo. Naqueles caminhos muita diversão e questionamentos que não chegaram a ser pronunciados. Este foi meu primeiro contato significativo com a docência. Ah! Sim, na época já era aluna, mas isso não foi tão significativo quanto o fato de caminhar por uma hora e meia com minha irmã até a escola na qual ela trabalhava.

Chega a ser desconcertante que a memória me traga, como primeiro contato significativo com a docência, justamente a cena em que afirmava que não queria ser

professora. No entanto, a história não acaba aí, muitos outros caminhos foram trilhados e, nestes, muitos outros encontros aconteceram.

Tendo saído da minha cidade natal após concluir o Ensino Fundamental, e, depois de muitas viagens para aqui e acolá, fiz parada mais fixa em Juiz de Fora, cidade mineira da Zona da Mata. Aqui tentei fugir à docência, fiz outro curso técnico, mas a profissão não me cativou. Tentei vários locais de trabalho, mas não, não me cativaram. Tentei vestibulares em outras áreas, mas também não me cativaram. Até que “um meteoro” me levou a um curso de Magistério, Ensino Médio. Algo de diferente aconteceu... Vi-me em uma sala de aula, as crianças, os livros, a alegria e os desafios da profissão... Vi-me, logo após, em uma sala de aula do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. A docência me cativou e eu me deixei cativar. Era professora da rede municipal de Juiz de Fora, aluna do curso de Pedagogia, aspirante a formadora de professores. Inseri-me em um grupo de pesquisa, no Núcleo de Educação Especial – Nesp, hoje Neped – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade. Aqui fui mais uma vez cativada, muitos encontros e criação de laços de amizade, que, como os do Pequeno Príncipe, nem a distância, nem o tempo podem romper, apenas fizeram com que eu descobrisse que eram únicos. Não laços que agrilhoam, mas laços que me deram e me dão segurança para ser professora. Aqui o encontro com a professora Luciana, também único.

Logo após a Graduação em Pedagogia, o Mestrado em Educação: o estudo da infância, o ser professora, cativando e me deixando cativar, conhecendo outros mundos. O mundo acadêmico e da docência na graduação. Eu desejava conhecê-lo melhor, percebi que ele era único dentre muitos outros “iguais” a ele. E, então, aqui me encontro, professora formadora de professores, no mundo acadêmico e da docência. Tudo tão intenso, que pareceu apenas um instante. No entanto, foram alguns anos... Este foi o meu primeiro grande encontro: *o encontro com a docência*. E hoje me pergunto: se eu não fosse professora, seria possível escolher alguma outra profissão? Sem resposta.

1.2 Tempo: quem ou o que é este “vilão” que não cativa e nem se deixa cativar?

Muitos caminhos trilhados, alguns largos, outros estreitos, alguns macios como a relva de um campo na primavera, outros, pedregosos como os caminhos

trilhados outrora, em minha infância, acompanhando minha irmã. Permiti-me envolver com a docência, ser permeada por algo que ainda me anima quando entro em uma sala de aula, quando ouço o chamado das crianças, ou dos meus alunos, adultos, solicitando minha presença. Quando trazem o resultado de nosso aprendizado, quando usados em suas práticas cotidianas. Estou viva, eu vivo, cativo e me deixo cativar...

No entanto, há ainda algo não compreendido, que me inquieta, e desde muito: o tempo. Os diversos discursos sobre o tempo no cotidiano dos professores. Falas negativas que vinham justificadas com expressões como: “é professora há pouco tempo”, ou, “é professora há muito tempo, já vai se aposentar”. Será que existe um tempo certo para ser professora? E ainda, “não tenho tempo”, o “tempo é curto”. Em outras “já dei tempo demais”; “você já teve tempo demais”. E reclamações inúmeras por parte de alunos e professores sobre o tempo. Quem ou o que é este “vilão” que não cativa e nem se deixa cativar?

Trazendo mais atentamente a afetação dos professores em relação ao tempo, encontro o tempo de menos, a falta de tempo para a formação, de tempo para estudar, de tempo para preparar aula e preparar-se para a aula, de tempo para as aulas, de tempo para conhecer os alunos, de tempo para a educação; ou o tempo demais, de trabalho, tempo demais de espera para as conquistas salariais, tempo demais até que as instâncias superiores nos atendam. Tempo de menos... Tempo de mais... Estas reflexões em um momento em que eu mesma problematizava as experiências que me constituíam enquanto docente caracteriza meu segundo grande encontro: *o encontro com o tempo na docência.*

1.3 Henri Bergson: a experiência enquanto duração

Em meio a um furacão de acontecimentos, ideias e sentimentos, estava de volta a Juiz de Fora, após uma “retiro” em minha vida de viajante. Estive por três anos trabalhando no Norte Fluminense, após aprovação no concurso público que me possibilitou estar, hoje, como professora em um curso de pedagogia público: pedagoga formando pedagogos. Uma ida e uma vinda bastante turbulenta e com sobressaltos. Mas aqui estava, de volta à UFJF, ao Neped, às minhas raízes acadêmicas. Precisava de algo mais. Ainda faltava algo. Foi quando voltei às pesquisas com a Luciana. Ela me falou sobre o estudo do tempo, pesquisas sobre o

tempo na escola, temporalidades, experiências constitutivas do ser professora e muitas outras coisas que (ufa!) me envolveram no tempo e, novamente, na intensidade da pesquisa. Comecei a participar em uma pesquisa que se propunha a fazer um estado da arte sobre a produção relacionada ao tempo na área da educação. Foi quando li uma tese de doutorado que “caiu como uma luva”. A autora, Ângela Raffin Pohlmann (2005), ao falar sobre o tempo no processo de criação, me apresentou um pouco da teoria de Henri Bergson. Esse foi meu primeiro encontro com a teoria bergsoniana. Li especificamente a parte que falava sobre este filósofo pelo menos umas cinco vezes, me encantei. Logo em seguida, outro encontro, com Astrid Sayegh (1998), por meio da sua dissertação de mestrado encontrada, “por acaso”, na internet quando comecei a pesquisar sobre Henri Bergson. Encantei-me pela forma como fala do espírito, do tempo, da vida: a vida enquanto duração. Era isso, precisava conhecê-lo! “Conversar com ele”! Entender o que me dizia. Não parei mais de estudar. Consegui alguns livros com a Luciana, comprei outros. E, assim, o meu terceiro grande encontro: *o encontro com Bergson*.

Ao me propor um estudo da filosofia bergsoniana faço-o de um lugar de professora formadora de professores que busca uma possibilidade outra de pensar este ser, sem as determinações teórico-conceituais tão comuns no mundo acadêmico. Intento uma leitura que se faça a partir da compreensão das experiências constitutivas do ser professor enquanto duração; e, se duração é vida, essa experiência é a própria vida sendo vivida. Um olhar que permita perceber que o que vivemos e sentimos é de uma natureza diferente a cada vez em que o fazemos, e é também única, jamais se repetirá tal qual foi.

Iniciarei apresentando ao leitor, especialmente aos da área da educação, este que ainda nos é desconhecido: Henri Louis Bergson.

Filósofo francês, nascido em outubro de 1859, na cidade de Paris, que, até o ano de sua morte, 1941, foi incansável estudioso do ser humano, buscando um entendimento da sua evolução e seu modo de ser e estar no mundo.

Muitos autores já fizeram uma biografia da vida e obra deste filósofo, com maestria, por isso, quero destacar apenas, como se fosse pouco, sua presença como aluno e professor.

Como aluno, Bergson destacou-se, tendo conquistado célebres títulos e honrarias. Bergson é apresentado pelos estudiosos da sua filosofia como tendo sido aluno superdotado do *Liceu Fontanes*, destacou-se em grego e latim. Ganhou o

primeiro prêmio do *Concours Général*, em matemática. Foi aprovado em segundo lugar para a *École Normale Supérieure*. Aqui conquistou o título de *Agrégé de Philosophie*; título atribuído como reconhecimento de alto nível científico, tanto nas competências disciplinares quanto didáticas e pedagógicas. Doutorou-se no *Collège Rollin*, com a tese *Essai sur les Données Immédiates de la Conscience*. Foi *maître de conférences* na *École Normale Supérieure*. E, finalmente, tornou-se professor no *Collège de France* (TREVISAN, 1995; VIEILLARD-BARON, 2009). Foi merecedor de um Prêmio Nobel de Literatura, mas não foi recebê-lo, devido ao seu quadro de saúde, sofrendo com grave doença articular.

Bergson teve uma intensa vida de professor e fez várias intervenções diretas em questões educacionais e políticas. Pouco tempo depois de assumir a cadeira de História da Filosofia Antiga no *Collège de France*, foi eleito membro do Instituto, na Academia das Ciências Morais e Políticas. Viveu dolorosamente o período da Guerra (1914-1918), o que o fez se convencer de que “o filósofo não deve isolar-se nos seus estudos, mas deve trabalhar pela paz e pelo bem” (VIEILLARD-BARON, 2009, p. 11). A partir de suas obras tornou-se conhecido e requisitado para palestras e cursos em diversos países. Exímio e dedicado professor, tinha sua sala de aula “invadida” por seus alunos muito antes do início desta.

Suas conferências no ‘Collège de France’ eram verdadeiras obras de arte, arrebatando auditórios superlotados, onde ouvia-se, freqüentemente, o murmúrio da admiração e do encanto. Por isso, chamavam-no de *joueur de flûte*, o tocador de flauta, pois a todos hipnotizava com o timbre aflautado de sua voz, o discurso de um mestre espiritual e a retórica de um orador clássico (TREVISAN, 1995, p.15).

Bergson não escreveu uma obra explicitamente sobre a educação, no entanto, sua preocupação com este tema perpassa seus escritos. Participou ativamente de movimentos educativos na França, tendo sido, inclusive, conselheiro superior da Educação Pública. Ao entender que toda teoria da educação supõe uma teoria do conhecimento, Trevisan (1995) chama a atenção para o fato de que não podemos falar de educação sem ressaltar as raízes gnosiológicas que lhe sustentam, e, lembra

Bergson ao afirmar no livro “Evolução Criadora”, que a teoria do conhecimento e a teoria da vida parecem-lhe como inseparáveis uma da outra.

Enquanto educador e filósofo, Bergson destaca a colaboração entre inteligência e intuição, duas funções do espírito humano, buscando fazer uma distinção e uma oposição não excludente entre elas. Aponta a inteligência como sendo a faculdade do raciocínio e do cálculo, que nos permite captar a realidade de modo fragmentário, inerte e estático; e a intuição como sendo o que nos permite atingir a duração ou movimento, a substância, a essência e a existência das coisas. Haveria aqui uma distinção pela função: “enquanto a inteligência capta o que é material e morto, a intuição penetra na duração, que é como que a vida de todos os seres” (TREVISAN, 1995, p.17).

A filosofia bergsoniana não é apenas mais uma filosofia, ela é um convite à mudança de pensamento, uma mudança que nos coloca dentro de uma possibilidade outra de compreensão da realidade global, coloca-nos como participantes conscientes do esplendoroso processo da evolução criadora. Em relação à educação, destaca Constança Marcondes César, no prefácio do livro “Bergson e a Educação” (TREVISAN, 1995, p. 9), que as preocupações de Bergson se explicitavam por suas indagações:

A primeira indagação de Bergson é: que tipo de homem pretendemos formar? E sua resposta é clara: como não podemos pré-estabelecer o futuro, esperar que a educação prepare para o futuro é um equívoco; não sabemos como será, para que possamos preparar alguém para enfrentá-lo. Tudo o que podemos fazer é desenvolver a liberdade das pessoas, sua iniciativa e criatividade. Há uma íntima relação entre desenvolvimento da criatividade e expressão da intuição. O ato criador surge de uma situação de liberdade; educar é fomentar a libertação, fomentar a liberdade, de modo que o homem se engaje em atos com toda a sua alma. Educar é levar o homem a se expor na sua ação, a criar, através da ação.

Esta concepção nos permite compreender o que foi o ponto de partida para toda sua obra: a recusa em aceitar o determinismo científico e sua interpretação positivista que negam a liberdade humana. Seus estudos, reflexões e construções foram organizados em diversas obras, muitas das quais já traduzidas para a língua portuguesa: *Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência* (1889), *Matéria e*

Memória (1896), *Evolução Criadora* (1907), *As Duas Fontes da Moral e da Religião* (1932), *O Riso* (1900), *Duração e Simultaneidade* (1932), *A Energia Espiritual* (1919), *O Pensamento e o Movente* (1934), estas duas últimas com artigos e conferências.

Ao longo do texto, irei fazer a referência das obras de Bergson usando apenas as iniciais convencionadas de seus títulos seguidas do número da página na qual a citação se encontra. Desta forma usarei: D.I. para *Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência*; M.M. para *Matéria e Memória*; E.C. para *Evolução Criadora*; E.S. para *A Energia Espiritual*; P.M. para *O Pensamento e o Movente*; M.R. para *As Duas Fontes da Moral e da Religião*; e D.S. para *Duração e Simultaneidade*.

1.4 Ninguém nunca me perguntou sobre mim mesma como professora!

Logo após a primeira qualificação deste trabalho, com as arguições e contribuições da banca ainda fervilhando em meus pensamentos, lancei-me ao desafio de buscar um primeiro contato com os professores e/ou professoras que então participariam comigo nesta pesquisa. Não tinha um movimento predeterminado de escolha, por isso, por algum momento também não sabia o quê e nem como fazer. Entusiasmada com a teoria bergsoniana e envolta por uma necessidade de falar e falar sobre o assunto com aqueles com quem convivia, pegava-se sempre falando sobre minha necessidade de encontrar pessoas-docentes que aceitassem participar comigo nesse exercício de pesquisa.

Neste mesmo período tive a oportunidade de conhecer uma escola estadual no Bairro Borboleta, aqui em Juiz de Fora. Conversei com o vice-diretor da escola, o qual me apresentou à diretora. Falei a eles sobre minha proposta de pesquisa. Meio desajeitada com as palavras, pois ainda estava sob o efeito dos questionamentos da primeira qualificação. Enquanto falava com a diretora e o vice-diretor da escola sobre a pesquisa, a proposta metodológica e o uso do portfólio, a supervisora pedagógica entrou na sala. A diretora a convidou para a conversa. Ela, Creuza, se interessou de tal forma pela pesquisa que disse: “*Deixo fazer aqui com uma condição: que eu possa participar! Amei isso! Ninguém nunca me perguntou sobre mim mesma como professora!*”. Creuza era supervisora pedagógica naquela escola e professora em outra. Combinamos então que eu voltaria na próxima semana para conversar com as outras pessoas do grupo.

Quando de retorno à escola fui recebida por Creuza, com um sorriso e a pergunta: “*E aí, trouxe o meu caderno?*” Respondi que sim. Ela me levou à sala dos professores, onde pude apresentar minha proposta de pesquisa a um grupo de professoras que estava no horário do recreio. Fizeram “mil perguntas” sobre a pesquisa, quiseram saber sobre como se estuda o tempo, sobre se elas poderiam escrever tudo que quisessem no caderno, se teriam uma quantidade para escrever. Houve euforia. Creuza era a mais entusiasmada e incentivava as professoras, dizendo que era uma oportunidade única de falar delas mesmas sem que estivessem sendo avaliadas por ninguém. Ela falou por mim. Disse que o que eu queria era apenas conhecê-las, como elas eram, o que viviam, que experiências eram significativas para cada uma enquanto professora. Foi uma experiência única, pois não esperava uma aceitação tão calorosa. Naquele dia sete professoras aceitaram participar da pesquisa: Creuza, Vivian, Aline, Fabiana, Aline K., Samira e Tania.

Tive acesso a outro grupo de professoras por intermédio de uma amiga, que foi supervisora em outra escola estadual. Fui à escola por ela sugerida, mas a recepção foi bastante diferente. A supervisora disse que estava muito ocupada, e não teria tempo, por isso não poderia assumir o compromisso comigo, mas que eu poderia conversar com as professoras. Fez uma lista de nomes de pessoas que eu poderia procurar para conversar. Minhas primeiras tentativas foram frustradas. Uma professora disse que não gostava de fazer pesquisa. Outra me disse: “*não tenho tempo nem de pensar na vida, não vou ter tempo mesmo para escrever*”. Outras simplesmente disseram que não queriam participar. Nessa escola apenas duas professoras aceitaram o desafio da pesquisa: Tatiane e Elosaine. Como não tive autorização para frequentar a escola, combinei com as professoras que fazia contato semanal por telefone e/ou e-mail e que elas também poderiam me ligar quando quisessem ou precisassem.

Fiz algumas outras tentativas, sem sucesso. Mas já havia conseguido um grupo de nove professoras que aceitaram o desafio de me ajudar na pesquisa. Isso muito me alegrava. No entanto, durante a trajetória desta construção, três professoras optaram por não continuar, não devolveram o caderno. Continuei o movimento da pesquisa com seis professoras. Coincidentemente, todas professoras. Destaco isso, pois é pautado neste fato que usei sempre a expressão professora(s) ao me referir a elas, e não professores no geral. Este último termo foi usado somente quando se tratava da categoria professores e não das professoras que participaram nesse

movimento de pesquisa. E assim foi meu *encontro com as professoras* que aceitaram o desafio de participarem comigo neste exercício de pesquisa.

Cada um destes encontros produziu acontecimentos que talvez tenham sido uma parada no movimento, mas não uma parada do movimento da minha vida. Vida de mulher, mãe, esposa, filha, irmã, aluna, cidadã, pesquisadora, professora, que constitui um modo de ser e estar no fluxo da minha própria vida e na inter-relação com outras vidas que se entremeiam à minha.

De todos estes encontros, sinto-me convidada a falar um pouco mais sobre o terceiro, pois creio que ele ressignifica os outros, uma vez que o estudo da obra de Bergson tem me possibilitado uma relação outra com a educação, com a docência, com as experiências constitutivas do ser professor. Tem me possibilitado um entendimento destas experiências não mais apenas como um tempo computado pelos números dos marcadores temporais, mas sim uma *experiência integral*, entendida enquanto duração. Em outras palavras, uma experiência da vida tal qual ela está sendo vivida, em toda a sua complexidade e intensidade.

Foi também a partir deste terceiro encontro que surgiu minha necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tempo – agora visto não mais como fruto dos relógios e calendários, mas como duração; sobre o ser humano – agora visto enquanto um ser que se constitui em uma complexa relação entre corpo e espírito, relação em constante *devenir*; sobre a docência, uma vez que, mudando-se a concepção de tempo e ser humano, inevitavelmente questiona-se sobre a prática educativa. Especialmente, neste estudar sobre a docência, fui levada, pelo desejo de aproximação com o ser professor, a estudar experiências constitutivas deste sujeito que implicam no seu modo de ser e estar no mundo.

Foi em meio a estes entendimentos que percebi que a questão que perpassava toda esta pesquisa poderia ser formulada nos seguintes termos: Que experiências temporais são constitutivas do ser professora? E, então, pude estabelecer como objetivos: 1) Conhecer que experiências cada professora considera que sejam constitutivas do seu modo de ser e estar no mundo; 2) Buscar uma aproximação, por meio dos relatos destas experiências, com a duração de cada professora.

A escolha metodológica também se deu em um encontro. Um encontro entre a investigação narrativa (CONNELLY e CLANDININ, 2008) e o processo intuitivo (BERGSON, 1934/2006), no qual busquei uma aproximação entre os pontos convergentes de uma e outra proposta.

A materialidade da pesquisa foi constituída pelos relatos de seis professoras da Educação Básica que aceitaram o desafio de fazer o registro de experiências que as constituíam enquanto professoras. Neste, que denominei primeiro movimento da pesquisa, tive como retorno seis portfólios. Em um segundo movimento, do estudo destes portfólios, construí seis crônicas: *Touché!, E se..., Cotidiano de uma professora..., Tic tac; tic tac..., Como uma fênix..., Bilhetinho de final de ano....* E, no terceiro movimento, estive com cada uma das professoras apresentando a crônica construída a partir do seu portfólio e conversando sobre ela. Estes encontros foram videogravados e parte deles transcritos para composição do texto deste relatório de pesquisa.

A organização deste trabalho constitui-se de sete partes: nesta primeira apresento minha trajetória pessoal, os três grandes encontros que a marcaram e o encontro com as professoras que participaram na pesquisa; na segunda parte faço um estudo sobre o tempo na perspectiva bergsoniana, chegando ao conceito de duração, problematizando a ideia de tempo espacializado que ainda predomina na organização escolar; na terceira parte, trago uma revisão de literatura com trabalhos produzidos na área da educação nos quais foram estabelecidos diálogos com a teoria de Henri Bergson; na quarta parte apresento um estudo que me permitiu uma leitura da concepção de sujeito que fundamenta esta filosofia, entendendo-o enquanto uma complexa relação entre matéria e memória; na quinta parte apresento ao leitor a construção do caminho metodológico que me permitiu uma aproximação com as experiências constitutivas das professoras que participaram nesta pesquisa; na sexta parte apresento as crônicas e um relato das conversas que tive com as professoras após a leitura das mesmas, buscando um diálogo com autores que me ajudaram a pensar a formação de professores; e, finalmente, na sétima parte, busco fazer um texto, não de conclusão, mas de organização do aprendizado que me foi possibilitado durante este exercício de pesquisa.

O leitor irá perceber que os verbos ora aparecem no passado, ora no presente, esta é uma exigência que se fez nesta escrita, uma vez que esta se faz enquanto um processo de estudo, pensamento, idas e vindas na/da narrativa do meu próprio processo de construção e constituição da/na pesquisa.

TEMPO E DURAÇÃO: UMA LEITURA BERGSONIANA

Pois o tempo que preciso esperar já não é mais esse tempo matemático que ainda se aplicaria com a mesma propriedade ao longo da história inteira do mundo material ainda que esta se esparramasse de um só golpe no espaço.

Ele coincide com minha impaciência, isto é, com uma certa porção da minha própria duração, que não pode ser prolongada ou encurtada à vontade. Não se trata mais de algo pensado, mas algo vivido (E.C., p. 10).

Na introdução do livro “O pensamento e o movente” encontramos um Bergson estudante, inquiridor do próprio conhecimento e crítico atento das bases filosóficas que predominavam em sua época. Encontramos um filósofo que questiona os sistemas filosóficos, afirmando que lhes faltava precisão, uma vez que não eram talhados na medida da realidade que vivia aquele que o construía. Ao estudar estes sistemas percebeu que eles se constituíam em “um conjunto de concepções tão abstratas e, por conseguinte, tão vastas, que nele caberia todo o possível, e mesmo o impossível, ao lado do real” (P.M., p. 3). Contrariamente a esta concepção, considerava que uma explicação poderia ser considerada satisfatória quando aderisse a seu objeto, no entanto, esta era uma precisão que cabia à explicação científica. Questionava, então, se seria também esta a explicação que deveria se buscar nas teorias filosóficas.

A partir desta inquietação, relembra a filosofia de Herbert Spencer, que em um primeiro momento lhe parecia ser uma exceção, pois visava tirar o decalque das coisas e modelar-se pelo detalhe dos fatos. Mas, apesar desta diferença, Bergson constatou, em um exame mais aprofundado desta filosofia, que ela ainda procurava um ponto de apoio em generalidades vagas. Bergson afirmava que conhecia esta fraqueza e computava tal situação a um insuficiente aprofundamento no conhecimento das *ideias últimas* da mecânica. Positivamente afetado pelo pensamento deste filósofo se propôs a retomar sua teoria completando-a e consolidando-a naquilo que lhe parecia frágil. Com estes estudos foi conduzido à ideia de *Tempo*, e surpreendido por outra compreensão que o levaria a postular uma noção do tempo enquanto duração.

Bergson se surpreendeu ao perceber que o tempo real, que desempenha o papel principal em toda filosofia da evolução escapava à matemática. “Sua essência consistindo em passar, nenhuma de suas partes está mais aí quando outra se apresenta. A superposição de uma parte à outra com vistas à mensuração é, portanto, impossível, inimaginável, inconcebível” (P.M., p. 4). A superposição é vista por Bergson como condição necessária para se proceder à mensuração de algo. Não sendo possível isto em relação ao tempo real, este não se faz passível de mensuração, uma vez que todo efeito da duração que for sobreposto a si mesmo terá por essência não durar.

A surpresa do filósofo adveio do fato de, apesar de saber que a duração é medida pela trajetória de um móvel e que o tempo matemático é uma linha, não havia notado que

[...] essa operação destoa radicalmente de todas as outras operações de medida, pois não se exerce sobre um aspecto ou efeito representativo daquilo que se quer medir, mas sobre algo que o exclui. A linha que medimos é imóvel, o tempo é mobilidade. A linha é algo já feito, o tempo aquilo que se faz e, mesmo, aquilo que faz de modo que tudo se faça (P.M., p. 5).

Com esta compreensão percebeu que a medida que se faz do tempo nunca versa sobre a duração enquanto duração, mas que apenas se conta um certo número de extremidades de intervalos ou de *momentos*, ou seja, contamos apenas paradas virtuais do tempo. Foi a análise desta noção de tempo que imperava na mecânica e na física que propiciou que Bergson percebesse que o tempo científico não dura; que para o físico, para o matemático ou para o astrônomo o tempo poderia acelerar-se enormemente e nada teria mudado, no entanto, seria completamente diferente se tomasse o ponto de vista de uma consciência que esperasse que o tempo passasse. Para sua surpresa percebeu que a ciência não pode mensurar o tempo de uma espera, que mesmo que se refira a um tempo que se desenrola ou que irá se desenrolar, trata-o como se estivesse desenrolado, ou seja, imobiliza-o para que então possa mensurá-lo. Este exercício de imobilizar para mensurar, esclarece Bergson, é bastante natural à ciência, uma vez que seu papel é prever, é extrair e reter do mundo material aquilo que é suscetível de repetir-se de ser calculado, que, no entanto, não dura. Para

Bergson, o fato de que a ciência positiva se houvesse desinteressado dessa duração, era compreensível, e até mesmo natural, uma vez que “sua função talvez seja precisamente a de compor para nós um mundo no qual possamos, para a nossa comodidade da ação, escamotear os efeitos do tempo” (P.M., p. 6).

Atitude comum a todos nós, destaca Bergson, é de ao falarmos em tempo pensarmos na medida da duração e não na duração em si. No entanto, essa mesma duração que a ciência elimina, que nos é difícil conceber e expressar, é por nós sentida e vivida. E é exatamente pelo sentimento e pela vivência que poderemos chegar a ela. Como, no entanto, apreendê-la sem detê-la? Como reaproximar até o ponto de coincidir a atenção que fixa e o tempo que foge? Tal era para este filósofo a pergunta a se fazer. Percebia que com ela penetrava no domínio da vida interior.

Diante desta nova constatação e da necessidade que sentiu de retomar o estudo do tempo, Bergson percebeu que os filósofos não haviam se dedicado muito a esta questão. Percebeu que ao longo da história da filosofia tempo e espaço foram colocados no mesmo plano e tratados como sendo do mesmo gênero. Estudou-se o espaço, por sua possibilidade de mensuração, e transportaram-se para o tempo as conclusões obtidas. Nessa forma de estudo a teoria sobre o espaço e sobre o tempo se espelharam. A mudança que ocorria entre uma e outra era apenas a mudança de uma palavra: usava-se a palavra justaposição no que se referia ao espaço e sucessão no que se referia ao tempo, sem, no entanto, mudar a concepção substancial do entendimento. Sustentando ainda mais esta relação, havia a questão da linguagem, uma vez que os termos usados ao se falar do tempo sempre foram tomados emprestados à “língua do espaço”. Assim, duração se exprimia sempre por extensão. Evocava-se o tempo e era o espaço quem respondia ao chamado (D.S.).

Se a inteligência afasta o tempo real, como a ciência o pressupunha, não seria devido a uma necessidade do nosso entendimento? Estaria então diante do movimento? Questionou Bergson. Tal questionamento faz-se pertinente uma vez que, em relação ao movimento, a inteligência só guarda uma série de posições, um ponto de partida, depois outro e outro, até a chegada. E não o movimento em si. Isto seria compreensível e natural a partir do entendimento da função da inteligência como destinada, sobretudo, a preparar e iluminar nossa ação sobre as coisas. Se nossa ação só se exerce comodamente sobre pontos fixos, é, portanto, a esta fixidez que nossa inteligência procura. Sua atitude natural será de perguntar onde o móvel está, onde estará e por onde passa. Bergson afirma que ainda que anote o momento

de passagem, que aparente se interessar pela duração, a inteligência limita-se a constatar a simultaneidade de duas paradas virtuais, a do móvel e a do tempo, é sempre com a imobilidade que ela trabalha.

No entanto, o movimento está longe de se reduzir ao que dele se percebe no espaço. Mas somente com esta percepção é que a ciência opera, pois ela só opera sobre medidas e não sobre o movimento em si. De acordo com Bergson (D.S.) existem dois tipos de movimentos: o que observamos de fora (que é objeto da ciência) e “aqueles que sentimos a nós mesmos produzindo” (p. 37). As medições da ciência não alcançam este último. “A ciência só pode e só deve reter da realidade o que está esparramado no espaço, homogêneo, mensurável, visual. O movimento que ela estuda é, portanto, sempre relativo e só pode consistir numa reciprocidade de deslocamento” (D.S., p. 39). A partir do estudo das considerações em relação ao espaço e ao movimento, Bergson conclui que também em relação ao tempo a ciência positiva se preocupa mais com a sua aferição do que com a sua natureza.

Se, por outro lado, sairmos da representação intelectual do movimento e nos colocarmos diretamente nele, descobri-lo-emos simples e efeito de uma peça só. Se este movimento é um movimento incontestavelmente real, produzido em nós mesmos, apreenderemos a mobilidade em sua essência, sentiremos que “ela se confunde com um esforço cuja duração é uma continuidade indivisível” (P.M., p. 8). Entretanto, como mesmo neste movimento um espaço terá sido percorrido, nossa inteligência procura fixá-lo sobre este espaço, tendendo a buscar pontos em uma linha percorrida. Assim, não vê no movimento mais que uma série de posições, fazendo com que a duração do movimento se decomponha em “momentos” que correspondem a cada uma das posições. “Com estas vistas justapostas temos um sucedâneo prático do tempo e do movimento que se dobra às exigências da linguagem esperando que se preste às do cálculo; mas temos apenas uma recomposição artificial. O tempo e o movimento são outra coisa” (P.M., p. 9).

O mesmo pensamento se faz em relação à mudança. A inteligência a decompõe em estados sucessivos e distintos, supostamente invariáveis. No entanto, como os estados poderiam durar se não mudassem? Há que se compreender que a essência da duração é fluir e que o estável acostado ao estável não resultará nunca em algo que dure.

O que é real não são os ‘estados’, simples instantâneos tomados por nós, mais uma vez, ao longo da mudança; é ao contrário, o fluxo, é a continuidade de transição, é a própria mudança. Essa mudança é indivisível, ela é o mesmo substancial. Se nossa inteligência se obstina em julgá-la inconsistente, em acrescentar-lhe não sei que suporte, é porque a substituiu por uma série de estados justapostos; mas essa multiplicidade é artificial, artificial também a unidade que nela restabelecemos (P.M., p. 10).

Ao estudar a questão do movimento tal qual abordado pela ciência mecanicista da época, Bergson aponta que esta associava o movimento ao espaço percorrido. E desta relação então o estudo da variável tempo, traçando uma tríade entre movimento, espaço percorrido e tempo necessário para percorrer o espaço determinado. Nesta perspectiva, a ciência estudava apenas o espaço percorrido e o tempo concebido como necessário para a realização do movimento de deslocamento e não o movimento em si. Estudava a marca deixada pelo objeto no espaço, ou seja, o trajeto e não a trajetória, o desenrolar do movimento em si mesmo. Isto se dava porque a ciência era capaz de trabalhar somente com aquilo que era passível de ser mensurado, avaliado, quantificado.

Um exemplo que nos ajudaria no entendimento desta relação pode ser pensado quando digo que uma pessoa caminhou do ponto A ao ponto B. A ciência irá estudar a distância percorrida pela pessoa, com a respectiva velocidade e o tempo relógio gasto para realizar tal trajeto, sendo estas variáveis apresentadas por meio de equações matemáticas. Bergson, diferentemente da ciência da época, propôs que se estudasse o próprio movimento de percorrer, as percepções feitas durante sua realização enquanto o ser caminha. Propunha um olhar diferenciado da ciência da época que pudesse nos dizer da “relatividade do movimento percebido por nossos olhos, medido por nossas régua e nossos relógios”, que, no entanto, deixasse “íntacto o sentimento profundo que temos de realizar movimentos e de fornecer esforços dos quais somos os dispensadores” (P.M., p. 37).

Para Bergson, um dos maiores erros dos estudiosos, conforme já apontado alhures, foi tenderem a apresentar espaço e tempo na mesma linha de análise, o que fez com que acabassem por tomar um pelo outro, como se fossem a mesma coisa ou ainda como se o estudo de um, geralmente o espaço, pudesse ser generalizado para o outro, tempo, ou, ainda, como se ambos pudessem ser tratados da mesma forma. Iniciavam normalmente pelo estudo do espaço, pois este, considerado como

geométrico, era passível de aferições. A analogia feita entre tempo e espaço se constituiu em um erro de pesquisa que se deu pelo fato de que se serviam do espaço para medir e simbolizar o tempo. Este exercício de pesquisa detém o pesquisador apenas no estudo do espaço e não o leva ao estudo do tempo nele mesmo. Sempre o faz a partir do espaço.

Ao buscar uma possibilidade outra de se relacionar com o tempo que não só pela mensuração matematizada, Bergson traz a noção de duração, a qual, de acordo com este filósofo, nos leva a penetrar no domínio da vida interior.

Para Bergson, não há mais dúvida de que o tempo se confunde inicialmente com a continuidade de nossa vida interior (D.S.). Explica que esta continuidade se faz no sentido de um escoamento, uma passagem que se basta a si mesma; uma transição que é naturalmente experimentada, o que é a própria duração. Duração é “uma memória interior à própria mudança, memória que prolonga o antes no depois e os impede de serem puros instantâneos que aparecem e desaparecem num presente que renasceria incessantemente” (D.S., p. 51). É o próprio autor quem exemplifica:

Uma melodia que ouvimos de olhos fechados, pensando apenas nela, está muito perto de coincidir com este **tempo que é a própria fluidez de nossa vida interior**; mas ainda tem qualidades demais, determinação demais, e seria preciso começar por apagar a diferença entre os sons, e depois abolir as características distintivas do próprio som, conservar dele apenas a **continuação do que precede no que se segue** e a **transição ininterrupta, multiplicidade sem divisibilidade e sucessão sem separação**, para encontrar por fim o **tempo fundamental**. Assim é a duração imediatamente percebida, sem a qual não teríamos nenhuma ideia do tempo (D.S., p. 51-52, grifos meus).

Chegado a este entendimento, ainda se faz necessário compreender como passamos do tempo interior, da nossa própria duração para o tempo das coisas, aquilo que é externo a nós. Como estabelecemos uma relação entre aquilo que é domínio da vida interior, percebido, para o que é domínio do mundo exterior, concebido. Sabemos que nossa relação com o mundo exterior se faz por uma percepção do que está, ao mesmo tempo, dentro e fora de nós: à nossa vida interior corresponde momentos do nosso corpo e do mundo circundante. Mas como se dá esta relação?

Para entendermos a relação entre aquilo que é do domínio da vida interior com o que é do domínio do mundo exterior, precisamos trazer a compreensão de simultaneidade, entendida aqui como sendo “a possibilidade que dois ou mais acontecimentos teriam de entrar numa percepção única e instantânea” (D.S., p. 53).

Bergson exemplifica esta relação com uma situação. Imaginemos-nos,

[...] sentados na margem de um rio, o correr da água, o deslizar de um barco ou o vôo de um pássaro, o murmúrio ininterrupto de nossa vida profunda são para nós três coisas diferentes ou uma só, como quisermos. Podemos interiorizar o todo, lidar com uma percepção única que carrega, confundidos, os três fluxos em seu curso; ou podemos manter exteriores os dois primeiros e repartir então nossa atenção entre o dentro e o fora; ou, melhor ainda, podemos fazer as duas coisas concomitantemente, nossa atenção ligando e no entanto separando os três escoamentos, graças ao singular privilégio que ela possui de ser uma e várias. Tal é a nossa primeira ideia de simultaneidade. Chamamos então simultâneos dois fluxos exteriores que ocupam a mesma duração porque estão ambos compreendidos na duração de um mesmo terceiro, o nosso: essa duração é apenas a nossa quando nossa consciência olha somente para nós, mas torna-se igualmente a deles quando nossa atenção abarca os três fluxos num único ato indivisível (D.S., p. 61-62).

Esta explicação não deixa dúvida em relação ao fato de que nossa consciência se sente durar, nossa percepção faz parte da nossa consciência, algo de nosso corpo e da matéria que nos cerca e que entra em nossa percepção.

Ao desenvolver a ideia de simultaneidade, para entender como passamos de nossa duração para a duração do mundo exterior, Bergson (D.S.) afirma que passamos da ideia de simultaneidade entre dois fluxos para a simultaneidade entre dois instantes quando transformamos o tempo em espaço. Quando transformamos uma duração em uma linha, ou seja, no trajeto do movimento no espaço, a porções desta linha fazemos corresponder “porções de duração”, a uma extremidade da linha, uma “extremidade de duração”; este será o instante, um ponto, algo que não existe realmente, mas virtualmente. Este instante seria o que terminaria a duração se esta se detivesse. No entanto, esta não se detém. Desta forma, o tempo real não poderia fornecer o instante, este provém do ponto matemático, ou seja, do espaço. Paradoxalmente,

[...] sem o tempo real, o ponto não seria mais que ponto, não haveria instante. Instantaneidade implica, portanto, duas coisas: uma continuidade do tempo real, ou seja, de duração, e um tempo espacializado, ou seja, uma linha que, descrita por um movimento, tornou-se por isso simbólica do tempo: esse tempo espacializado, que comporta pontos, ricocheteia no tempo real e faz surgir nele o instante. Isso não seria possível sem a tendência – fértil de ilusões – que nos leva a aplicar o movimento *contra* o espaço percorrido, a fazer coincidir a trajetória com o trajeto, e a decompor então o movimento que percorre a linha assim como decomposmos a própria linha: se quisermos distinguir na linha pontos, esses pontos irão tornar-se então ‘posições’ do corpo móvel (D.S., p. 62-63).

No entanto, o corpo em movimento não marca posições, se marca é porque parou, deixou de mover-se. A partir deste entendimento compreendemos que este pontilhar das posições no trajeto do movimento são interrupções virtuais, puras visões mentais.

Aqui *simultaneidade no instante* e *simultaneidade de fluxos* são coisas distintas, mas que se completam reciprocamente.

Sem a simultaneidade de fluxo, não consideraríamos substituíveis um pelo outro esses três termos, **continuidade de nossa vida interior, continuidade de um movimento voluntário que nosso pensamento prolonga indefinidamente, continuidade de um movimento qualquer através do espaço**. Duração real e tempo espacializado não seriam, portanto, equivalentes e, por conseguinte, não haveria para nós tempo em geral; haveria apenas a duração de cada um de nós. Mas, por outro lado, esse tempo só pode ser contado graças à simultaneidade no instante (D.S., p. 63, grifo meu).

Sendo assim, é preciso que haja a simultaneidade no instante para que possamos desenvolver duas proposições apresentadas por Bergson. A primeira versa sobre o fato de que é esta simultaneidade no instante que nos permite notar a simultaneidade entre um fenômeno qualquer e um momento marcado em relógio, ou seja, é a simultaneidade entre dois instantes de dois movimentos exteriores a nós que nos permite medir um intervalo de tempo. O entendimento desta proposição é

fundamental pelo fato de concebermos que a duração interior se exterioriza em tempo espacializado e este é mensurável. É por intermédio dele que mediremos qualquer intervalo de tempo. Dividido em partes que são iguais por definição, teremos em cada ponto de divisão uma extremidade de intervalo, um instante e tomaremos por unidade de tempo o próprio intervalo. Tomando este intervalo por referência, poderemos considerar qualquer movimento que ocorra ao seu lado como simultaneidade no instante. Tantas quantas forem as simultaneidades constatadas, tantas serão as unidades de tempo mensuradas para a duração percebida do fenômeno. Medir o tempo aqui consiste em enumerar simultaneidades, uma justaposição de eventos. Aqui a ciência conta instantes, anota simultaneidades, mas continua sem o domínio sobre o que se passa nos intervalos.

A segunda proposição versa sobre a percepção de que ao longo de nossa própria duração são criadas simultaneidades entre momentos internos e momentos externos, que se presentificam pelo próprio ato de pontilhamento no tempo espacializado.

Destas duas proposições, a primeira é essencial para a medida do tempo tal qual o fazemos por meio dos marcadores sociais. No entanto, sem a segunda não teríamos a noção de tempo. Teríamos uma medida qualquer, que poderia representar qualquer coisa. Como explica Bergson, é, portanto,

[...] a simultaneidade entre dois instantes de dois movimentos exteriores a nós que faz com que possamos medir o tempo; mas é a simultaneidade desses momentos com os momentos marcados por eles ao longo de nossa duração interna que faz com que essa medida seja uma medida de tempo (D.S., p. 64).

A partir deste entendimento já nos é possível compreender que é esta simultaneidade entre nossa duração interna e movimentos exteriores que nos permite a criação e uso de artefatos sociais, como, por exemplo, o relógio, concebendo-o como marcador do tempo. A simultaneidade entre um evento e uma marcação qualquer em um relógio se dá por uma simultaneidade no instante e não uma simultaneidade de fluxos. Este instante pode ser pontuado, marcado, mensurado. Para tanto é necessário que haja como que uma parada no fluxo do evento quando então o associamos à marcação apontada no relógio. É desta forma que os relógios

são usados para marcar e classificar eventos, para ajudar a figurar esquematicamente sobre uma folha de papel a totalidade do universo.

Nesta linha de estudo vemos o surgimento dos marcadores temporais como uma necessidade que os seres humanos têm de organizar as ações da vida em sociedade de forma a ter uma harmonia de ações. No entanto, nunca é demais reafirmar que, se retirarmos desta relação a dimensão interna, teremos apenas uma justaposição de instantes e não sucessão no tempo. Poderemos continuar usando a palavra *tempo*, mas teremos apenas um tempo simbólico, convencional, uma grandeza introduzida de forma a auxiliar no cálculo de outras grandezas; entretanto, não mais estará se tratando do tempo experimentado, vivido, real. Em outras palavras, da experiência temporal. Para que haja o tempo real, há que se ter uma relação de sucessão, em que alguma memória, alguma consciência interligue um antes e um depois, para que então possa haver continuidade, movimento, fluxo contínuo, duração.

Bergson (D.S.) chama a atenção para o fato de que não se pode falar em uma realidade que dura sem compreender que há nela uma consciência. E se consciência implica memória, não é possível pensar uma duração sem memória. Assim, se não há a memória unindo o antes e o depois, não há duração, apenas dois pontos isolados.

A bem dizer, é impossível distinguir entre a duração, por mais curta que seja, que separa dois instantes e uma memória que os ligasse entre si, pois a duração é essencialmente uma continuação do que não é mais no que é. Eis aí o **tempo real**, ou seja, **percebido e vivido**. Eis também qualquer tempo concebido, pois não se pode conceber um tempo sem representá-lo percebido e vivido. Duração implica, portanto, consciência; e pomos consciência no fundo das coisas pelo próprio fato de lhes atribuirmos um tempo que dura (D.S., p. 57, grifo meu).

Temos que atentar para o fato de que o tempo que dura não é mensurável, mas somente aquele que é concebido externamente. Desta forma, não há um marcador temporal que possa mensurar nossa duração interior. Embora não seja passível de mensuração, a duração se torna divisível pela “solidariedade que se estabelece entre ela e a linha que a simboliza, ela própria consiste num progresso indivisível e global” (D.S., p. 57). Tal solidariedade pode ser sentida quando, como

exemplifica Bergson, escutamos uma melodia com os olhos fechados, sabemos que as notas musicais se conservam justapostas sobre um papel ou no teclado, mas não as ouvimos justapondo-as e sim em uma solidariedade entre elas, em uma continuidade que flui no tempo. Indivisa constituindo uma duração pura. Podemos retomá-las como notas justapostas e então mensurá-las, mas então deixarão de ser um fluxo que flui para se tornar pontos. Assim também se constitui nossa vida interior. Aqui entendemos que dividimos o desenrolado (a partitura musical), mas não o desenrolar (a melodia em execução), ou seja, dividimos o fato, mas não a ação.

Bergson explica como passamos do desenrolar para o desenrolado, ou seja, da duração pura para o tempo mensurável:

Se eu passar o meu dedo sobre uma folha de papel sem olhar para ela, o movimento que realizo, percebido de dentro, é uma continuidade de consciência, algo de meu próprio fluxo, duração, enfim. Se, agora, abrir os olhos, verei que meu dedo traça sobre a folha de papel uma linha que se conserva, onde tudo é superposição e não mais sucessão; tenho aí algo da ordem do desenrolado, que é registro do efeito do movimento e que também será seu símbolo. Ora, essa linha é divisível, ela é mensurável. Ao dividi-la e medi-la, poderei portanto dizer, se me convier, que divido e meço a duração do movimento que a traça (D.S., p. 58-59).

Importante notar que o que meço é a linha que representa a duração do movimento, mas não o movimento em si, ele é imensurável. O tempo medido por intermédio do movimento é um tempo espacializado no próprio movimento sobre o espaço. Este “se divide e se mede porque é espaço. O outro é duração. Sem o desenrolar contínuo, não haveria mais que espaço, e um espaço que, não subtendendo mais uma duração, não representaria mais o tempo” (D.S., p. 59).

Nesta perspectiva de mensuração e controle sobre o tempo, a duração interior se exterioriza em tempo espacializado e mais como espaço que como tempo torna-se mensurável. Com esta espacialização do tempo torna-se possível medir o intervalo de tempo vivido, mas nunca a duração em si. O que percebemos acontecer é que se confunde a medida do tempo através de simultaneidades de instantes com a experiência temporal, ou seja, com a vida como está sendo percebida e vivida.

Aqui já nos é possível entender que a matematização do tempo foi um mecanismo formado por necessidade da própria inteligência, como recurso de conhecimento prático da matéria. Um mecanismo que pudesse possibilitar as ações do homem sobre a natureza. No campo da ciência tal uso se deu primeiramente no âmbito das ciências físicas, particularmente a física e a matemática. Tomando de empréstimo destas, as ciências humanas passaram a fazer uso da mesma noção de tempo, quando do estudo do tempo social, histórico e psicológico.

Nas pesquisas que se dedicam ao estudo do tempo relativo à educação escolar ainda predomina uma orientação fundamentada nos métodos da ciência positivista, que tende a tomar a realidade por sistemas fechados, estáveis, imóveis e, assim, fazer recortes sobre este sistema, isolando-os por meio de mecanismos construídos pela própria inteligência. Ainda vigora uma noção simbólica de tempo cunhada a partir da matemática, tendendo a tomar o espaço como unidade de estudo do tempo. Desta forma, consideram que o tempo se compõe de momentos instantâneos que não duram. Esta noção de tempo, como nos mostra Bergson, nada mais é que a noção de espaço considerada por outro viés, no entanto, esta é a forma como a inteligência concebe o tempo, ignorando a realidade enquanto movimento, fluxo contínuo, duração.

Estudos realizados no contexto educacional tendem a decompor o tempo vivido pelos sujeitos que aí atuam nos tempos registrados pelos marcadores temporais criados pela instituição escolar quando sentiu a necessidade de “ter controle” sobre o tempo para então usá-lo a seu favor. Comumente, após a decomposição do tempo em unidades menores (calendários, horários, aulas etc.), as pesquisas tendem a recompô-lo em um todo, ainda espacializado, para então falar do que é excesso ou falta. Uma tentativa de entendimento desta forma de pesquisa com o tempo nos aproxima da ideia de *mecanismo cinematográfico do pensamento*, desenvolvida por Bergson (E.C.). O autor explica que as pesquisas que procedem desta forma tendem a fragmentar o todo, e depois, a partir destes fragmentos, tentam reconstituí-lo novamente. No entanto, quando fazem isto, já o imobilizaram, ele não é mais movimento, não é mais fluxo, não é mais duração, apenas imobilidade. A situação não se apresenta diferente quando se trata do estudo do tempo dos professores, parece-me que inicialmente representa-se o tempo a partir dos aspectos simbolicamente considerados comuns a todos os professores, para então proceder à fragmentação que permitirá a análise e, finalmente, a recomposição dos tempos

atribuídos a cada um na dinâmica escolar. A partir de então, pelo exercício de análise, se dá a multiplicação dos pontos de vista exteriores sobre os seres que vivem este tempo, mas sem se aproximar da forma como eles o vivem.

Diante do exposto e retomando o objetivo da minha pesquisa, um questionamento se fez presente: será possível uma pesquisa envolvendo a experiência temporal que não se inscreva no referido mecanismo cinematográfico do pensamento? Concebendo experiência temporal como a própria duração constitutiva do ser, seria possível uma pesquisa que possibilitasse uma aproximação com estas experiências sem imobilizá-las?

Foi com o objetivo de responder a estes questionamentos, e de também encontrar um caminho para a minha pesquisa, que me dediquei a fazer uma revisão de literatura buscando produções, no âmbito acadêmico, que dialogaram com as ideias de Henri Bergson. Como estas pesquisas foram empreendidas, que opções metodológicas, que aproximações buscaram com a filosofia bergsoniana? É o que apresento na próxima parte deste trabalho.

EXPLORANDO OUTROS MARES...

O que significa que é preciso um acaso feliz,
uma chance excepcional, para que anotemos
justamente, na realidade presente,
aquilo que terá interesse para o
historiador por vir
(P.M., p. 19).

No intuito de buscar conhecer produções, no âmbito acadêmico, que fazem um diálogo com a teoria bergsoniana, empreendi uma pesquisa de revisão de literatura, bem como um estudo crítico do material encontrado, ficando atenta ao fato de que cada pesquisador registra, a seu tempo, a compreensão que faz da teoria tal qual ela se lhe apresenta.

Em uma de suas conferências de 1911, Bergson (1984) chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, quando estudamos uma teoria (sistema filosófico), tendemos a considerá-la como uma obra acabada: “[...] um edifício completo, de uma sábia arquitetura, onde tudo está disposto para que possamos alojar comodamente todos os problemas” (p. 55). Tendemos a acreditar que sabemos a origem de todo o material que a compõem, que conhecemos a construção, e chegamos à conclusão que ali não há mais que uma síntese mais ou menos original de ideias já conhecidas. No entanto, um contato mais frequente com esta pode nos levar por uma “impregnação gradual, a um sentimento totalmente diferente” (p. 56). E, aqui, desde que conseguimos nos instalar no pensamento do filósofo em lugar de dar voltas em torno dele, vemos a doutrina se transfigurar. Então percebemos que, primeiramente, a complicação de sua construção diminui. Depois, que as partes se interpenetram. E, finalmente, a existência de um ponto único, sua essência, do qual sentimos poder nos aproximar, embora nunca possamos atingi-lo, pois ali está algo que o filósofo não conseguiu exprimir durante toda a sua vida: o que levava no espírito. Não podia fazer esta formulação sem corrigi-la inúmeras vezes, e fazer a correção da correção e assim por diante, pois neste ponto encontrava-se toda a “complexidade da sua doutrina, que se estenderia ao infinito” (p. 56), sendo esta incapacidade de expressão nada mais que a “incomensurabilidade entre sua intuição simples e os meios de que dispunha para exprimi-la” (p. 56).

De certa forma, tenho a sensação deste movimento (de que estou apenas dando volta em torno das ideias dos autores, sem conseguir chegar ao que eles gostariam de exprimir) quando me proponho a fazer uma revisão de literatura sobre formação de professores, em sua relação com o tempo, em uma perspectiva bergsoniana. No entanto, me tranquilizo com a explicação de Bergson quando afirma que este trabalho de revisão e comparação não é tempo perdido, uma vez que se faz necessário para que possamos chegar a conhecer o que nos propomos. Afirma que “o espírito humano é feito de tal maneira que ele só começa a compreender o novo depois de ter tentado tudo para reduzi-lo ao antigo” (p. 56). E que, para que possamos compreender o novo, é forçoso exprimi-lo primeiramente em função do antigo. É preciso que retomemos os problemas já colocados, as soluções já apresentadas. Isto se faz porque todo pesquisador é influenciado pela filosofia e ciência de seu tempo, as quais se tornam meios para dar forma concreta ao seu pensamento. É neste sentido que me propus a conhecer o que foi escrito e o que tem sido escrito no âmbito da educação buscando o diálogo com a teoria bergsoniana. Eu o fiz com alguns questionamentos em mente: Será que algum dos trabalhos que encontrarei já abordou questões referentes ao tempo do professor? Se o fez, como o fez? A que entendimentos chegou? Conseguiu ele fugir à estruturação e compreensão que se inscrevem no mecanismo cinematográfico do pensamento? Que usos os pesquisadores fizeram da teoria bergsoniana?

3.1 O processo de exploração

Ao buscar conhecer as produções acadêmicas sobre a temática em questão, recorro, mais uma vez, ao próprio Bergson (1984) quando se refere à imagem de uma sonda exploradora que retira materiais do fundo do mar. A sonda traz inúmeros materiais à superfície, cabendo ao pesquisador a decisão sobre o que fazer com eles. Pode simplesmente trabalhar sobre os materiais, fazendo uma análise do que foi encontrado e retirado do fundo do mar. Mas pode ir mais longe, ao formular hipóteses, desenvolver reflexões, traduzir em outras ideias o que a sonda trouxe à sua presença. Tendo como móvel desta exploração o que já foi produzido no meio acadêmico e divulgado no banco de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, nos arquivos da *Scientific Electronic Library Online* – Scielo e nos Grupos de Trabalho – GTs da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, no período de 2005 a 2009, passei a inquirir os escritos sobre a formação de professores, em sua relação com o tempo, em uma perspectiva bergsoniana. O uso dos descritores formação de professores, tempo e Bergson e a interconexão entre estes me possibilitou uma pesquisa ampla, oportunizando conhecer diversos trabalhos sobre a temática. Dei uma ênfase especial ao descritor tempo, uma vez que, ao trazer a ideia de duração, traz também a de “experiências constitutivas do ser”.

Em uma primeira busca, usando a interconexão entre os três descritores, não foi encontrado nenhum trabalho nos espaços e tempo delimitados. Passei então a uma busca mais minuciosa, usando em cada tentativa apenas um dos descritores: ora formação de professores, ora tempo e ora Bergson. Muito material foi encontrado, centenas. Fiz, então, um cruzamento das informações, focalizando, formação de professores e tempo, Bergson e formação de professores, Bergson e tempo. Por meio deste entrecruzamento comecei a trabalhar com os achados, que, apesar de muitos, me permitiram uma primeira organização. Nestas buscas trouxe à tona um total de 143 teses e dissertações encontradas no espaço do banco de dados da Capes, 28 artigos garimpados nos periódicos do Scielo e apenas um trabalho encontrado no GT de Filosofia da Educação da Anped.

Importante destacar que não me limitei, nesta exploração inicial, apenas aos espaços delimitados como sendo da área da educação. Fui a muitos espaços, levada pelos descritores, que, quais marés fortes, não me deixaram voltar sem antes ver o que havia encontrado. A partir desta ampla exploração, desenhei o quadro apresentado a seguir.

Período de tempo	Tipo de produção / espaço encontrado	Áreas
2005 a 2009	Tese e dissertações – Banco de dados da Capes Total = 143	Psicologia (10) Letras / Estudos Literários / Linguística / e afins (48) Educação (15) Comunicação (13) Teatro / Música / Artes visuais (14) Enfermagem / Saúde (3) Filosofia (30) Ciências da Religião (2) Ciências Sociais (1) História / Memória Social / e afins (7)
2005 a	Artigos Scielo Total = 28	De diversas áreas, apenas três relacionados à educação. Dois foram

2009		excluídos por não estarem relacionados à temática deste trabalho, restando apenas um.
2005 a 2009	Trabalho apresentado na Anped Total = 01	Apenas um trabalho foi encontrado, no GT de Filosofia da Educação.

Após trazer estes materiais à tona, passei ao exercício de, primeiramente, selecionar aqueles com os quais iria dialogar e a partir daí fazer um estudo crítico daqueles que poderiam ajudar na construção da minha escrita. Optei apenas pelos trabalhos que haviam sido produzidos no âmbito específico da educação, e, dentre estes, os que estivessem relacionados à formação de professores e tempo, Bergson e formação de professores ou ainda Bergson e tempo.

3.2 Materiais encontrados e contribuições ao estudo

Para organização deste estudo, optei por uma exploração a partir do que os autores trazem e então uma tentativa de aproximação com os sentidos expressos, os significados construídos. Início apontando a presença da temática “tempo” nas pesquisas na área da educação. Entendo que este conceito na teoria bergsoniana, ao trazer a ideia de duração, traz também a de “experiências constitutivas do ser”, por isso, usá-lo como principal descritor.

Em seguida apresento como os trabalhos encontrados dialogam com a teoria bergsoniana e o entrecruzamento de suas escolhas teórico-metodológicas e temas privilegiados.

Das quinze teses e dissertações encontradas, onze fazem menção à obra de Bergson, mas não tratam do tempo dos professores. Duas tratam do tempo do professor relacionado ao tempo escolar, mas sem fazer referência à obra de Bergson (BRUSAFESSO, 2008; Thaís ARAÚJO, 2008). Duas falam sobre o tempo do professor e citam Bergson: uma delas, a de Cunha (2005), faz apenas uma rápida menção à obra deste autor, a outra, de Tatiana Araújo (2009), trata da questão da formação de professores e dialoga com Bergson. Infelizmente não consegui ter acesso a esta última.

Quanto aos artigos, encontrei no site da Scielo o trabalho de Cavalieri (2007), que aborda questões relacionadas ao tempo escolar, mas sem fazer referências a

Bergson. No site da Anped, encontrei o de Tatiana Araújo (2008), que é um artigo produzido em interconexão com sua tese (Tatiana ARAÚJO, 2009), que no momento estava em construção. Neste artigo a autora explica seu objetivo, que é fazer “uma reflexão sobre a formação do professor em um sentido mais amplo tentando nos aproximar de uma compreensão de como em sua vida foram construídas suas convicções pedagógicas e se as toma como princípio nas suas ações pedagógicas cotidianas” (Tatiana ARAÚJO, 2010, p. 1). Aponta a intuição, em um sentido bergsoniano, como sendo o que contribui para que muitas das experiências que ocorrem ao longo da vida dos professores fiquem registradas na memória, estabelece a hipótese de que estas atuariam de forma decisiva na construção de suas convicções pessoais, o que refletiria em sua atuação pedagógica.

Na segunda parte da introdução de “O Pensamento e o Movente”, Bergson explica que durante muito tempo hesitou em usar a palavra intuição como modo de conhecimento, apesar de concebê-lo como o mais apropriado, pois permite muitas confusões. Explica que era contrário ao pensamento de muitos filósofos que acreditavam que, para ultrapassar o pensamento conceitual proporcionado pela inteligência, haveria que se sair do tempo, imobilizar. Assim, propõe “reinsere-se na duração e recuperar a realidade na mobilidade que é a sua essência” (P.M., p. 28).

A intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre a duração interior. Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir. É a visão direta do espírito pelo espírito. Nada mais de interposto; nada de refração através do prisma do qual uma das faces é o espaço e a outra é a linguagem. Ao invés de estados contíguos a estados, que se tornarão palavras justapostas a palavras, eis a continuidade indivisível e, por isso mesmo, substancial do fluxo da vida interior (P.M., p. 29).

Apesar da presença de conceitos recorrente nos trabalhos, não ficarei aqui fazendo um recorte e cola do que os autores falaram sobre a teoria de Bergson. Creio que isto tornaria este texto enfadonho e não avançaria em nada na discussão. Percebi que cada autor faz um recorte teórico-conceitual, de forma a melhor atender ao desenvolvimento da própria compreensão, o qual se faz uma ponte de diálogo com Bergson; é sobre este recorte que gostaria de pensar. De outra forma, me proponho a

explorar os usos feitos das ideias deste filósofo nos trabalhos garimpados. Intento, assim, chegar a algumas contribuições desta teoria para as pesquisas na área da educação, com um olhar atento às experiências constitutivas do ser professor.

Com relação ao tempo do professor, tive acesso aos trabalhos de Cunha (2005), Brusafarro (2008), Thaís Araújo (2008).

O primeiro, Cunha (2005), faz uma leitura sobre a temporalidade de professores de uma escola pública, tendo como referencial teórico Heidegger e Minkowski. O autor vê um vínculo entre a obra *El tiempo vivido*, de Minkowski e o conceito de *duração* elaborado por Bergson, por isso, cita brevemente este último, ao situar a concepção de tempo defendida.

Em Brusafarro (2008) e Thaís Araújo (2008) encontrei uma ampla leitura sobre a organização do tempo de trabalho do professor na escola, mas sem referências à obra de Bergson. A primeira busca conhecer qual o tempo real, expresso em horas/aulas, que os professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Sorocaba têm para se dedicar à função de ensino e aprendizagem na sua prática cotidiana. A preocupação da autora se faz diante da sobrecarga de trabalhos extras impostos a estes professores emanados de projetos advindos das orientações da secretaria de educação do município. Esta sobrecarga acaba por desviar o foco de trabalho deles, fortalecendo, no seu cotidiano, o que denomina de “tarefismo”, não sobrando tempo, expressos em horas/aulas, para se dedicar à aprendizagem dos alunos, mas apenas o cumprimento de tarefas estabelecidas por determinações externas.

Thaís Araújo (2008) fundamenta sua leitura sobre o tempo principalmente na obra de Norbert Elias, ressalta que para este autor “o tempo não é [...] apenas uma invenção humana, mas sim *uma relação* que leva em conta o estágio de complexidade de uma sociedade, isto é, está de acordo com a forma com que os homens se relacionam com ele” (Thaís ARAÚJO, 2008, p. 34). Partindo desta concepção, busca pesquisar a *organização do trabalho docente* sob o crivo do *tempo escolar*. Destaca expressões como: *tempo escolar*, *tempo na escola*, *tempo de escola* e *tempo para a escola*, para se referir à organização do trabalho do professor. Diante da complexidade de apreensão conceitual da questão da temporalidade, faz uma explicação para situar o leitor sobre qual tempo estava falando:

Especificando um pouco mais sobre *de qual tempo falamos*, chegamos ao tempo de escola, um tempo forte, marcante nos processos de escolarização, construção de novos saberes, valores e condutas. No que tange ao *tempo escolar*, este se encontra focalizado tanto como realidade objetiva (tempo da escola), quanto também como realidade cultural, subjetiva e coletiva (tempo na escola) (Thaís ARAÚJO, 2008, p.40, grifo meu).

Ao longo de sua escrita, Thaís Araújo (2008) usa estas terminologias em diversos e diferentes contextos, não especificando cada uma, mas algumas passagens nos esclarecem quanto aos seus usos; quando, por exemplo, se utiliza da expressão “tempos de escola e seus ‘derivados’” (p. 43) para designar o tempo que é vivido, em maior ou menor intensidade, dentro e fora da escola, tanto por professores quanto por alunos. Quanto ao professor, precisa planejar suas aulas, estudar e fazer correções de avaliações fora da escola, o que, a seu ver, é “um *tempo escolar*, um *tempo para a escola*” (p. 43). Destaca a necessidade de se pensar a relação entre o tempo escolar e o trabalho docente, chamando a atenção para o fato de que “as práticas de grande parte de professores se pautam na escassez de tempo para reflexões, planejamentos e estudos” (p. 44). Em suas entrevistas evidenciou que os profissionais almejam mais tempo na escola para concretização de seus projetos e melhoria da qualidade de ensino e de trabalho. Aponta para o excesso de tarefas a serem cumpridas tanto dentro quanto fora do espaço escolar, fazendo com que os professores acumulem uma sobrecarga de trabalho, mas não se reconheçam nele.

Também em Cavaliere (2007) encontramos a preocupação com a organização do trabalho escolar a partir do referencial tempo. A autora faz uma reflexão sobre as relações entre a ampliação do tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela, destacando a ampliação da jornada diária de permanência dos alunos na escola, não se detendo na análise do tempo do professor. A autora compreende o tempo escolar como tempo social e aponta uma análise deste como ponto de partida para se pensar a escola pública brasileira, direcionando seu estudo para a compreensão da escola de tempo integral.

Muitos pesquisadores, a exemplo destes citados, têm se preocupado em compreender os tempos concebidos dentro do espaço escolar, centrando-se no estudo de uma relação matematizada com o tempo, de certa forma fundamentado no mecanismo cinematográfico do pensamento conceitual (E.C.). Minha intenção se

difere destas no sentido de que não foco a equação professor-trabalho-horas-aulas-espaço escolar, mas sim as relações que são estabelecidas, o tempo percebido e vivido, os sentidos construídos, em síntese, as experiências constitutivas do ser professora. Ou seja, busco sair do trajeto para instalar-me na trajetória do movimento do ser professora.

Em função desta proposta, sinto de grande importância um diálogo com pesquisadores que trabalharam com as ideias bergsonianas em seus escritos relacionados à área da educação. É o que passo a fazer.

Em Teixeira (2009) encontrei uma rápida menção à ideia de intuição bergsoniana. Ao estudar as formas de relacionamento no cotidiano escolar, o autor apresenta a intuição enquanto um instrumento de apreensão da realidade, capaz de perceber a vida em movimento.

É também pensando as relações no cotidiano da escola, agora uma escola de educação especial, que Gomes (2008) traz um estudo sobre o humor, focando o humor resiliente do professor diante das adversidades do trabalho. Busca um diálogo com Bergson, a partir do livro *O riso: ensaio sobre a significação do Cômico*, para compreender o significado do riso e sua relação com o ser humano. Destaca que sua relação com Bergson

[...] emerge numa reflexão sobre a relação das várias possibilidades do riso, procurando estabelecer uma relação entre as variantes do cômico, do humor, tentando buscar o ponto de intersecção dentre as várias nuances do cômico, que vão desde uma ingênua careta de palhaço, até as anedotas, o humor mais áspero e irônico, o humor de resistência e outros. Basicamente, o filósofo tenta compreender o significado do riso e “como”, “por quê” e “de quê” rimos. (GOMES, 2008, p. 54).

Fundamenta-se na teoria bergsoniana para compreender o cômico como parte do humor resiliente que não nega a subjetividade de cada indivíduo. Afirma que há várias formas de humor, e que não é em todas que as pessoas fazem piada, o que ocorre é uma “visão bem-humorada, resilientemente positiva de mundo, de perceber o que é cômico e o que não é, dialogando assim com as adversidades de forma flexível e positiva” (GOMES, 2008, p. 54). Explica que não é no utensílio que se reside a situação cômica, mas na relação com o humano, esta que irá facilitar ou

possibilita o riso ou a compreensão da comichidade, a qual só tem significado dentro de um contexto sócio-histórico e temporal. Apresenta o riso como sendo a expressão do racional e das imperfeições humanas, e, ainda, como uma forma de identificação e de socialização. Evidencia o humor como um fator de enfrentamento singular no grupo para lidar com alguns reveses e adversidades dentro de seu contexto de trabalho.

Silva (2009), ao propor recolocar a questão da *presença* na educação, destaca como a teoria bergsoniana ajudou na formulação de uma nova concepção do sentido da presença, ao ter destacado a ideia de uma presença interna, diferente da presença corporal externa. A partir desta ideia pôde discutir o sentido da presença – corpo presente – na educação presencial e o sentido da presença no ciberespaço – que, embora os participantes estejam distantes fisicamente, seus pensamentos se integram em uma aproximação de corações e mentes. Destaca que, na primeira, a presença de corpos que se situam fisicamente próximos não é garantia da presença do ser.

O autor considera a *presença* como sendo um dos fatores mais importantes na educação. No entanto, não se fixa à presença física, mas a uma sintonia que o aprendiz estabelece com os demais participantes do processo de aprendizagem. Uma sintonia que se manifesta em um estado de interação e cooperação de aprendizagem. Ou, ainda, na existência de um intermundo, da comunicação e comunhão entre um e outro ou entre uns e outros. Ao destacar a existência de uma dimensão interna, onde cada um pode observar em si mesmo uma realidade completamente diferente da realidade exterior, uma realidade qualitativa, composta de elementos heterogêneos que se interpenetram, considera que estes não podem ser separados uns dos outros. Bergson lhe fornece elementos para pensar de outra forma a questão da *presença*.

O que podemos extrair de Bergson e que será importante para a fundamentação deste trabalho de pesquisa é a idéia de *presença mental*, ou seja, a presença em pensamento, e em face disto uma presença reflexiva. E essa *presença em espírito* acontece em um mundo interno do homem (SILVA, 2009, p. 47).

Tema presente, a noção de formação (não formação de professores, mas a formação da pessoa enquanto ser no mundo) foi apresentada em um diálogo com a ideia de duração. Uma formação que se faz tanto em um *espaço atual de*

aprendizagem, quanto em um *tempo virtual de formação*, é o que defende Oliveira (2006). O autor apresenta a narrativa da Odisseia formativa de uma Organização Não Governamental – ONG, formada por um grupo de recém-psicólogos – a *Comungos*. Enquanto integrante deste grupo, tenta descrevê-lo por dentro, situando-o enquanto um espaço de aprendizagem. Afirma que a partir dos estudos da teoria bergsoniana, pôde compreender que o não desaparecimento do que foi assimilado na formação e a preservação do aprendido estaria no cerne do conceito de duração. Explica que a “formação envolve a conservação do passado no presente, a conservação da lembrança na percepção, uma insistência de atualização do virtual: produção de uma grande memória” (p. 46). E, ainda, que

O nosso acoplamento junto a Bergson nos faz ver o processo formativo como a constituição de uma *memória ontológica* que, por mais contraditória que pareça, não significa um solipsismo de um sujeito em relação a si mesmo, que giraria em um eterno círculo vicioso. A formação como constituição de uma memória, como o processo de diferenciar-se de si mesmo, está necessariamente conjugada aos dispositivos de subjetivação, ao *fora* do sujeito, aos *territórios existenciais*, que constituímos como locais de sentido que irão produzir lembranças e nós (OLIVEIRA, 2006, p. 50).

Formação é também a ponte que liga Silva (2005) a Bergson. Em uma perspectiva diferente de Oliveira (2006), este autor traz uma reflexão sobre as práticas de autoformação e das estratégias cognitivas que a propiciam. Discute esta questão contextualizando a formação da “sociedade do espetáculo”, o que se deu a partir das tecnologias de comunicação e informação. Destaca o fato de que, atualmente, a escola deixou de ser o único espaço de veiculação de saberes, dividindo esta função com as várias possibilidades midiáticas. Tal mudança acabou por favorecer transformações que resultaram em uma nova concepção da Pedagogia, a qual se faz atenta aos problemas da aprendizagem e da instrução, subsidiando processos autoformativos. Busca em Bergson a concepção de realidade, apresentando-a enquanto um conjunto de imagens de centros de ação e reação em interação. Destaca o papel da memória como responsável pela atribuição do sentido da atualização do sujeito.

Falando em uma outra pedagogia, Luza (2009) busca determinar a possibilidade de constituição de um discurso teórico que fundamente epistemologicamente a prática educativa baseada na atividade problematizante, o que configuraria a Pedagogia do Problema. Para tanto, situa a concepção de problema, enquanto questão filosófica e pedagógica, desde Platão, passando por Aristóteles, Hans-Georg Gadamer, Ludwig Wittgenstein, Karl Popper, John Dewey e finalmente Henri Bergson, o qual, de acordo com o autor, foi a sua inspiração para o trabalho, quando alude ao valor atribuído à formulação do problema. Destaca que a educação tradicional não fornece apenas respostas prontas, mas também problemas prontos. O autor justifica os numerosos referenciais teóricos esclarecendo que sua intenção foi apresentar opções significativas de interpretação. Afirma que, em relação

[...] à noção de problema, não basta uma definição simples e linear, que satisfaça a um critério de economia teórica, ignorando que este termo se refere a um certo tipo de ação, intimamente relacionada com a existência do ser humano, com as suas dificuldades, com os obstáculos que enfrenta, com os seus anseios e aspirações, e com um dos seus maiores patrimônios: o conhecimento (LUZA, 2009, p. 165).

Quanto à possibilidade de construção de uma pedagogia problematizante, o autor afirma que esta se concretiza a partir da adoção da problematização enquanto princípio epistemológico, que “estabelece uma certa relação específica com o conhecimento na forma como é construído, mantido e socializado” (LUZA, 2009, p.171).

Dialogando com Bergson acerca desta questão, encontramos em “O Pensamento e o Movente” uma esclarecedora dissertação sobre o problema, sua colocação e resolução. O autor afirma que “a verdade é que se trata, na filosofia e mesmo alhures, de *encontrar* o problema e, por conseguinte, de *pô-lo*, muito mais do que de resolvê-lo. Pois, um problema especulativo está resolvido assim que é bem posto” (D.S., p. 54). Este colocar bem o problema consiste em uma invenção, esclarece que “pôr o problema não é simplesmente descobrir, é inventar. A descoberta versa sobre aquilo que já existe, atual ou virtualmente; era, portanto, certo que haveria de surgir cedo ou tarde. A invenção confere ser àquilo que não era, ela

poderia não ter surgido nunca” (D.S., p. 54-55). Sendo assim, no que se refere a esta reflexão, não podemos conceber o problema como algo que está posto apenas à espera de ser descoberto, ou talvez reconstituído a partir de algumas peças, como um quebra-cabeça, mas algo que deverá ser criado. Também neste sentido é que Bergson chama a atenção para os falsos problemas e os problemas mal colocados. Com estas questões, antes mesmo de buscar a solução para problemas já colocados, o autor nos convida a conhecer as diferenças de natureza e a natureza das diferenças aí apresentadas.

Continuando a exploração do material da pesquisa, encontrei Olarieta (2008), que busca no conceito de duração cunhado por Bergson e no de devir-criança, de Deleuze, fundamentos para discutir a infância, pensando outros sentidos para esta. A autora afirma que pensar outros sentidos para a infância implica necessariamente em pensar outro tempo, distinto daquele que a inventou, que a viu nascer, que a alimentou, que cuidou e a consolidou como passagem, como uma etapa da nossa vida. Pensar outros sentidos para a infância impõe romper com este tempo linear e homogêneo no qual a situamos. Conforme expressa a autora,

O tempo duração que Bergson nos ajudou a analisar dá a possibilidade de devolver à vida as nossas palavras, as nossas idéias. Pretendemos pensar a infância desde uma perspectiva que mantenha a vida que ela porta além dos contornos que a estabilizam. Como dizemos ao princípio, isso nos leva a pensar um outro tempo. Qual seria esse tempo da infância? Com o aporte de Bergson, podemos afirmar que seria um tempo qualidade, um tempo que discorre e nesse escapar nos depara com outros sentidos aos fixados, aos sempre iguais, que devolve a vida às folhas de nossas palavras, de nossas idéias (OLARIETA, 2008, p. 91).

Ampliando a leitura de Olarieta (2008), trago o próprio Bergson, ao fazer uma crítica à concepção espacializada do tempo, ao tempo cronologizado, que acaba anulando a experiência da temporalidade como sucessão, como duração. Fala-se de uma representação do tempo, mas não diz o que o tempo real é.

A duração totalmente pura é a forma que a sucessão dos nossos estados de consciência adquire quando o nosso eu se deixa viver, quando não estabelece uma separação entre estado presente e os

anteriores. Não há necessidade, para isso, de se absorver completamente na sensação ou na ideia que passa, porque então, ao invés, deixaria de durar. Também não tem que esquecer os estados anteriores: basta que, lembrando-se desses estados, não os justaponha ao estado atual como um ponto, mas os organize com ele, como acontece quando nos lembramos das notas de uma melodia, fundidas num todo (D.I., p. 72-73).

Corroborando com Bergson, Olarieta (2008, p. 89) destaca que “se pensarmos o tempo como espacialização, a nossa temporalidade, que nele se inscreve, será pensada como cronologia”. Naturalmente pensaremos a infância como parte desta existência cronologizada. No entanto, “a infância nos depara com as palavras que ainda não estão fixadas, que ainda não gozam do reconhecimento oficial da razão, que são instáveis, móveis, que carregam vida enquanto movimento permanente, mudança. Palavras que são intervalo, fugidas de pontos fixos, tempo qualitativo” (p. 90). Pensar outros sentidos para a infância importa pensá-la a partir, também, de outro referencial de tempo.

Pensar o tempo enquanto duração, este foi o movimento desenvolvido por Pohlmann (2005). A autora buscou compreender o intervalo existente entre o *projeto* e o *trajeto* em arte, e a percepção do tempo vivido durante o acontecimento da criação. Afirma que “tentar falar do tempo no processo de criação, ou melhor, da percepção do tempo no processo de criação, é entrar num caminho denso, indeterminado, desconhecido. Suspende-se o tempo cronológico para vivê-lo de forma expandida” (p. 1).

Para chegar a esta compreensão a autora faz um percurso na história da humanidade, situando a construção da percepção da noção de tempo e as várias tentativas de demarcá-lo, de situá-lo em parâmetros cronológicos. Chega às ideias defendidas por Bergson, detendo-se no estudo da duração. Destaca o fato de que “Bergson liberta a dimensão temporal do pensamento e da vida para além dos registros espaciais da experiência e da inteligência, num meio histórico hostil a essa disciplina” (POHLMANN, 2005, p. 77).

Quanto ao estudo do tempo enquanto duração, ao invés de ficarmos tentando imobilizá-la, é o próprio Bergson que nos incitará a instalar “desde logo, por um esforço da intuição, no escoamento concreto da duração” (BERGSON, 1984, p. 30).

Considera que a própria vida é duração se diferenciando, a vida se atualiza à medida que é capaz de inventar-se a si mesma.

Movimento parecido com o de Pohlmann (2005) foi realizado por Silva (2009), que intenta investigar filosoficamente o conceito de tempo em uma relação direta com a educação e a aprendizagem. Ao buscar situar a leitura sobre o tempo realizada por diversos autores, traz a concepção de duração apresentada por Bergson. Percebeu no dia a dia da escola a presença de suas temporalidades em múltiplos confrontos: “a organização temporal linear da escola, divisão em séries, anos, etapas; a aprendizagem dos estudantes, diversas, descontínuas, plural” (SILVA, 2009, p. 14). Ressalta o fato de, naquele contexto, o tempo do estudante aparecer diferente do tempo da escola. Em seu trabalho destaca a possibilidade de um pensar o tempo da escola a partir de uma perspectiva bergsoniana.

Por essa noção de tempo se pode pensar a escola e a educação em geral. O que se está tentando defender aqui é que pensar o tempo da educação, no sentido bergsoniano, é deixar abertas muitas vias para construir e pensar o fazer da escola num processo de exploração de possibilidades hauridas das circunstâncias do próprio estudante, inesgotavelmente (SILVA, 2009, p. 73).

No entanto, Silva (2009) reconhece que, para melhor elucidação da relação entre a teoria de Bergson e a educação seria necessário um trabalho restrito a esta investigação. O que não chegou a fazer em sua escrita.

O estudo cuidadoso a partir do material encontrado trouxe contribuições que me permitiram assinalar as diversas possibilidades e escolhas teórico-metodológicas com as quais foram estabelecidos diálogos bergsonianos. No entanto, para continuidade do trabalho que me propus fazer, faltava ainda melhor entendimento da concepção de sujeito presente nesta filosofia. Ter este entendimento torna-se fundamental ao pensar uma formação de professores. É o que apresento no próximo capítulo.

SUJEITO BERGSONIANO: COMPLEXA RELAÇÃO EM CONSTANTE

DEVIR

“Só vejo um meio de saber até onde se pode ir:
é pôr-se a caminho e andar”.
(E.S., p. 2)

Usualmente, quando nos referimos ao ser humano, especialmente no campo da educação, nos referimos à sua constituição biológica, histórica, social, cultural e psicológica. Todas estas dimensões, de certa forma, foram apreendidas por campos específicos do conhecimento humano. Tendo como referencial a filosofia de Bergson, creio ser possível acrescentar a estas dimensões constitutivas do ser humano a espiritual, concebendo-o como uma complexa relação entre espírito e corpo, que se constitui em constante *devir*. As primeiras, comumente, enfatizam a dimensão material do ser (corpo), pouco considerando da sua dimensão não material. E, quando o fazem, o fazem em uma perspectiva das psicologias, limitando-se àquilo que pode ser percebido como manifestações psicológicas já referenciadas em seus conceitos teóricos. Esta questão foi amplamente estudada por Bergson no livro “Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência” (1889/1988).

Quando busco aqui a dimensão do espírito, quero chamar a atenção para uma dimensão constitutiva deste ser humano que tem sido silenciada e negligenciada pelas políticas, teorias e práticas educacionais. Em particular as referentes à formação dos professores, que ora focam-no enquanto um corpo produtivo, uma máquina de ensinar; ora como um sujeito determinado historicamente pela própria história da educação, sendo apenas o resultado de um longo e complexo processo histórico de formação; ou, ainda, como um ser político submisso e passivo às políticas governamentais que ditam como deve ser seu ir e vir, seu ser e fazer no espaço e tempo escolares; enfim, em outras situações, tomado como objeto de abordagens psicologizantes e/ou socializantes da educação, em uma tentativa outra de formatar seu modo de ser e estar na escola. No entanto, nenhuma destas abordagens considera amplamente sua dimensão espiritual, como um ser que pensa, sente e age em esferas outras que não apenas a material, que transcende o espaço e o tempo imediato, que transborda de si mesmo.

O que, para mim, constitui um diferencial na forma de conceber as professoras com um olhar bergsoniano é o fato de sabê-las seres que não são meros corpos autômatos, mas uma complexa relação entre espírito e matéria, uma relação em constante *devenir*.

Diante da necessidade de organizar o pensamento para esta escrita, encontro uma dificuldade, uma vez que Bergson não trabalha com conceitos pontuais, fechados, ao contrário, ele nos convida a pensar, buscar e inquirir sobre o próprio conhecimento. Assim, a organização que aqui apresento se fez a partir do que pude entrever no entrelaçamento de suas obras.

4.1 Do instinto, da inteligência e da intuição

Para Bergson a vida é criação. Toda criação tem um ponto de partida em comum: o *elã vital*, ou *elã da vida*, um *elã original*, o qual consiste em uma exigência da própria criação. E “a vida, em seu conjunto, é uma evolução, isto é, uma incessante transformação” (E.C., p. 251). Esse movimento evolutivo é o movimento desse impulso (elã), que a exemplo de um obus, que se explode, lançando fragmentos, destinados a mais uma vez explodir, se divide e se dissocia em vias de possibilidades que constituem parte desta evolução e trazem virtualidades que se realizam em direções diversas.

Na perspectiva de uma evolução criadora da vida, segundo Bergson, *torpor vegetativo*, *instinto* e *inteligência* coincidem na impulsão vital comum às plantas e aos animais, e se dissociam, nas formas mais imprevistas, pelo simples fato de seu crescimento. Constituem assim “*três direções divergentes de uma atividade que se cindiu ao crescer*. A diferença entre elas não é uma diferença de intensidade, nem, de modo mais geral, de grau, mas de natureza” (E.C., p. 147 grifo do autor).

Nesse processo, *instinto* e *inteligência* são duas vias divergentes sobre as quais a evolução do reino animal se efetua, culminando uma no inseto e a outra no homem. Instinto e inteligência se opõem e se complementam. Assim sendo, não existe entre eles uma relação de hierarquia evolutiva: há aí uma diferença de natureza e não de grau. E, tendo desde o início se interpenetrado, conservam algo de sua origem comum e não são encontrados em estado puro. Encontrá-los-emos sempre misturados, havendo, no entanto, a predominância de um ou de outro, caracterizando uma ou outra situação. “Não há inteligência ali onde não se descobrem vestígios de

instinto, não há instinto, sobretudo, que não esteja envolto por uma franja de inteligência” (E.C., p. 147).

Instinto e inteligência são tendências e não estados ou coisas prontas e acabadas. São duas formas diferentes de atividade psíquica, de ação sobre a matéria inerte, e é a diversidade desse esforço de atuação que os diferencia. O instinto, enquanto ação é, necessariamente, especializado: para um objeto determinado um instrumento determinado. Nas situações em que o esforço de atuação é impulsionado pela inteligência, há sempre a fabricação de novos instrumentos, uma vez que, a cada necessidade satisfeita, outra nova se cria. Esta última, ao contrário do primeiro, em vez de fechar o círculo da ação, o abre indefinidamente, ampliando assim suas possibilidades de ação.

Para Bergson, tudo se passa como se a força imanente à vida, tendo sua ação limitada pela matéria e não podendo realizar-se ao mesmo tempo em várias direções, tivesse que fazer a escolha entre duas maneiras de agir sobre tal força, ou seja, a ação *imediate*, imanente a seu próprio movimento, cuja essência é utilizar e fabricar instrumentos *organizados*; ou a ação *mediatizada*, própria ao organismo que, não possuindo naturalmente o instrumento necessário à sua sobrevivência, fabrica e utiliza instrumentos artificiais. É nesse sentido que o homem poderia ser definido como *homo faber*, ao fabricar, de forma a suplantar sua insuficiência natural, meios de se adaptar à vida e suas condições existenciais. Quanto à forma de ação sobre a matéria, vemos que a inteligência está preferencialmente orientada para a consciência e o instinto para a inconsciência. Isto se dá, como escrevemos acima, devido à forma de ação, *imediate* ou *mediatizada*. No primeiro caso, o da ação *imediate* (aquela realizada tendo como propulsor o instinto), a ação é perfeita, no entanto, invariável, pois sua modificação vai estar ligada a uma mudança na própria espécie. No segundo caso, da ação *mediatizada* (aquela que tem como propulsor a inteligência), esta é imperfeita, mas variável. Esta variabilidade é possível porque o uso do instrumento fabricado pela inteligência pode ser diversificado, dependendo das necessidades daquele que o usa. Aqui já se compreende que instinto e inteligência representam duas soluções divergentes para um único problema: a adaptação à vida. São, desse modo, duas formas diferentes de conhecimento (E.C.).

Quando estudamos o instinto e a inteligência do ponto de vista do conhecimento, algo interessante se nos apresenta: se para a vida prática a inteligência sobressai ao instinto, pela possibilidade de diversificar o uso de um instrumento, no

que se refere ao conhecimento de algo, o instinto parece ter ainda algumas vantagens sobre a inteligência. Vejamos: o instinto conhece do interior, imediata e concretamente, a materialidade de determinado objeto, bem como o instrumento vivo, orgânico a ser nele aplicado. Bergson (E.C.) cita o exemplo do escaravelho *Sítaris*, ao colocar seus ovos na entrada das galerias subterrâneas escavadas por uma determinada espécie de abelhas. É como se este inseto soubesse, a partir de uma consciência plena, exatamente quando, onde e de que forma fazer o que precisa ser feito. Aqui o instinto nos apresenta um conhecimento implícito e pleno que se exterioriza em ações precisas. No entanto, este conhecimento se aplica a apenas um único objeto, a uma mesma parte, nas mesmas condições de produção, ou seja, o instinto não generaliza e não é capaz de mudar de comportamento caso se mude as condições de produção. Encontramos aqui uma desvantagem em relação à inteligência, já que esta tem como capacidade, por excelência, mudar e fabricar instrumentos para outras possibilidades de ação quando a situação assim o exige. A inteligência tem como tendência estabelecer relações entre situações dadas e os meios de ação. Ela sobressai ao conhecimento material do instinto pela capacidade de um conhecimento formal, que não se limita ao que é de utilidade prática imediata, podendo mudar e generalizar indefinidamente.

A inteligência, na medida em que se aprimora e se afina com o aprimoramento do organismo, torna-se o guia crescentemente seguro para o organismo em sua tarefa de adaptar-se às condições exteriores de sua existência, que lhe são impostas pela simples existência do mundo material (PRADO JÚNIOR, 1988, p. 173).

Esta mobilidade da inteligência se dá graças à consciência. No entanto, como entender consciência?

A consciência é vista, por Bergson, como um fator de diferenciação entre instinto e inteligência, o que se dá pela sua presença, nas ações realizadas. Considera a consciência como sendo “a luz imanente à zona de ações possíveis ou de atividade virtual que cerca a ação efetivamente realizada pelo ser vivo. Significa hesitação ou escolha” (E.C., p. 157). Assim, haverá consciência em maior intensidade onde houver ações igualmente possíveis que se desenham, sem, no entanto, haver

nenhuma ação real já concretizada. Ao contrário, onde uma ação real é a única possível, a consciência torna-se nula.

Bergson (E.C.) faz uma diferenciação entre consciência nula e consciência anulada, que, creio, seja importante aqui situar. As duas são iguais a zero; no entanto, no caso da primeira, exprime que não há nada, nenhuma consciência; já no segundo caso, o de uma consciência anulada, temos duas forças, em quantidades iguais, em sentido contrário, que se compensam e se neutralizam. No primeiro caso temos, como exemplo, uma pedra que cai, que não tem nenhum sentimento de sua queda. No segundo, podemos usar como exemplo as ações de um sonâmbulo, que tem sua consciência anulada pela possibilidade de realização de suas ações, mesmo estando em estado de sono. Aqui haverá o despertar da consciência tão logo encontre um obstáculo à sua ação. Situação semelhante encontramos em nossas ações quando passamos a executá-las de forma mecânica, como corpos autômatos. Somente somos “despertados” quando nossa “livre” ação é impedida por um obstáculo qualquer, quer seja de natureza material ou imaterial.

Em síntese, consciência significa ação possível, e consiste, precisamente, na escolha desta. “Pois que a consciência corresponde exatamente à potência de escolha de que o ser vivo dispõe; é co-extensiva à franja de ação possível que envolve a ação real: consciência é sinônimo de invenção e de liberdade” (E.C., p. 286). Aqui Bergson relaciona consciência à escolha, afirmando que o papel da consciência é decidir-se. Assim, em organismos que não se movem espontaneamente e que não têm que tomar decisões (uma pedra que cai), é duvidoso que se encontre consciência. Explica tal conclusão, mas ressalta antes que não há ser vivo que seja totalmente incapaz de se movimentar de forma espontânea, o que acontece, a seu ver, é que alguns renunciam a esta capacidade. Da mesma forma, renunciam à consciência e à escolha. Este é, por exemplo, a situação dos vegetais, parasitas da terra, e de alguns animais que vivem como parasitas de outros. “Assim, parece-me verossímil que a consciência, originalmente imanente a tudo que vive, atenua-se onde não há mais movimento espontâneo e exalta-se quando a vida mantém o rumo da atividade livre” (E.S., p. 10).

Ao estudar a questão da consciência na obra bergsoniana, Prado Júnior (1988) chama a atenção para pelo menos dois tipos de consciência: uma que denomina de consciência global ou consciência virtual, que é aquela que acompanha todo o processo da evolução da vida; e a que denomina consciência humana ou consciência

intelectual, esta acompanha mais especificamente a evolução hominal. Este autor pontua que a primeira foi amplamente estudada na obra “A evolução criadora” e a segunda na obra “Matéria e Memória”. Considerei importante apontar aqui esta leitura de Prado Júnior, mas como meu objetivo central é estudar o ser humano, minha escrita situar-se-á preferencialmente na denominada por ele de consciência humana ou intelectual.

É assim que as restrições impostas à consciência em *Matière et mémoire* são, por sua vez, restringidas a um tipo particular de consciência. É da consciência perceptiva e intelectual que se diz que necessariamente é o resultado de uma limitação ou de um empobrecimento do Ser. Há, portanto, que reinterpretar a afirmação segundo a qual a Presença é apenas virtualmente consciência ou consciência neutralizada. Ela significa em primeiro lugar que a consciência intelectual só surge quando se opera essa neutralização de uma possível consciência global; que a intelectualidade é o fruto de um sacrifício, através do qual a Presença é quase totalmente enviada para a obscuridade. Mas ela significa, também, que essa Presença velada pode desvendar-se e atualizar-se através de uma consciência de tipo não-intelectual. [...] *L'évolution créatrice* tem, como tarefa, determinar as relações entre a consciência humana (a consciência intelectual, cujo surgimento “ideal” acompanhamos em *Matière et mémoire*) e a consciência virtual, que acompanha todo processo vital. E, da passagem de uma a outra forma de consciência, veremos surgir a possibilidade de um “retorno” da primeira à segunda, isto é, da “dilatação” da consciência finita do homem (PRADO JÚNIOR, 1988, p. 169-170).

O estudo da consciência em Bergson estabelece ainda uma relação entre a intensidade de nossa consciência e nossa soma de escolhas, ou, ainda, “de criação que distribuimos em nossa conduta” (M.M., p. 12). No entendimento desta questão convida-nos a nos examinar, por exemplo, quando uma de nossas ações deixa de ser consciente e passa ser automática: a consciência, como que, retira-se dela. A consciência assiste “sob forma de sentimento ou de sensação, a todas as iniciativas que julgo tomar, [...] ela se eclipsa e desaparece [...] a partir do momento em que minha atividade, tornando-se automática, declara não ter mais necessidade dela” (M.M., p. 12).

Nesta mesma lógica de pensamento, busco pensar o ser professora quando nos sentimos pressionados sob a dinâmica que temos vivido nos dias atuais nas

escolas brasileiras, em que a violência e a descrença na educação têm se sobreposto à crença no ser humano. E, um sistema educacional no qual nos cabe muito mais cumprir o que é posto por leis e regulamentos do que criar caminhos para o trabalho pedagógico. Somos “atropelados” pelas resoluções legais, e antes mesmo de nos recompor e atendermos ao solicitado, já somos surpreendidos por outra diretriz, fruto de outra equipe administrativa, de outro governo político-partidário. Assim, não temos como escapar aos condicionamentos das Secretarias de Educação. A constante tentativa de adaptação nos leva a cumprir, quase que automaticamente, ao que é estabelecido enquanto política educacional. Paradoxalmente, temos aqui um movimento que nos leva à imobilidade, tendo esta um sentido de não criação, de um entorpecimento de nossos sentidos na relação com a prática pedagógica, um entorpecimento da consciência do próprio ato pedagógico. Passamos, assim, a agir mecanicamente, como se fôssemos corpos autômatos, temos nossa consciência ensombreada pelos hábitos de obediência (M.R.) que nos impelem ao cumprimento das ordens, muitas vezes sem problematizá-las. E nos momentos em que, por um exercício de esforço consciente, saímos desta correnteza demarcada, nos deparamos com um cotidiano escolar rebelde, fluido, que não se deixou mecanizar, pois é a própria vida da escola, e a escola é vida, fluxo em incessante transformação. Encontramos-nos então mergulhados neste fluxo vida-escola, exigindo de nós outra atitude. E então a consciência ressurgue, chamando-nos a fazer escolhas, dentre elas a escolha de não mais voltar à correnteza estabelecida por um determinado sistema. Mas aí as escolhas se fazem vibráteis em nosso ser, e sofríveis. Deparamos-nos com um cotidiano que apresenta situações para as quais não nos sentimos preparados, surge o medo de “não dar conta”, e, neste momento, o “conforto” da correnteza se faz mais seguro. Voltamos a ele e ao risco da imobilidade, do entorpecimento, do ensombreamento da consciência. Muito deste paradoxal movimento de imobilização materializa-se na busca constante por cursos de formação, por mudar de turma, de turno, de escola, e até mesmo por esquecer-se enquanto professora.

Neste processo há quem opte por retirar a sombra que paira sobre a consciência, faz outra escolha, busca por mudança, por “crescer e evoluir”, por “direcionar-se no sentido do movimento e da ação – movimento cada vez mais eficiente, ação cada vez mais livre: e isso é o risco e a aventura, mas é também a consciência, com seus graus crescentes de profundidade e intensidade” (E.S., p. 11). Mas há também aqueles que optam por apenas adaptar-se, correndo o risco de

“abandonar a faculdade de agir e de escolher, [...] e arranjar-se para obter ali mesmo tudo de que precisa, em vez de ir buscá-lo; isso é então a existência segura, tranqüila, burguesa, mas é também o torpor, primeiro efeito da imobilidade; dentro em breve é o entorpecimento definitivo, é a inconsciência” (E.S., p. 11).

Estas reflexões de Bergson referem-se à evolução da matéria viva, no entanto, creio poder usá-la para ajudar a pensar o ser professora no contexto atual da educação, uma vez que, quando optamos por simplesmente nos adaptar às determinações políticas e administrativas da educação, aceitamos “abrir mão” do nosso direito de criar, de fazer escolhas, de fazer movimentos e ações próprias, entregamo-nos à imobilidade que antecede o entorpecimento de nossos sentidos na relação com a prática pedagógica, um entorpecimento da consciência do/no próprio ato pedagógico.

Consciência está vinculada também à invenção e a liberdade de ação. Tomando a invenção como referência, veremos que nos animais em geral esta se limita à variação sobre um tema da rotina, aos automatismos dos hábitos da espécie. No homem, este automatismo é interrompido, a consciência se liberta, alargando seus horizontes a cada invenção, a cada fabricação de instrumentos, uma vez que esta lhe possibilita não apenas o seu uso, mas novas invenções. Esta libertação do automatismo na espécie humana é possível graças a três condições que lhe são especiais: à superioridade de seu cérebro, que lhe permite novas criações; à sua linguagem, que permite à consciência lidar com a imaterialidade, não ficando presa exclusivamente a objetos materiais, e permitindo passar do que se sabe ao que não se sabe ainda; e à vida social que, ao conservar os esforços da evolução, fixa um objetivo para o qual os indivíduos deverão voltar-se, impulsionando todos à caminhada evolutiva. Tudo isto são expressões de uma superioridade interna que acaba por traduzir a diferença de natureza e não de grau que separa os homens dos demais animais. “É neste sentido inteiramente especial que o homem é o ‘termo’ e o ‘objetivo’ da evolução” (E.C., p. 287). Este estatuto não significa que o homem tenha se desvinculado dos resíduos de animalidade constitutivos da sua própria evolução; ou seja, o homem continua o movimento vital, conservando algo das tendências confundidas no elã original. Talvez sejam estes resíduos que, ao mesmo tempo em que o impulsiona em um sentido evolutivo possibilitam também o paradoxal movimento que imobiliza sob o imperativo dos hábitos de obediência. Precisamos nos atentar para o fato de que tal situação não implica estar havendo aqui uma

predominância do automatismo animal sobre a consciência humana, mas apenas confirma o fato de fazemos parte da evolução criadora que é a própria vida.

Neste ponto desta escrita já é possível caracterizar o ser humano enquanto um ser inteligente, dotado de consciência e capaz de fazer escolhas. E como meu objetivo principal é conhecer este ser humano, voltarei meus esforços a estudar um pouco mais a manifestação da inteligência, uma vez que creio já ter esclarecido a contento a questão da consciência.

A teoria evolutiva da vida indica como se constitui determinada faculdade humana:

A história da evolução da vida, por incompleta que ainda esteja, já nos deixa entrever como a inteligência se constitui por um progresso ininterrupto ao longo de uma linha que, através da série de vertebrados, se eleva até o homem. Ela nos mostra, na faculdade de compreender, um anexo da faculdade de agir, uma adaptação cada vez mais complexa e flexível, da consciência dos seres vivos às condições de existência que lhes são impostas. Disso deveria resultar a consciência de que nossa inteligência, no sentido estrito da palavra, está destinada a assegurar a inserção perfeita de nosso corpo em seu meio, a representar-se as relações entre as coisas exteriores, enfim, a pensar a matéria (E.C., p. IX).

A partir deste esclarecimento de Bergson chegamos à função da inteligência que é a adaptação do ser humano à matéria. Para que isto aconteça, procurará o que pode melhor servir a este fim. Assim, ao atuar sobre a matéria, buscará a relação entre a situação dada e os meios necessários para se utilizar dela. Sua atividade está orientada para a fabricação, a qual se exerce sobre a matéria bruta. Neste sentido, mesmo quando se utiliza de materiais organizados, os trata como objetos inertes, não considera a vida que os informou, ou seja, o que transborda à materialidade lhe escapa, exatamente por ser fluido, móvel. Ao agir sobre a matéria extensa, a inteligência considera cada objeto como passível de ser fragmentado arbitrariamente e indefinidamente, tratando suas partes como unidades isoladas e independentes umas das outras. Em sua ação sobre os objetos, a inteligência não se fixa no movimento destes, mas nos pontos fixos que supostamente ocupam e que podem ocupar em um determinado momento.

Em relação a esta forma de conhecer, Bergson destaca o fato de que a inteligência só representa claramente o que é descontínuo e imóvel. Mesmo no movimento de conhecer aquilo que escapa à matéria bruta, a inteligência acaba por fazer uso dos instrumentos e métodos que utilizava sobre aquela, imobilizando o que era móvel. É somente este tipo de trabalho que a satisfaz plenamente. Assim, imobiliza o que era móvel, faz descontínuo aquilo que era continuidade, torna extenso o que era inextenso. Com o auxílio da linguagem, também imobilizada, cria conceitos, nos quais encerra todas as coisas. Aqui, já não se tem mais a “própria percepção das coisas, mas a representação do ato pelo qual a inteligência se fixa sobre elas” (E.C., p. 174), não temos mais imagens, mas símbolos representativos, conceitos. A inteligência, portanto, retoma e reafirma sua tendência de transformar a matéria em instrumentos de ação, transfigurando-a no processo representativo das ideias. Neste sentido, a inteligência é “a vida olhando para fora, exteriorizando-se em relação a si mesma, adotando em princípio, para dirigi-las de fato, as manobras da natureza inorganizada. De onde seu espanto quando se volta para o vivo e se encontra frente à organização” (E.C., p. 175). Este movimento da inteligência no ato de conhecer certamente explica sua inaptidão por compreender a essência da vida e a significação profunda do movimento evolutivo da criação. Por mais que tente explicar, por suas representações, o *devir*, este lhe escapará, pois é mobilidade, movimento contínuo.

Se o homem é um ser por excelência inteligente, estaria então impossibilitado de adentrar na vida do espírito e conhecer o élan vital que percorre a natureza? Em outras palavras, se o movimento natural da inteligência é imobilizar, tratar o vivo da mesma forma que o inerte, estaria o homem fadado à imobilidade da matéria bruta? Em se tratando da educação social e escolar, estaria o processo educativo aprisionado em uma postura intelectualista, à repetição sempre do mesmo?

Estes questionamentos poderiam ter diferentes percursos. Mas é ainda no próprio mecanismo da vida que encontraremos o mais adequado, uma vez que uma inteligência que se fixa em fabricar é uma inteligência que não se detém na forma atual das coisas. É uma inteligência que não só reproduz, também produz, cria; e a criação não se faz na imobilidade, mas na duração. Ao olhar a matéria bruta, com a qual pretende fabricar algo, a inteligência precisa lançar sobre ela, por um esforço da imaginação, o produto que pretende alcançar. É preciso fazer do conjunto da matéria, em nosso pensamento, “um imenso tecido, no qual podemos talhar o que quisermos,

para recosturá-lo como quisermos” (E.C., p. 170). Quando projetamos o esquema de nossas ações possíveis sobre as coisas, estamos já no campo do espírito, trata-se de uma visão do espírito. Aqui Bergson nos aponta para algo que transborda a matéria e a própria inteligência. Para que tal ação aconteça, há que se refletir, e isto não seria possível a uma inteligência que fosse completamente exteriorizada, incapaz de se recolher sobre si mesma.

Uma inteligência que reflete é uma inteligência que possuía, para além do esforço útil praticamente, um excedente de forças para gastar. É uma consciência que virtualmente já se reconquistou a si mesmo. Mas ainda é preciso que a virtualidade passe ao ato. [...] A partir do dia em que a inteligência, refletindo sobre suas manobras, percebe-se a si mesma como criadora de idéias, como faculdade de representação em geral, não há objeto do qual não queira ter a idéia, mesmo que este não tenha relação direta com a ação prática (E.C., p.172-173).

Isto se dá, pois, ao lado da inteligência, desenvolveu-se também o instinto, e, enquanto a primeira trata todas as coisas mecanicamente, o segundo as trata de forma orgânica. Explica Bergson (E.C., p. 179) que se “a consciência que nele dormita despertasse, caso ele se interiorizasse em conhecimento em vez de se exteriorizar em ação, caso soubéssemos interrogá-lo e caso ele pudesse responder, o instinto haveria de nos franquear os mais íntimos segredos da vida”.

Ora, se não “há inteligência ali onde não se descobrem vestígios de instinto, não há instinto, sobretudo, que não esteja envolto por uma franja de inteligência” (E.C., p. 147). E se o instinto pode me dar acesso àquilo que a inteligência não consegue, talvez haja uma possibilidade de encontro entre ambos. É o que nos propõe Bergson: o acesso ao conhecimento por uma via inteiramente diferente, a simpatia, proporcionada pela *intuição*, que é o “instinto tornado desinteressado, consciente de si mesmo, capaz de refletir sobre seu objeto e de ampliá-lo indefinidamente” (p. 191).

No entanto, como isso se dá? Marques (2007, p. 9-10) nos ajuda no esforço de entendimento deste processo. Para a autora,

[...] haveria então um meio para que a inteligência, capacitada para a pesquisa teórica, encontrasse as ‘coisas’ que por si mesma não encontraria: este seria intensificação das potências instintivas adormecidas nela mesma, e a ela complementares; ora, isto não seria senão inverter sua direção natural e buscar em si mesma as indicações para ultrapassar-se. Bergson insiste neste poder da inteligência, que pode ser outra, uma vez que é vida. Enfim, apelar às potências instintivas seria desenvolver nela a *intuição*, isto é, ‘o instinto tornado desinteressado, consciente de si mesmo, capaz de refletir sobre seu objeto e de alargá-lo indefinidamente’ (645). Tal então é o esforço necessário para que a inteligência humana apreenda seus objetos do interior e se oriente na direção de um conhecimento indispensável à especulação e à consciência de si.

Na humanidade em que vivemos, a intuição é quase que completamente sacrificada à inteligência. Isto se deve à forma como se deu nossa evolução, a qual exigiu que a consciência humana se determinasse mais especificamente como inteligência, para se adaptar aos hábitos da matéria e concentrar toda sua atenção neles e, a partir daí, poder desenvolver a ciência e a vida social. No entanto, uma vez libertada da determinação da matéria, a inteligência pode “recolher-se para dentro e despertar as virtualidades de intuição que nela ainda dormitam” (E.C., p. 197), possibilitando, desta forma, chegar a um modo de conhecer que nos dá o acesso à vida espiritual. É pela intuição que a filosofia nos introduz na vida espiritual e “mostra-nos ao mesmo tempo a relação da vida do espírito com a do corpo”, e, ainda, que fracassaria, “caso não se decida a ver a vida do corpo ali onde realmente está, no caminho que leva à vida do espírito” (E.C., p. 290-291).

Aqui Bergson fala em vida do corpo e vida do espírito. No entanto, do que trata ao usar estas expressões? Em que domínio do conhecimento humano nos coloca? Como entender esta relação ao pensar o ser humano? Quais as implicações destes conhecimentos ao pensarmos o *sujeito* em uma perspectiva bergsoniana?

4.2 Da realidade do espírito

Quando Bergson estabelece uma reflexão quanto à relação entre corpo e espírito, explícita, sem sombra de dúvidas, sua crença na existência de algo mais no ser humano que seu corpo biológico ou aquilo que pode ser aprisionado pelos conceitos científicos de sua época. Abre assim a possibilidade para pensarmos o ser humano em outra e complexa relação com a própria vida.

No entanto, como entender o que vem a ser este espírito? E esta vida espiritual? Estaríamos aqui nos colocando no campo de algum pressuposto religioso? Não. Não é esta a intenção, mas sim destacar a existência deste algo diferente do corpo biologicamente constituído, que com ele se relaciona em meio às experiências sócio-histórico-culturais, as quais afetam seu modo de ser e estar no mundo.

Em uma conferência feita na *Société Foi et Vie*, em 28 de abril de 1912, intitulada *A alma e o corpo*, Bergson nos convida a uma reflexão mais pontual quanto à relação aí existente. Afirma que “é possível distinguir duas coisas uma da outra e determinar até certo ponto as relações entre elas sem para isso conhecer a natureza de cada uma” (E.S., p. 29). Faço uso deste esclarecimento do autor para dizer que não tenho a intenção de esgotar aqui tal discussão, nem mesmo ficar em uma busca por definir qual a natureza de um ou de outro. Ao trazer para esta escrita esta temática, interessa-me buscar apreender a relação aí existente e visualizar possíveis implicações para e na educação.

Na referida conferência, Bergson traz o que considera ser o ponto de vista da experiência imediata e simples do senso comum e o da ciência de sua época. Ao olhar do primeiro, e tendo como referência os movimentos do corpo, afirma que, ao lado daqueles (movimentos) que são provocados por causas externas, há outros que parecem vir de dentro, com uma causa interior, atribuída ao que denomina de “eu”. Este “eu” sendo entendido como “alguma coisa que parece, com ou sem motivo, transbordar de todas as partes do corpo que está ligado a ela, ultrapassá-lo tanto no espaço como no tempo” (E.S., p. 30). É ainda este olhar da experiência imediata que diz que este “eu” ultrapassa o corpo no espaço, pois que esse tem contornos precisos que o limitam, ao passo que pela capacidade de percepção e visão podemos irradiar muito além deste limite; e no tempo, porque o corpo, enquanto matéria, existe no presente, e as marcas do passado são apenas para uma consciência que a percebe e a interpreta. E esta consciência ultrapassa o próprio corpo. Já a ciência, esta buscará argumentar a partir do fato de que “nunca vê esta ‘alma’ operar sem um corpo” (E.S., p. 31) e, ainda, com os exemplos, pelos quais tenta provar que, se esta “alma” é realmente distinta do corpo, parece estar a ele inseparavelmente unida, pois que há o desfalecimento com o cheiro de clorofórmio, exaltação com o uso de álcool ou outras substâncias tóxicas, além de doenças que, ao afetarem o cérebro (corpo), afetam também o estado de consciência do ser, perda de movimentos e outros. Quanto ao fato de transbordar o corpo no espaço e no tempo, também há explicações plausíveis,

as quais, a um estudioso menos atento, convenceriam de pronto. Mas Bergson queria um pouco mais, era atento, questionador, inquiridor da própria ciência. Para ele, “tudo o que se apresenta diretamente aos sentidos ou à consciência, tudo o que é objeto de experiência, seja externa ou interna, deve ser considerado real enquanto não for demonstrado que se trata de simples aparência” (E.S., p. 35).

Bergson chama a atenção para dois fatos que são bastante diferentes: um é aceitar que a vida da alma (espírito) ou vida da consciência (como prefere a ciência) está ligada à vida do corpo, ou seja, que haja solidariedade entre elas, e isto ele não contesta. Outro, muito diferente, é afirmar que o cerebral é equivalente ao mental, que se poderia ler no corpo tudo o que acontece na consciência correspondente. Traz como analogia, para nossa compreensão, a relação existente entre uma roupa e o prego que a segura. Há aí solidariedade, se tirar o prego a roupa cairá; fura, se a cabeça do prego for pontuda. No entanto, isto não significa que cada detalhe de um corresponda ao outro, ou que um seja equivalente ao outro. De forma análoga, pode-se afirmar que existem relações, uma solidariedade entre a consciência e o cérebro, mas daí não resulta que o cérebro desenhe todos os seus detalhes ou que seja sua causa. Com este entendimento, tudo o que se pode afirmar é que existe uma relação entre um e outro. “Assim sendo, digo-lhes que um exame atento da vida do espírito e de seu acompanhamento fisiológico me leva a crer que o senso comum tem razão e que há infinitamente mais numa consciência humana do que no cérebro correspondente” (E.S., p. 41).

Reproduzo aqui o resumo que faz da argumentação apresentada pela experiência imediata e simples do senso comum:

[...] ao lado do corpo que está confinado no momento presente do tempo e limitado ao lugar que ocupa no espaço, que se comporta como autômato e reage mecanicamente às influências externas, captamos algo que se estende muito além do corpo no espaço e que perdura ao longo do tempo, algo que pede ou impõe ao corpo movimentos não mais automáticos e previstos, e sim imprevisíveis e livres: esse algo que transborda do corpo por todos os lados e que recriando a si mesmo cria atos é o “eu”, é a “alma”, é o espírito – sendo o espírito precisamente uma força que pode extrair de si mesma mais do que contém, devolver mais do que recebe, dar mais do que tem (E.S., p. 31).

Bergson se adianta à ciência de sua época, afirmando que se pudéssemos enxergar o interior de um cérebro em plena atividade, com certeza ficaríamos conhecendo alguma coisa do que acontece no espírito, mas conheceria apenas pouca coisa. “Conheceria tão somente o que é exprimível em gestos, atitudes e movimentos do corpo, o que o estado de alma contém de ação em vias de realização ou simplesmente nascente; o restante lhe escaparia” (E.S., p. 42). Nos dias atuais, já temos à nossa disposição uma avançada ciência neurológica, máquinas e tecnologias que nos permitem um mapeamento das atividades cerebrais, com visualização imediata. No entanto, mesmo com este avanço tecnológico, ainda não podemos afirmar que estas já dão conta do que ocorre na vida espiritual do ser, ou seja, daquilo que vai em seu espírito (PERES et. al., 2013).

Considerando a existência do espírito, enquanto algo que transborda ao corpo, mas que está em relação com este, cabe então saber que relação é esta e como se estabelece.

4.3 Da relação entre espírito e corpo

Tendo trazido uma reflexão quanto à realidade do espírito, que então faz parte constitutiva do ser humano, cabe agora buscar aclarar a discussão sobre a relação entre este e o corpo, para então poder chegar a pensar possíveis implicações para/na educação.

Na tentativa de entender como se dá esta relação, Bergson (E.S.) levanta algumas hipóteses. De todas, a que se lhe apresenta mais promissora, portanto, merecedora de maior atenção é a que se dá na relação entre cérebro e pensamento. Afirma que “o cérebro não determina o pensamento; e que conseqüentemente o pensamento, pelo menos em grande parte, é independente do cérebro” (E.S., p. 43). Empreende um minucioso estudo de como esta relação se lhe apresentava e chega ao entendimento de que, ao organizarmos o pensamento através da linguagem interior, esboçamos ou preparamos os movimentos de articulação pelos quais se exprime, e algo deste processo é desenhado no cérebro. No entanto, afirma que também esta hipótese não dá conta de uma explicação satisfatória, uma vez que o mecanismo cerebral do pensamento não se limita a isso. Explica que,

[...] por trás dos movimentos interiores de articulação, que, aliás, não são indispensáveis, há algo mais sutil e que é essencial. Refiro-me aos movimentos nascentes que indicam simbolicamente todas as direções sucessivas do espírito. Observem que o pensamento real, concreto, vivo, é algo de que até agora os psicólogos pouco falaram, porque ele dificilmente nos dá margem para a observação interior. O que geralmente se estuda com esse nome é menos o pensamento em si do que uma imitação artificial, que se obtém compondo conjuntamente imagens e ideias. Mas, com imagens, e mesmo com ideias, não reconstituiremos o pensamento, assim como, com posições não faremos o movimento” (E.S., p. 44).

Com este entendimento afirma que, se estudarmos o pensamento em si, encontraremos nele mais direções que estados e que há essencialmente uma mudança constante e contínua de direção interior, a qual tende a se traduzir por mudanças de direção exterior. Sendo assim, expressa, metaforicamente, por meio de ações e gestos capazes de se desenhar no espaço, as idas e vindas do espírito, mas não um entendimento da relação deste com o corpo.

Apesar de não encontrar aí o cerne da questão da relação entre espírito e corpo, Bergson dá ao estudo da relação entre pensamento e cérebro uma especial atenção, por entender que dos aspectos da vida mental este é o único desenhado na atividade cerebral. Afirma ser esta uma relação complexa e sutil. Explica que o pensamento está direcionado para a ação, e que, quando esta não se realiza, “esboça uma ou mais ações virtuais, simplesmente possíveis” (E.S., p. 46). A estas ações, reais ou virtuais, que são projeções diminutas do pensamento no espaço e marcam suas articulações motoras, correspondem desenhos na substância cerebral, os quais seriam captados, caso registrássemos o funcionamento cerebral, como ocorre nos avançados processos da neurociência atual (PERES et. al., 2013). A partir deste entendimento, Bergson afirma que “o cérebro não determina o pensamento; e conseqüentemente o pensamento, pelos menos em grande parte, é independente do cérebro” (E.S., p. 43).

Mas se seu estudo minucioso não lhe deu a chave para a relação entre espírito e corpo, pelo menos lhe permitiu compreender que o cérebro seria “um órgão de pantomima e tão somente de pantomima” (E.S., p.46). Seu papel seria o de “imitar a vida do espírito, imitar também as situações externas a que o espírito deve adaptar-se” (E.S., p.46-47). Por outro lado, entendeu que o cérebro, por extrair da vida do

espírito tudo o que ela tem de executável em movimento e materializável, constitui “o ponto de inserção do espírito na matéria” (E.S., p. 47), garantindo, assim, a todo momento, a adaptação do espírito às circunstâncias materiais. Em outras palavras, mantém ininterruptamente o espírito em contato com a realidade material. Assim, o cérebro

[...] não é órgão do pensamento, nem do sentimento, nem da consciência; mas faz com que consciência, sentimento e pensamento permaneçam tensionados para a vida real e, conseqüentemente, capazes de ação eficaz. Digamos, se me permitem, que o cérebro é o órgão da *atenção à vida* (E.S., p. 47)

O entendimento do cérebro como órgão da *atenção à vida*, explicaria o porquê de uma leve modificação em sua substância ser capaz de causar um aparente afetamento ao espírito. Neste caso, vemos que o que está afetado não é o espírito em si, mas o órgão que lhe permite a inserção na matéria: o cérebro. Sendo o cérebro o conjunto de dispositivos que permitem que o espírito responda à ação das coisas com reações motoras, o afetamento dele pela substância tóxica causaria, assim, um relaxamento da atenção com que o espírito se ligava à vida material.

Penso que este entendimento do cérebro como *órgão de atenção à vida* nos oportuniza outro olhar em relação à educação escolar como um todo, mas particularmente de alunos que têm seu desenvolvimento afetado por algum tipo de deficiência. Pensemos, por exemplo, no caso do aluno com paralisia cerebral; o que está afetado, e a própria ciência já o disse, são os movimentos motores e não a mente, a consciência, mesmo nos casos em que há complicadores com afetação cognitiva. Situação semelhante podemos pensar em relação àqueles afetados por deficiência auditiva e visual. Certamente que o acesso ao mundo material se dá por outras vias, mas não há nada que os desqualifique enquanto seres inteligentes e conscientes. Em relação à educação do aluno que apresenta alguma deficiência intelectual, a situação não é muito diferente, uma vez que já se sabe que não é a mente, como um todo, como se pensava antes, que está afetada, mas apenas uma de suas vias de manifestação. Com certeza estas questões nos oportunizam outro movimento de pesquisa, mas que não nos é possível fazer aqui neste momento (SANTOS; MORATO, 2013; VIGOTSKI, 1989).

Dando continuidade ao estudo da relação entre pensamento e cérebro, Bergson (E.S. e M.M.) chama a atenção para o fato de que a única função do pensamento para a qual a ciência conseguiu correlacionar um lugar específico no cérebro foi a memória das palavras. Assim, toma desta função para fazer um aprofundamento da discussão, com ênfase no que se refere às doenças que afetam a memória das palavras que são causadas por lesões no cérebro mais ou menos claramente localizáveis. Para melhor entendimento desta questão, retoma as explicações dadas, à sua época, para as relações entre o pensamento e o cérebro, as quais se apresentam em três visões: a primeira defende que o pensamento é uma função do cérebro; a segunda defende que há um paralelismo entre um e outro; e a terceira, defende que há uma equivalência entre o trabalho do cérebro e o pensamento. Em comum as três explicações têm o fato de acreditar que o cérebro seria um acumulador de lembranças. Tal arquivamento se daria “sob forma de modificações imprimidas num grupo de elementos anatômicos; se desaparecerem da memória é porque os elementos anatômicos em que se assentam foram alterados ou destruídos” (E.S., p. 50-51). No entanto, um estudo mais atencioso do mecanismo da lembrança demonstra que há aí coisa muito diferente de uma gravação mecânica. Isto leva Bergson a afirmar que acontecem “muito mais como se o cérebro servisse para *evocar* a lembrança e não para conservá-la” (E.S., p. 52). Assim, a memória não estaria localizada, na forma de um arquivo, no cérebro, e o que estaria ocorrendo é uma falha no “*ajustamento à situação* que o mecanismo cerebral deve proporcionar” (E.S., p. 52), ou seja, o que está afetado é a faculdade de tornar consciente a lembrança e não a lembrança em si.

Surge aqui outro problema, colocado pelo próprio Bergson: se a memória não está localizada no cérebro, onde então se encontra? “Para dizer a verdade, não tenho certeza de que a pergunta ‘onde’ ainda tenha sentido quando não se está mais falando de um corpo” (E.S., p. 54). Explica dizendo que se as lembranças não são coisas visíveis e tangíveis, também não necessitariam de um recipiente onde pudessem ser guardadas. No entanto, diante de uma necessidade de resposta, diz que elas estão no espírito. “Não estou levantando uma hipótese nem evocando uma entidade misteriosa; atenho-me à observação, pois não há nada mais imediatamente dado, nada mais evidentemente real do que a consciência, e o espírito humano é a própria consciência. Ora, consciência significa antes de tudo memória” (E.S., p. 55).

Uma explicação mais completa de todo este mecanismo, deixarei que o próprio Bergson faça, sem interrupções:

Ora, acredito que nossa vida interior inteira é algo como uma frase única, iniciada já no primeiro despertar da consciência, frase cheia de vírgulas, mas em parte alguma interrompida por pontos. E conseqüentemente acredito também que nosso passado inteiro está aí, subconsciente – quero dizer presente em nós, de tal modo que, para obter sua revelação, nossa consciência não precise sair de si mesma nem crescer-se de nada externo: para perceber distintamente tudo o que contém em si, ou melhor, tudo o que é, tem apenas de afastar um obstáculo, de levantar um véu. Ditoso obstáculo, aliás! Véu infinitamente precioso! É o cérebro que nos presta o serviço de manter nossa atenção concentrada na vida; e a vida, por sua vez, olha para a frente; só se volta para trás na medida em que o passado pode ajudá-la a aclarar e preparar o futuro. Viver, para o espírito, é essencialmente concentrar-se no ato a ser realizado; é, portanto, inserir-se nas coisas por intermédio de um mecanismo que extrairá da consciência tudo o que é utilizável para a ação, mesmo que obscurecendo a maior parte do restante. Esse é o papel do cérebro na operação da memória: ele não serve para conservar o passado, mas primeiro para encobri-lo e depois para deixar transparecer dele o que é útil na prática. E esse também é o papel do cérebro com relação ao espírito em geral. Extraíndo do espírito o que é exteriorizável em movimento, inserindo o espírito na moldura motora, leva-o a quase sempre a limitar sua visão, mas também a tornar eficaz sua ação. Isso significa que o espírito ultrapassa o cérebro por todos os lados e que a atividade cerebral corresponde apenas a uma ínfima parte da atividade mental.

Mas, significa também que a vida do espírito não pode ser um efeito da vida do corpo; que, ao contrário, tudo acontece como se o corpo fosse simplesmente utilizado pelo espírito e, portanto, não temos nenhum motivo para supor que o corpo e o espírito estejam inseparavelmente ligados um ao outro (ES, 2009, p. 56-57).

A primeira frase do prefácio à sétima edição da obra “Matéria e Memória” torna-se muito significativa como chamada à questão que está aqui sendo tratada: “Este livro afirma a realidade do espírito, a realidade da matéria, e procura determinar a relação entre eles sobre um exemplo preciso, o da memória” (M.M., p. 1). Bergson declara-se claramente dualista. No entanto, buscará superar as dificuldades impostas pelas doutrinas dualistas tradicionais que acabaram por criar um abismo entre espírito e matéria. Demonstra que o equívoco inicial tanto do idealismo quanto do realismo se deu ao tentar representar matéria e espírito em

termos de espacialidade. Nessa perspectiva, a primeira era tida como passível de ser dividida em corpúsculos independentes, uma extensão múltipla e indefinidamente divisível, multiplicidade geométrica, homogênea, essencialmente divisível e calculável em sua direção e velocidade; enquanto o segundo era tido por inextenso, uma “unidade pura”, e indivisível, domínio da heterogeneidade, da qualidade, da imensurabilidade. Essa forma de conceber um e outro foi responsável por erguer uma barreira insuperável entre matéria e espírito, constituindo-os dois mundos incapazes de se comunicar, a não ser por “milagre”.

Em relação à matéria, o equívoco principal foi ter tentado reduzi-la à representação que temos dela e acreditar que a matéria poderia produzir em nós representações, as quais seriam de natureza diferente dela mesma. Bergson acreditava que havia na matéria algo além daquilo que percebemos, mas não algo diferente. Entre a percepção da matéria e a própria matéria não há uma diferença de natureza, mas de grau. Sendo assim, a matéria não poderia exercer poderes de um tipo diferente daqueles que conhecemos. Pode ser que ela possua propriedades físicas que ainda não conhecemos, propriedades não percebidas, mas são apenas e sempre propriedades físicas, e não propriedades de criação, espiritual. Neste sentido, não podemos delegar ao cérebro, que é matéria, atribuições do espírito, ou seja, a responsabilidade pela vida espiritual. Desta forma, entender a relação entre o espírito e a matéria implica, também, entender a própria matéria e a percepção que temos dela.

A matéria é um “conjunto de ‘imagens’”; e por “‘imagem’ entendemos uma certa existência que é mais do que aquilo que o idealista chama uma representação, porém menos do que aquilo que o realista chama uma coisa – uma existência situada a meio caminho entre a ‘coisa’ e a ‘representação’” (M.M., p. 1-2). Um conjunto de imagens, mas imagens que existem em si mesmas e que se relacionam com as demais imagens ao seu redor. Dentre estas imagens uma tem especial atenção, a denominada “meu corpo”.

Coelho (2007) traz um entendimento desta imagem “meu corpo”, que considero contribuir no contexto desta escrita. Para o autor Bergson faz, em sua obra *Matéria e Memória*, a título de estudo, uma diferença entre os termos matéria e corpo, embora permaneçam relacionados.

Tal diferença já se expressa no título e subtítulo de sua obra. O título do livro é *Matéria e Memória* enquanto o subtítulo é *Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. Matéria é um termo mais geral que inclui tanto o orgânico quanto o inorgânico, enquanto que o corpo, nesse contexto, refere-se explicitamente ao corpo individual biológico (COELHO, 2007, p. 5).

O corpo é matéria, mas nem toda matéria é corpo individual, biologicamente constituído. Tal entendimento me ajuda a pontuar mais precisamente o foco desta discussão, que é a relação espírito (em alguns momentos denominado por Bergson por meio do termo *alma*) e corpo, constitutivos do ser professora, sem, no entanto, desconsiderar as relações estabelecidas neste conjunto de imagens mais amplo que é a matéria e com as dimensões histórica, social, econômica, cultural e outras.

Assim, o corpo é uma imagem no conjunto de imagens que forma o universo, estando em uma relação mútua, com as demais imagens exteriores que transmitem a ele movimentos. Em contrapartida, o corpo influi sobre as imagens exteriores lhes restituindo o movimento. “Meu corpo é, portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em certa medida, a maneira de devolver o que recebe” (M.M., p. 14). Estas escolhas se dão pela possibilidade de ações que “meu corpo” tem sobre as outras imagens e do retorno que estas podem lhe dar. Há, ainda, outro fator que diferencia a imagem “meu corpo” das demais, e que reafirma sua prevalência sobre aquelas, é o de que “a conheço não apenas de fora, mediante percepções, mas também de dentro, mediante afecções” (M.M., p.11).

Não delongarei aqui em discorrer sobre o complexo estudo que Bergson apresenta em relação à percepção para chegar ao entendimento desta e de sua participação na relação entre corpo e espírito. Limitar-me-ei ao que denominou *percepção consciente*. Afirma que a percepção consciente nos coloca na relação entre espírito e corpo, no entanto, para que isso aconteça, há que restituir ao corpo sua extensão e à percepção sua duração. Bergson inicia seus estudos problematizando a teoria da *percepção pura*, segundo a qual

[...] perceber consiste em separar, do conjunto dos objetos, a ação possível de meu corpo sobre eles. A percepção então não é mais que uma seleção. Ela nada cria; seu papel, ao contrário, é eliminar do conjunto das imagens todas aquelas sobre as quais eu não teria nenhuma influência, e depois, de cada uma das imagens retidas, tudo aquilo que não interessa as necessidades da imagem que chamo meu corpo (M.M., p. 267-268).

De acordo com essa teoria a percepção se daria frente a fragmentos destacados tal e qual da realidade material e pertenceria a um ser que não misturaria à percepção dos outros corpos a de seu próprio corpo, ou seja, sua afecção. Não teria lugar também suas lembranças. No entanto, este entendimento alcança seu limite explicativo ao não encobrir o fato de que a “seleção das percepções entre as imagens em geral é efeito de um discernimento que anuncia já o espírito” (M.M., p.274) e, portanto, consciência.

Ao buscar uma correção à teoria da percepção pura, Bergson (M.M., p. 60) considera que o “nosso corpo não é um ponto matemático no espaço, que suas ações virtuais se complicam e se impregnam de ações reais, ou, em outras palavras, que não há percepção sem afecção”. E, ainda, que a segunda decorre da existência da primeira.

Percepção e afecção são processos que se relacionam na ação do espírito sobre a matéria e desta sobre aquele. A percepção permite um conhecimento daquilo que me é externo; e a afecção possibilita um conhecimento daquilo que me é interno, um conhecimento de mim mesma. A primeira está intimamente ligada a minha existência pessoal, implicando que meu corpo não se limita a refletir a ação que recebe de fora, ele absorve algo dela. Assim, “se a percepção mede o poder refletor do corpo, a afecção mede seu poder absorvente” (M.M., p. 58). Afecção é a percepção dos estados afetivos no próprio corpo. Isto equivaleria a dizer que “minha percepção está fora de meu corpo, e minha afecção, ao contrário, em meu corpo” (M.M., p. 59). No entanto, há que se destacar, mais uma vez, que não há percepção sem afecção. “A afecção é, portanto, o que misturamos, no interior do nosso corpo, à imagem dos corpos exteriores; é aquilo que devemos extrair inicialmente da percepção para reencontrar a pureza da imagem” (M.M., p. 60). Compreende-se, assim, que a afecção não é, como supunha a psicologia tradicional, a matéria-prima de que é feita a percepção, mas sim o que aí se mistura. “Entre a afecção sentida e a

imagem percebida existe a diferença de que a afecção está em nosso corpo, e a imagem fora de nosso corpo” (M.M., p. 273). Estamos aqui falando de uma percepção consciente, e talvez possamos entender a relação entre o que vejo e o que sinto e a repercussão disto em minha constituição enquanto ser vivo.

A percepção, cujo progresso é pautado no desenvolvimento do sistema nervoso em toda a série animal, é inteiramente orientada para a ação e não para o conhecimento puro. Está vinculada, mas não determinada por este desenvolvimento. Assim, variações nos movimentos moleculares dos centros perceptivos do corpo implicariam variações na percepção. Estes centros perceptivos, ao serem estimulados, dão a representação das coisas, mas não podem produzir nem ao menos traduzir a percepção. O conjunto de imagens que existem em torno do meu corpo chega a ele pela minha percepção, o que se dá a partir da relação entre nervos aferentes e nervos eferentes, em movimentos centrífugos e movimentos centrípetos. Compreende-se, assim, que o papel dos estímulos nervosos é preparar reações de meu corpo sobre as coisas circundantes, ou seja, esboçar minhas ações virtuais. Neste sentido, para Bergson (M.M., p. 26), o “cérebro não deve, portanto, ser outra coisa [...] que não uma espécie de central telefônica: seu papel é ‘efetuar a comunicação’, ou fazê-las aguardar. Ele não acrescenta nada àquilo que recebe”. Aqui o corpo constitui-se em um centro no qual as excitações periféricas põem-se em contato com um ou outro mecanismo motor, agora escolhido, e não mais imposto. Neste sentido, o maior equívoco ao se estudar a relação entre a imagem “meu corpo” e as imagens exteriores foi considerar o cérebro e suas modificações como coisas que bastariam a si mesmas e que poderiam, portanto, se isolarem do restante do universo.

A percepção, entendida desta forma, aponta para as ações possíveis do corpo sobre as coisas e, inversamente, as ações possíveis das coisas sobre “nosso corpo”. Neste sentido, há uma vinculação entre a extensão da percepção consciente e a intensidade de ação de que o ser vivo dispõe. “Se nossa hipótese está correta, essa percepção aparece no momento preciso em que um estímulo recebido pela matéria não se prolonga em uma reação necessária” (BERGSON, M.M., p. 28). À medida que a reação torna-se incerta, que dá lugar à hesitação, dá lugar também à escolha. Vemos surgir assim uma zona de indeterminação, que permite avaliar, *a priori*, a quantidade e a distância das coisas com as quais está em relação. A indeterminação deixa à escolha do ser vivo sua conduta diante das coisas; seria possível, assim,

deduzir a possibilidade e mesmo a necessidade da percepção consciente. Aqui restituímos ao corpo sua extensão e à percepção sua duração.

Diante da situação de fazer uma escolha, “é preciso pensar no que se poderá fazer e rememorar as conseqüências, vantajosas ou prejudiciais, do que se fez; é preciso prever e é preciso lembrar” (E.S., p. 10). Assim, implicados no ato de escolha temos os processos da memória e da antecipação. O que nos leva novamente ao encontro da consciência, uma vez que “reter o que já não é, antecipar o que ainda não é” (E.S., p. 5), é função da consciência. Esta se configura, assim, como um traço de união entre o que foi e o que será uma ponte, entre o passado e o futuro. Neste sentido, “consciência significa primeiramente memória” (p.5). E com a memória estamos verdadeiramente no domínio do espírito.

Quanto ao papel da memória na constituição do ser, faz-se importante destacar a relação entre memória e percepção, uma vez que “não há percepção que não esteja impregnada de lembranças” (M.M., p. 30), e que “aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de detalhes de nossa experiência passada” (p. 30). Ou seja, não há percepção pura, sem afetação das lembranças, da memória. Nesta relação, a percepção nos dá o essencial da matéria; o restante vem da memória, e, assim sendo, é necessário que a memória seja independente da matéria.

Ao explicitar sua concepção de percepção consciente, Bergson defende que a percepção não é uma simples visão interior ou subjetiva que se diferencia da lembrança por sua intensidade, e que, por mais breve que seja uma percepção, “ela ocupa sempre uma duração, e exige conseqüentemente um esforço da memória, que prolonga, uns nos outros, uma pluralidade de momentos” (M.M., p. 31). Aqui a memória exerce um papel de mediadora, que intercala o passado no presente, condensando, numa intuição única, momentos múltiplos, a duração. Ao estudar esta relação entre percepção e memória Bergson esclarece que:

[...] se colocarmos a memória, isto é, uma sobrevivência das imagens passadas, estas imagens irão misturar-se constantemente à nossa percepção do presente e poderão inclusive substituí-la. Pois elas só se conservam para tornarem-se úteis: a todo instante completam a experiência presente enriquecendo-a com a experiência adquirida; e, como esta não cessa de crescer, acabará por recobrir e submergir a outra (M.M., p. 69).

A não compreensão desta relação entre o processo de percepção e a memória é considerada por Bergson como um ponto fundamental que acaba por ocultar o conhecimento do corpo e do espírito. Este obscurecimento faz com que vejamos apenas uma diferença de intensidade entre percepção pura e lembrança, quando temos aí uma diferença de natureza. Explica que nossas percepções estão impregnadas de lembranças e inversamente uma lembrança para se fazer presente utiliza-se de alguma outra percepção. Percepção e lembrança são atividades distintas, mas que se relacionam em um movimento de duração, que se penetram, trocando mutuamente algo de suas substâncias mediante um fenômeno de endosmose.

Diante de tudo o que foi exposto até aqui e para finalizar esta reflexão que buscou situar aspectos da relação entre espírito e corpo, retomando a ideia de que a vida mental transborda a vida cerebral, entendo que uma ação educativa que se pretenda uma *experiência integral* há que considerar tal dimensão.

Penso que, com estas páginas, tenha conseguido situar o leitor do que falo ao nomear um *sujeito bergsoniano*, um ser que não é apenas um corpo afetado por dimensões biológicas, históricas, sociais, culturais e/ou psicológicas, mas sim uma complexa relação entre corpo e espírito, que se constitui em constante *devenir*. Assim, às dimensões citadas, acrescenta-se a dimensão espiritual. É desta forma que venho concebendo o ser professora ao pensar a formação docente.

Em toda caminhada, de quando em quando é prudente que paremos para situar em que ponto nos encontramos em relação ao objetivo a ser alcançado. Faço nesse momento esta parada. A escrita realizada até aqui possibilitou falar do meu encontro com o tempo na docência, do encontro com a filosofia de Henri Bergson, do encontro com as professoras que aceitaram o desafio de participar neste exercício de pesquisa. Falei do entendimento do tempo enquanto duração e da necessidade de estudá-la buscando possíveis contribuições para pensar a formação de professores. Apresentei trabalhos que encontrei, nos quais foram estabelecidos diálogos bergsonianos. Situei como cheguei ao entendimento do que denominei sujeito bergsoniano. Preciso agora contar como foi o desenvolvimento da pesquisa, que caminho metodológico construí para chegar até onde me encontro. E, finalmente, poder dizer sobre o que aconteceu no meu encontro com as professoras. É o que apresento nas próximas páginas.

APROXIMAÇÕES METODOLÓGICAS...

Parafrazeando Bergson, é dessas idas e vindas que são feitos os ziguezagues de um trabalho que se desenvolve, isto é, que se perde, se reencontra e se corrige indefinidamente a si mesmo (P.M.).

O texto que ora apresento é fruto de um entendimento nascido do encontro entre a intuição que se faz com base em um estudo crítico e a reflexão do espírito sobre o espírito (P.M.). Em outras palavras, lembrando o já dito antes, o movimento de uma inteligência que pensa sobre o próprio pensar, um esforço para que apreenda o movimento da pesquisa de dentro dele mesmo. É uma tentativa de trazer ao leitor um relato de como cheguei ao que considero ser uma possibilidade de pesquisa que envolva a experiência do ser professora, tendo como fundamento teórico, epistemológico e metodológico a filosofia bergsoniana, a partir do meu olhar de pedagoga.

Assim, este texto se constitui em um relato do movimento de um caminhar metodológico que buscou dar conta de abarcar o objetivo proposto – a aproximação com o ser professora. Um relato que tem a pretensão de não se constituir em um trajeto, mas em uma trajetória metodológica. Desta forma, sua escrita traz tanto os apontamentos e pensamentos que envolveram o planejamento quanto a forma como foi feita a abordagem às professoras e, ainda, a construção daquilo que se constituiu na materialidade da pesquisa.

Seis professoras aceitaram o desafio de contribuir comigo nesta pesquisa: Vívian, Creuza, Elosaine, Tatiane, Aline e Fabiana. A presença destas professoras em minha pesquisa não foi por um critério de escolha, mas por encontros, os quais foram apresentados na primeira parte deste trabalho e aos quais retornarei mais à frente.

Estudar Bergson fez-se, para mim, um exercício de ziguezagues, de explosões, de aparente apatia que encobria infinitas conexões. Nuances de um aprendizado denso, e não raras vezes tenso, que aos poucos foi se constituindo, foi se fazendo e hoje se apresenta como algo possível de ser pensado, mas também algo

inconcluso: um aprendizado na relação com o ser humano e suas interconexões no e com o tempo.

O estudo que Bergson propõe na relação com o ser humano o aborda em sua totalidade, enquanto duração pura, não o aprisionando em conceitos ou categorias fechadas. Aqui surgiu meu primeiro desafio: como fazer um estudo das experiências constitutivas do ser professora sem aprisioná-las em categorias predeterminadas, e dentre estas, numa organização temporal cronológica?

Este desafio tornou-se quase intransponível, uma vez que um trabalho acadêmico, como este que me propus, estabelece uma terminalidade cronológica a ser respeitada. Sendo assim, me vi diante de um dilema: abandonar o exercício da pesquisa ou buscar uma metodologia que me permitisse, sem ferir os princípios da teoria bergsoniana, uma aproximação com a experiência temporal do outro em um intervalo de tempo possível à pesquisa? Optei pela segunda alternativa. Passei então a me dedicar ao exercício de criação que possibilitasse um caminhar metodológico que pudesse dar conta dessa proposta.

Fiz algumas iniciativas, mas sempre via algum obstáculo que impedia continuar a caminhada. Em uma destas iniciativas percebi que talvez o contato direto com as professoras pudesse oportunizar uma possibilidade de aproximação. Comecei a considerar que, se iria fazer pesquisa, de alguma forma precisaria registrar esta experiência. Foi então que surgiu a ideia do uso do portfólio como materialidade onde tais registros pudessem ser feitos e que eles poderiam se constituir relatos das experiências de cada professora. Senti então necessidade de conhecer um pouco mais sobre o que é um portfólio, suas possibilidades e usos na educação.

O portfólio tem sido usado como uma modalidade de documentação e avaliação por profissionais de diferentes áreas do conhecimento humano. No campo da educação o uso mais comum tem sido como instrumento de avaliação e reflexão sobre a aprendizagem dos alunos (HERNANDEZ, 2000; SHORES; GRACE, 2001; VILLA BOAS, 2004; LUSARDO, 2007). A partir do estudo destes autores cheguei a alguns entendimentos sobre o portfólio os quais gostaria de registrar aqui.

Primeiramente, o uso que fiz nessa pesquisa se diferencia do que comumente ocorre nas propostas de uso do portfólio em pesquisas na área da educação, uma vez que não o tive como um instrumento de avaliação da aprendizagem ou da prática pedagógica, mas um registro das experiências das professoras.

Em segundo, o entendimento de que a construção do portfólio representa um processo dinâmico, e não apenas uma forma de arquivar documentos e guardar produções. Constitui-se em um arquivo reflexivo, o qual poderá ser constantemente retomado; um registro vivo que se modifica conforme as intervenções do próprio autor. Um documento que respeita a subjetividade daquele que o faz, uma vez que a escolha sobre o que, quando e como registrar deverá ser feita por essa pessoa. Neste sentido, o portfólio, enquanto uma forma de registro, não será o somatório de tudo o que aconteceu, mas uma apresentação mais ou menos fiel do que o acontecido representou ou representa para o autor. Ou seja, o que é registrado é um recorte, uma escolha sobre o que merece ser comunicado, realizado por quem teve a experiência. Assim, entendi que somente as professoras poderiam decidir sobre o que mereceria ser contado e o que deveria ser omitido, sem desconsiderar que enquanto um registro vivo, flexível, todos os registros podem ser revistos, retomados, explicados, ampliados ou mesmo excluídos; ou seja, cada professora, enquanto construtora do registro poderia (re)ver e (re)fazer as alterações que julgasse pertinentes a qualquer momento. Entendi assim que tal registro é fruto da escolha de um ser consciente, que opta pelo que registrar e pelo que não registrar e ainda pela forma de registro.

Em terceiro, tive que considerar que essa construção envolve tempo, memória, percepções, sentimentos. Neste sentido, entendi que o portfólio me apresentaria “o rastro” deixado pelas experiências constitutivas do ser que fez o registro. A materialidade aí apresentada é a experiência do relato da experiência. Assim, uma leitura mais aligeirada talvez me apontasse apenas um trajeto percorrido pela autora do registro, no entanto, um olhar mais atento com a própria professora poderia me oportunizar uma aproximação da trajetória realizada por ela quando do registro dos fatos acontecidos.

O uso do portfólio como materialidade desta pesquisa ofereceu alguns riscos que não pude deixar de considerar: é um processo que envolve disponibilidade de tempo, o que poderia surgir como um complicador a esta pesquisa, precisamente em função da “escassez de tempo” que se vive nos dias atuais; enquanto uma construção, faz-se único, singular, peculiar, portanto, não poderia ser comparado com nenhum outro; constitui-se, em seu fluxo, em um diário reflexivo, portanto, não poderia estabelecer passos a seguir; enquanto construção reflexiva, certamente se faria em um processo que poderia gerar inquietação e desconforto, levando algumas professoras a optarem por desistir de participar da pesquisa.

Ao apresentar a proposta de pesquisa, os questionamentos das professoras sobre o como seria feito, o que deveriam registrar, como eu iria avaliar o que iriam registrar demonstrou as concepções e conhecimentos prévios. Penso que muito destes questionamentos e até certo desconforto foi devido à imagem construída sobre o portfólio no espaço escolar, como sendo um instrumento de avaliação, que deverá apontar os erros e indicar intervenções: a questão da avaliação na escola ainda é um ponto sensível, sombreado por medos e desconhecimento. Como não era este meu objetivo, tive tranquilidade em esclarecer as dúvidas. No entanto, compreendo que o simples – se é que isto é simples – movimento de registro da própria experiência, pode levar a reflexões profundas, até mesmo dolorosas, o que pode gerar conflitos íntimos e resistência. Ao responder os questionamentos que implicariam na participação ou não da pesquisa, conversei sobre a possibilidade do surgimento destes conflitos com cada professora. Falei ainda sobre o fato de que a construção do portfólio não poderia acontecer porque a “pesquisadora da Universidade” pediu. Deveria acontecer por participação espontânea e interessada no processo de atenção à própria duração. Pensei que tal postura ajudaria a superar possíveis conflitos e resistências.

Meu pedido foi no intuito de que registrassem situações cotidianas que lhe constituíam enquanto professoras. Tal pedido fundamenta-se no entendimento de que quando paramos para refletir sobre algo que nos acontece, para organizar o pensamento e o traduzir e codificar em letras e imagens, existe aí uma atitude reflexiva, a qual permitirá fazer a escolha do que registrar, como registrar e por que registrar. Certamente que isto implicará que cada professora preste atenção à própria temporalidade. Às relações que estabelece. Às prioridades. Aos sentidos que se fazem presentes. Aos significados. E, ainda, a como reage e age diante de cada experiência. Sabia que nesse momento alguma delas poderia querer desistir, mas foi um risco que optei por correr.

Considerarei que, dentro desta proposta, não caberia estabelecer nenhuma pergunta determinante do registro. Portanto, não a estabeleci. Decidi que apenas iria apresentar a proposta de pesquisa para as professoras e que quem decidiria o que mereceria ser ou não ser registrado, bem como a forma do registro (escrita, desenho, bricolagem, fotos dentre outros), seria a própria professora; em suma, cada uma decidiria quais registros poderiam se fazer imagens apresentativas de si mesma.

E assim o fiz. No contato com cada professora, após explicar minha proposta de pesquisa, entreguei um caderno sem pauta em branco com os seguintes dizeres na primeira página:

Cara Professora,

Ser professora se constitui em uma construção contínua. Em nossa pesquisa intentamos nos aproximar do que constitui o SER professora, mas não a partir de definições teóricas preestabelecidas, por isto, não temos uma pergunta a ser respondida, apenas um pedido: conte neste caderno as situações cotidianas que lhe constitui enquanto professora. Registre tudo que tenha significado para você do/no seu cotidiano como professora.

Com carinho,

Sandrelena

Sandrelena da Silva Monteiro

(32) 3232-9453 / (32) 8885-0402

sandrelenasilva@yahoo.com.br

Combinei com cada uma das professoras que manteríamos contato, com visitas minhas à escola onde trabalhava, por telefone ou por e-mail, mas que eu não perguntaria sobre os registros, se estavam fazendo ou não. Sobre o que estavam escrevendo ou não. Os contatos seriam no intuito de esclarecer dúvidas ou só mesmo não perdemos o vínculo, permitir que nos cativássemos, como a raposa e o pequeno príncipe. Marcamos uma data, 15 de dezembro de 2011, na qual elas me entregariam os portfólios. Também ficou combinado que elas não eram obrigadas a fazer ou mesmo a entregá-lo. Todo o movimento deveria ser voluntário, sem imposições, sem cobranças ou determinações. Este foi o primeiro movimento desta pesquisa.

Certamente, foi por este combinado de não obrigatoriedade de entrega que três professoras optaram por não entregá-lo. E como era também acordado que eu não perguntaria o porquê, não o fiz. Até fiz menção de fazê-lo, mas não o fiz. Desta

forma, cumpri o combinado, mas ao mesmo tempo ficaram interrogações sem respostas: por que optaram por não entregar? Não o sei...

No contato com as professoras para entrega do caderno, que então se constituiria um portfólio de experiências cotidianas, algumas situações foram marcantes: a receptividade de Creuza: *Amei isso! Ninguém nunca me perguntou sobre mim mesma como professora!* Também a resposta de Vívian: *Quero fazer isso sim, vai ser um momento de desabafo, estou precisando*”.

Após o primeiro contato com cada uma das professoras muitos pensamentos e ponderações povoavam meus pensamentos. Mas, a cada contato, a cada conversa, tinha mais esperanças de que a partir das reflexões e estudos das e com as experiências narradas, das imagens construídas, seria possível me aproximar da forma como cada uma se constituía enquanto professora.

Estes entendimentos e decisões quanto à pesquisa se fundamentaram nos estudos da filosofia de Bergson. Uma das principais contribuições, nesse momento, foi o esclarecimento quanto às possibilidades de conhecer. De acordo com este filósofo, ao nos propor conhecer algo, temos duas maneiras profundamente diferentes de fazê-lo. Uma primeira que implica em rodearmos a coisa, criando sobre ela os mais diversos olhares; o conhecer aqui dependerá de nosso ponto de vista, de um exercício de análise, o que envolverá ainda os símbolos pelos quais nos exprimimos. Este conhecer se insere no âmbito do conhecimento *relativo*, pois será sempre um ponto de vista fora do próprio objeto. Outra possibilidade implica em que nos coloquemos no interior da coisa a ser conhecida, por meio de um exercício de intuição. Aqui não nos prendemos a nenhum ponto de vista, nem a nenhum símbolo, mas à própria coisa, ao seu movimento absoluto, percebido internamente. Dessa forma, o conhecer não se daria fora do objeto, mas em seu interior, o que possibilitaria atingir o conhecimento de um *absoluto*. Este *absoluto* entendido enquanto sinônimo de perfeição: “o absoluto é perfeito no sentido de que é perfeitamente o que é” (P.M., p. 187).

Minha intenção inicial foi a de buscar este conhecimento, a partir do interior do objeto a ser conhecido, mas como colocar-me na duração do outro? Diante de uma resposta de impossibilidade, passei a pensar: certamente não é possível me colocar na experiência do outro, uma vez que ela é vivenciada no íntimo pelo próprio ser, ela é subjetiva. No entanto, se este outro fizer apresentações explicativas de suas experiências, acredito que poderia, por um esforço de imaginação e pelo exercício de

intuição, aproximar-me desta realidade. Assim, partiria de uma realidade que me seria apresentada pelo ser humano que a viveu, pela experiência de relatá-la, ou seja, da experiência de dar-lhe uma certa materialidade por meio do registro, para chegar a uma aproximação com a mesma por intermédio da minha própria intuição buscando simpatizar, coincidir ao máximo com ela.

Bergson fala da possibilidade do pesquisador se colocar no interior do movimento realizado por outrem, a qual se daria não por uma percepção direta, mas por simpatia.

Parecia-nos, com efeito, ser essa a função do metafísico: deve penetrar no interior das coisas; e a essência verdadeira, e a realidade profunda de um movimento, nunca pode lhe ser mais bem revelada do que quando ele próprio realiza o movimento, quando o percebe sem dúvida ainda de fora como todos os outros movimentos, mas, ademais, apreende-o de dentro como um esforço, do qual apenas o vestígio era visível. No entanto, o metafísico só obtém essa percepção direta, interior e certa, para os movimentos que ele próprio realiza. Somente acerca destes pode garantir que são atos reais, movimentos absolutos. Já no que se refere aos movimentos realizados pelos outros seres vivos, não é em virtude de uma percepção direta, é por simpatia, é por razões de analogia que ele os erigirá em realidades independentes (D.S., p. 38).

O filósofo apresenta a possibilidade desta aproximação por meio das imagens que são reveladas pelo outro. Explica que as imagens nos mantêm no concreto, que nenhuma imagem seria capaz de “substituir a intuição da duração, mas muitas imagens diversificadas, emprestadas à ordem de coisas muito diferentes, poderão, pela convergência de sua ação, dirigir a consciência para o ponto preciso em que há uma certa intuição a ser apreendida” (P.M., p. 192). A imagem, aqui compreendida como sendo aquela que se apresenta quando se quer expor um pensamento a outrem, evoca a intuição. O autor chama a atenção para o fato de que a intuição não está nas imagens, mas por meio delas podemos colocar nossa consciência “na atitude que deve tomar para fazer o esforço requerido e chegar, ela própria, à intuição” (P.M., p. 192). Assim, por meio das imagens criadas pelos relatos das professoras, penso que poderei me aproximar, por um exercício de intuição, deste ser professora.

Entendendo a intuição enquanto “a *simpatia* pela qual nos transportamos para o interior de um objeto para coincidir com o que ele tem de único e, conseqüentemente, de inexprimível” (P.M., p. 187), sei que jamais darei conta daquilo que é “inexprimível” na experiência do outro, no entanto, me proponho a buscar uma aproximação com aquilo que as experiências temporais de cada professora participante desta pesquisa têm de único e que, portanto, a faz única. Não tenho a ilusão de que alcançarei todo este processo, por isto mesmo, a ideia da aproximação. Para tanto, colocar-me-ei, por um exercício de intuição no interior dos relatos/apresentações destas experiências que me forem oferecidos.

Com o entendimento de que deveria me colocar no interior do relato das professoras e não ficar dando voltas em torno dos mesmos, vi-me diante de um novo desafio, como fazê-lo? A resposta veio da própria filosofia bergsoniana, ao apontar para a possibilidade de tal inserção pelo exercício de intuição. Pela intuição colocar-me-ia no interior da coisa a ser estudada. Tal atitude, pensei, possibilitar-me-ia, pouco a pouco, uma aproximação com a experiência relatada por cada professora. Mas estava atenta ao fato de que jamais poderia abarcá-la no todo.

Nesse movimento de aproximação, fiz minha a pergunta elaborada por Bergson: mas o que é esta intuição que me permite conhecer?

Mas o que é esta intuição? Se o filósofo não pode formulá-la, não somos nós que o faremos. Mas o que chegaremos a apreender e fixar é uma certa imagem intermediária entre a simplicidade da intuição concreta e a complexidade das abstrações que a traduzem, imagem fugitiva e esvaecente, que ronda, talvez inapercebida, o espírito do filósofo, que o segue como sua sombra por entre os meandros de seu pensamento, e que, se não é a própria intuição, dela se aproxima muito mais do que a expressão conceitual, necessariamente simbólica, à qual a intuição tem de recorrer para fornecer ‘explicações’. Observamos bem esta sombra: advinharemos a atitude do corpo que a projeta. E se nos esforçarmos para imitar esta atitude, ou melhor, para nos inserirmos nela, veremos de novo, na medida do possível, aquilo que o filósofo viu (P.M., p. 125-126).

Diante desta resposta, que me ajudou a responder a um desafio, outro surgiu: tenho falado de intuição, de aproximar-me da experiência das professoras através de um exercício de intuição, no entanto, ao fazer uma pesquisa científica, não deveria

estar me colocando em uma atitude de análise do material a ser estudado? Diante deste questionamento, forçoso se fez um parêntese para entender como Bergson trata a questão da intuição e da análise na pesquisa.

Ao falar da intuição Bergson explica que não é necessário, para que cheguemos a ela, que nos transportemos para fora do domínio dos sentidos e da consciência, como acreditava Kant. Explica que a intuição metafísica se faz com base em um estudo crítico a partir das “observações e experiências recolhidas pela ciência positiva e sobretudo por uma reflexão do espírito sobre o espírito” (P.M., p. 214). Esta intuição, por acompanhar a realidade viva das coisas, a duração, tem um caráter essencialmente ativo, dinâmico, ela “não é um ato único, mas uma série indefinida de atos, todos, sem dúvida, do mesmo gênero, mas cada um de uma espécie bem particular [...] corresponde a todos os graus do ser” (P.M., p. 214).

Bergson (P.M., p. 233) explica que, para que possamos obter uma intuição da realidade, “isto é, uma simpatia espiritual com o que ela tem de mais interior”, sua duração, é necessário que ganhemos sua confiança a partir de uma “camaradagem”, uma “simpatia” com suas manifestações superficiais. Segundo ele:

Não se trata simplesmente de assimilar os fatos marcantes; é preciso acumular e fundir uma massa tão grande de fatos quanto for suficiente para que nos asseguremos, nesta fusão, de neutralizar umas pelas outras todas as idéias preconcebidas ou prematuras que os observadores poderiam ter colocado, malgrado seu, no fundo de suas observações. Somente assim se destaca a materialidade bruta dos fatos conhecidos. [...] Mas a intuição metafísica, embora só possamos chegar a ela pela força dos conhecimentos materiais, é coisa totalmente diferente de um resumo ou de uma síntese de conhecimentos. Deles se distingue como o impulso motriz se distingue do caminho percorrido pelo móvel, como a tensão do elástico se distingue dos movimentos visíveis do pêndulo. Neste sentido, a metafísica nada tem em comum com uma generalização da experiência e, entretanto, ela se poderia definir como a *experiência integral* (P.M., p. 234, grifo meu).

Esta explicação de Bergson me chama a atenção para os riscos das ideias preconceituosas e prematuras; e ainda para o entendimento de que a intuição não se faz no vazio, mas a partir de um conhecimento daquilo que se estabelece como material, diferenciando-se, no entanto, da síntese ou resumo.

Diferente do exercício de intuição, a análise configura-se como uma operação que reduz o objeto a elementos já conhecidos, comuns a ele e a outros objetos. Nesse sentido, o exercício de análise consiste em exprimir uma coisa em função de outra coisa que ela não é, e não do que ela é realmente. Para Bergson toda análise é

[...] uma tradução, um desenvolvimento em símbolos, uma representação a partir dos pontos de vista sucessivos, em que notamos outros tantos contatos entre o objeto novo, que estudamos, e outros que cremos já conhecer. Em seu desejo eternamente insatisfeito de abarcar o objeto em torno do qual ela está condenada a dar voltas, a análise multiplica sem fim os pontos de vista para completar a representação sempre incompleta, varia sem cessar os símbolos para perfazer tradução sempre imperfeita. Ela se desenvolve sempre ao infinito (P.M., p. 187).

Assim, analisar as experiências implicaria em querer resolvê-las em conceitos pré-fabricados, formando, acerca das mesmas, pontos de vista opostos, com os quais pretender-se-ia, em seguida, recompô-las. No entanto, esclarece o autor que “esta combinação não poderá apresentar nem uma diversidade de graus, nem uma variedade de formas: ela é ou ela não é” (P.M., p. 214).

Bergson apresenta-nos uma alternativa à análise propondo que, em lugar de pretender analisar as experiências, ou seja, fazer dela uma síntese conceitual, nos coloquemos, por um esforço de intuição, no seu escoamento concreto. Usa como exemplo a questão da cor. Por exemplo, o alaranjado situa-se entre o vermelho e o amarelo, uma consciência que se simpatizasse com ele, poderia percebê-lo como um espectro que se prolonga naturalmente na continuidade que vai de uma cor a outra. Assim também aconteceria com a intuição da nossa duração, longe de nos deixar no vazio, como o faria a análise, ela “nos põe em contato com toda uma continuidade de durações que devemos tentar seguir, seja para baixo, seja para o alto: nos dois casos podemos nos dilatar indefinidamente por um esforço cada vez mais violento, nos dois casos nós nos transcendemos a nós mesmos” (P.M., p. 217). Quando vamos para baixo nossa duração se distende e poderíamos chegar ao limite, ao puro homogêneo, à pura *repetição* pela qual definimos a materialidade. Na outra direção, para o alto, encontramos uma duração que se contrai, se concentra, se intensifica cada vez mais: no limite, seria a eternidade.

Não mais uma eternidade conceitual, que é uma eternidade de morte, mas uma eternidade de vida. Eternidade viva e conseqüentemente movente em que nossa duração se reencontraria em nós como as vibrações na luz, e que seria a concretização de toda duração, como a materialidade representa a distensão dela (P.M., p. 218).

Continuando o diálogo, Bergson afirma que da “intuição podemos passar à análise, mas não da análise à intuição” (P.M., p. 209). Não há como executar uma operação inversa, da análise chegar à intuição. O autor exemplifica tomando como referência o trabalho de um artista que tente reconstituir a impressão de Paris por meio de uma sequência de esboços sobre a cidade: “é impossível, mesmo com uma infinidade de esboços tão exatos quanto possível, mesmo com a palavra ‘Paris’ que indica ser necessário ligá-los entre si, remontar a uma intuição que não se teve e se dar a impressão de Paris se não se viu Paris” (P.M., p. 198-199). Em relação a este exemplo, explica que os esboços não são partes do todo, mas notas tomadas do conjunto; não são *partes componentes*, mas sim *expressões parciais* do todo. E, para que estas expressões façam sentido, há que se conhecer o todo. O trabalho aqui, de análise, não se dá com fragmentos da coisa, mas com fragmentos do símbolo, e não seria possível reconstituir o objeto a partir da composição de justaposição de todos os pontos de vista sobre ele.

Essa diferenciação entre o exercício de intuição e o exercício de análise na pesquisa tornou-se fundamental ao colocar-me diante dos portfólios que me foram oferecidos pelas professoras. Estava diante de uma materialidade que me apresentava a experiência de cada professora ao relatar sobre suas experiências cotidianas. E aqui, afirmo, foi um dos momentos mais difíceis desta pesquisa.

Com os portfólios em mãos, uma primeira leitura e muitas surpresas. A presença de cada professora se fazia de uma forma muito diferente em relação a qualquer outra. Li e reli o relato de cada experiência muitas vezes, olhei as figuras coladas, os adesivos, as folhas coloridas, e então a pergunta: E agora, o que faço com tudo isso que me contaram? O que faço com estas professoras que se me apresentam nestas escritas? O que faço com as experiências que me foram apresentadas? A única coisa que sabia que não queria ou deveria fazer era classificá-las em categorias

teóricas preestabelecidas. Mas o que fazer? Como fazer para colocar-me no movimento de cada relato? Como colocar em prática o exercício da intuição e escapar ao exercício da análise? Isto ainda não sabia... Os dias passavam e eu “namorava” cada um dos portfólios, qual flores tenras em uma terra ainda pouco fértil. Às vezes me angustiava... Por várias vezes conversei com Luciana, minha orientadora. Mas ainda não era aquilo. Até que, em uma dessas conversas surgiu a ideia de escrever como percebia e sentia cada uma daquelas professoras a partir das experiências relatadas. Percebi então que já estava no movimento do próprio relato e agora era a minha experiência no encontro com a experiência narrada por cada uma daquelas professoras: estava no exercício da intuição. Surgiu a ideia de apresentá-las por intermédio de crônicas. Mas crônicas? Sim, crônicas...

Sim, crônicas, pois, apesar da origem da palavra ser *chrónos*, que em grego significa tempo, e de um de seus usos ser a narrativa de fatos em uma ordem cronológica, o uso que aqui faço, se insere em outras possibilidades. Tento aproximar dos usos apontados por Dias (2005), que expressam características de reflexão e perquirição sobre a vida. E, ainda, por ser um gênero literário que permite a elaboração de uma linguagem que fala de perto ao modo cotidiano de ser (BOCCHESE; BERTUSSI, 2012).

Comecei a ler sobre crônicas e livros de crônicas, principalmente Cecília Meireles (1980, 1988, 1996), por quem me encantei. Após alguma leitura e muito pensar, me arrisquei a escrever.

Gostaria de destacar aqui a participação muito especial de minha filha Júlia, à época com dez anos. No período em que fiquei “namorando” os portfólios das professoras ela o fez comigo. Muitas vezes deitava ao meu lado e lia algum deles e fazia mil perguntas sobre os escritos. Formou uma opinião sobre cada um e até mesmo se arriscava a dizer como achava que era cada uma das professoras. Júlia, desde pequenina gostava de ler os textos de Cecília Meireles e tem um jeitinho todo especial para a arte literária. Assim, a cada tentativa de escrita minha, a tinha como primeira interlocutora. Lia, ouvia e criticava. Algumas vezes me levava a conflitos e pensamentos profundos.

Após alguns rascunhos, e várias tentativas, eis que pude então apresentar cada uma das professoras. Nesse movimento, que se fez em um exercício de estudo e intuição, tive a ajuda também de Prado Júnior, quando explica que:

Será, assim, a leitura da vida a única maneira de descobrir o método de leitura da vida. E, se nessa leitura da vida é a própria inteligência que se dinamiza, interiorizando as “potências” vitais que traz adormecidas em si ou em torno de si, podemos dizer que é a própria vida que metamorfoseia a inteligência humana – esse seu produto – tornando-a mais dúctil para chegar à clara consciência de si mesma (PRADO JÚNIOR, 1988, p. 170).

E foi assim, com a leitura da vida das professoras apresentadas nos relatos que pude fazer uma leitura de como as percebia e sentia e, em um exercício de escrita, surgiram seis crônicas, as quais serão apresentadas mais à frente. Este foi o segundo movimento desta pesquisa.

Nesse exercício de escrever as crônicas, retomo a explicação de Bergson de que as imagens não substituem a intuição da duração, mas podem dirigir a consciência para o ponto preciso onde há uma certa intuição a ser apreendida. Assim, a partir das imagens apresentadas pelas professoras, por meio de seus relatos, acredito que pude, pelo exercício da minha própria intuição, buscar uma aproximação com as experiências temporais constitutivas de cada uma.

Bergson me deu suporte para iniciar uma trajetória metodológica para a pesquisa, mas, sentia que faltava algo. Fui em busca de outros pesquisadores que me ajudassem, agora a movimentar-me com mais segurança na trajetória em construção. Foi quando me deparei com o livro *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (LARROSA, et. al., 2008), e, com ele, a oportunidade da conversa com diversos autores que ajudaram a construir um olhar sensível aos relatos das professoras.

“Lo que pasa es que tu no lo sabes”. Esta foi uma afirmativa de Núria Pérez de Lara (2008, p.131) que fez com que eu parasse por longo tempo em uma reflexão: o que acontece com as professoras, em sua interioridade, no movimento de constituírem-se professoras? Que movimentos se fazem presentes? Instigava-me agora tudo aquilo que eu não sabia. Mas como saber o que acontece com o outro? Como saber o que vive em seu interior? Como significa os acontecimentos? Que sentidos atribui ao que acontece? E como elabora estes sentidos? Como saber como o outro vive a experiência de ser professora? Certamente não daria conta de toda esta complexidade no âmbito deste trabalho. Mas ainda existia uma possibilidade de

aproximação. Foi por esta assertiva que me conduzi. E então pude continuar o diálogo, tendo a participação de outros estudiosos.

Ao escrever um pouco sobre sua experiência com mulheres em um manicômio, Lara (2008, p. 226) narra que “[...] aparecieron las voces de aquellas mujeres en mi recuerdo, y la revivencia de sensaciones, emociones y sentimientos, dio lugar a al voz de mi niña...” (p. 226). Esta *niña* a quem se refere “es una parte de mi misma que no es la que yo era antes, sino la que volvia a ser, en ese momento” (p. 226). A autora nos mostra que, ao narrar, é permitido ao narrador o surgimento de sua interioridade, daquilo que significa o que é narrado. E que muitas lembranças, ao serem atualizadas no momento da narração, podem levar o narrador a tempos e espaços do que foi vivido, com toda a intensidade do vivido antes. Acontece a atualização da memória, com todos os sentidos à tona, o que leva o narrador a (re)viver as emoções e sentimentos do momento passado, que então se presentificam. Percebo aqui uma profícua interlocução com o estudo sobre memória desenvolvido por Bergson (M.M.).

Estar no movimento e estudar os relatos que me foram oferecidos pelas professoras apresentava-se cada vez mais complexo. Como me aproximar dos sentidos expressos na “voz” de outra pessoa? Como ouvir os silêncios aí encerrados, os gritos mudos, os gemidos não emitidos, as gargalhadas sem som, os risos de tristeza ou os choros de alegria? Como apreender tudo isto a partir dos registros que me foram oferecidos? Percebi que não era necessário “apreender tudo isto”, mas apenas deixar que as professoras falassem por si mesmas. E falassem à sua maneira, pois uma narrativa não se faz apenas por meio da linguagem oral, mas de todas as formas de expressão do ser humano: os diferentes tipos de artes, literaturas, gestos e expressões corporais podem “falar” e significar mais do que mil palavras articuladas.

Com o estudo do referido livro sobre narrativas, adquiri um pouco mais de segurança para continuar a trajetória, mas também a necessidade de estudo e de conhecimento sobre relatos, narrativas, investigação narrativa. Vi na interação entre a investigação narrativa e a proposta de conhecer pelo exercício da intuição uma alternativa metodológica que poderia se constituir em uma possibilidade para a aproximação desejada.

Comecei a compreender com Arnaus (2008, p. 224) que a “narración permite un discurso más apegado a la vida, a las vivencias, a la experiencia y también, a su vez, puede arropar con naturalidad la expresión de los pensamientos, de los

sentimientos, de los deseos de las personas implicadas en la investigación”. Ao permitir esta expressão do ser, em sua complexidade humana, a narrativa oportuniza não um acesso direto, mas uma aproximação, que deverá ser feito por *simpatia* (D.S.), de uma apresentação deste “eu” e as significações de suas experiências. Aqui as narrativas funcionam como argumentos nos quais apreendemos algo essencial sobre o ser humano que apresenta sua vida como está sendo vivida.

Connely e Clandinin (2008) atribuem grande importância à narrativa enquanto expressão da própria vida, uma vez que está baseada nas experiências vividas. Compreendem que o estudo da narrativa “es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 11). Nesta mesma perspectiva Brockemeier e Harré (2010) defendem que pelas narrativas podemos chegar a compreender os textos e contextos mais amplos, diferenciados e complexos da experiência humana. Apresentam o trabalho investigativo com o uso de narrativas como “uma nova abordagem teórica, de um novo gênero de filosofia da ciência”, e, ainda, “um outro caminho para o movimento dos ‘novos paradigmas’ e de um aprimoramento do método científico pós-positivista” (p. 525). No que se refere ao uso da narrativa como abordagem metodológica, mais especificamente ao contexto educacional, Reis (2008) defende que o estudo das narrativas propicia a compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos, assumindo-se como subjetivo e valorizando essa subjetividade na tentativa de compreensão da realidade.

Percebi que, metodologicamente, a narrativa faz-se um instrumento de pensamento, por permitir uma construção de tal forma que é possível a qualquer momento retomar o que foi narrado antes, abrir “parênteses” no que está sendo falado para falar de outra coisa que no momento se faz mais importante. Ou, ainda, abrir um parêntese para falar do que se está falando, ou de outra forma, refletir sobre o que se está falando. Permite um movimento de, ao narrar o vivido, pensar sobre ele, reelaborá-lo de forma a codificá-lo em palavras sem, no entanto, aprisioná-lo nelas, problematizando-o. Larrosa (1999; 2008, p. 201) denomina este movimento de *disgresión metanarrativa*, e esclarece dizendo que se trata de *disgresiones* que interrompem o relato para falar do próprio relato.

Quanto aos usos da narrativa como recurso de/na/em pesquisas, Larrosa (2008) destaca que estes vão desde a exemplificação e/ou ilustração da teoria apresentada, passando por movimentos de tentativas de explicação e/ou explicitação

dos significados nelas apresentados, por usos como instrumento de “coleta de dados”, eleitos como objetos de estudos, escolhidos enquanto um estilo de escrita, até o seu uso enquanto um paradigma de investigação. Este último é mais amplo, uma vez que neste a narrativa se constitui como o instrumento da pesquisa, o objeto de investigação, o estilo de escrita e a abordagem metodológica que permitirá ir além da exemplificação ou explicitação; possibilitará um movimento de aproximação dos sentidos expressos na voz do outro. Nesta perspectiva, quando falamos em narrativas, falamos também em relato. Em muitas situações estas duas expressões são usadas para representar a mesma coisa, no entanto, neste trabalho faço uso de uma diferenciação, a qual encontrei em Connely e Clandinin (2008). Para estes autores o termo “narrativa” pode ser usado tanto para o fato que se investiga quanto para o método de investigação. Em suas palavras: “‘Narrativa’ es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio” (p. 12). No entanto, buscam fazer uma distinção, de forma a preservar a especificidade entre um e outro, usando como recurso os termos *história/retrato* para o fato e o termo *narrativa* para o método de investigação. Usarei esta distinção, passando então a usar o termo relato para o fato relatado e narrativa quando se tratar do movimento de investigação que permite uma aproximação dos sentidos presentes nos relatos.

A narrativa como paradigma de investigação traz a consciência de que nenhuma narrativa se faz de uma voz única, mas é um movimento de dar voz a outras vozes através da voz do pesquisador. Vozes, não raras vezes silenciadas, como a das professoras em relação a si mesmas, como o expresso na voz de Creuza, quando do convite para participar desta pesquisa: *Amei isso! Ninguém nunca me perguntou sobre mim mesma como professora!* Ou, ainda, na de Aline, quando da nossa conversa: *Você leu, percebeu uma situação que às vezes, dentro da escola um professor não te pergunta, diretor não pergunta. Às vezes por falta de tempo. [...] Querendo ou não você foi uma pessoa que me “leu” ou me “escutou” (entre aspas) de uma forma como ninguém nunca... [...] Prestou a atenção, estudou a situação, não leu por ler.*

Muito tem se falado sobre os professores de forma geral, sobre suas histórias de vida, sobre suas concepções em relação à prática docente, à escola ou algum conceito em particular, mas pouco se tem dado de escuta a eles e em particular uma escuta que se pretenda uma ausculta no intuito de ouvir o que se passa sem que

ninguém o veja, mas apenas aquele que o vive. Muitas vezes, pedimos que nos narrem suas histórias, mas nos colocamos em uma posição que nos permite ver/ouvir apenas o que buscamos nelas, ou seja, respostas a nossas perguntas, anteriormente elaboradas, pensadas e trabalhadas nos “laboratórios acadêmicos”. Tive a intenção de romper com esta padronização, por isso, não estabeleci perguntas para as quais buscava respostas. Apenas uma proposição, a de uma possível aproximação com as experiências constitutivas de cada professora, o que, em última instância, me falaria da sua duração, em outras palavras, das suas experiências temporais. Neste sentido, também não estabeleci roteiro a seguir, e nem questões que não podiam deixar de ser abordadas. Apenas uma proposição e um pedido de aproximação com este ser professora. Que elas o contem...

Diz Larrosa (1999, 2008) que, para contarmos o que somos, recorreremos às “ruínas de nuestra biblioteca para intentar recoger ahí las palabras que nos nombrem, que nos digan” (2008, p. 192). Que cada um tenta dar um sentido a si mesmo construindo-se um ser de palavras a partir das palavras. Explica que tentamos transformar nossa inquietude em uma história e, para fazê-lo, recorreremos a histórias das quais temos conhecimento, transformando assim nossa própria história em uma narrativa. Contando nossa própria história, damos a nós mesmos uma identidade, nos reconhecemos nela. Elaboramos, refletimos, narramos e somos narrados e assim acabamos por comunicar nosso passado que então se presentifica na constituição de quem somos e de como somos.

Na tentativa de construir um caminhar que permitisse uma aproximação com as experiências temporais de cada professora, e vendo no relato de cada uma esta possibilidade, percebi ser preciso situar mais pontualmente alguns aspectos metodológicos da investigação narrativa. Connelly e Clandinin (2008) contribuem com esta organização. Recomendam que desde o primeiro contato com as praticantes (aquelas que serão as narradoras em um primeiro momento) tudo deve transcorrer dentro de uma relação de atenção mútua, na qual eu, pesquisadora, também devo me tornar narradora da minha história, possibilitando uma melhora na disposição e capacidades de todas as envolvidas na pesquisa. Sendo assim, pesquisadora e praticantes são, igualmente, sujeitos narradores no contexto da pesquisa. Aqui eu, enquanto pesquisadora, preciso estar atenta e disposta a “seguir su olfato y, a posteriori, para reconstruir su propia narrativa de investigación” (p. 32). Neste

sentido, ao fazer este movimento para a narrativa da investigação, pode acontecer de o trabalho ser finalizado com capítulos reflexivos.

Ao pensar a relação entre pesquisador e praticantes, Hogan, citado por Connelly e Clandinin (2008, p. 19), chama a atenção para o fato de que “tales relaciones implicam sentimientos de conexión que se desarrollan em situaciones de igualdad, atención mutua y propósito e intención compartidos”. Neste contexto, alguns elementos tornam-se importantes de serem destacados: a igualdade entre os participantes, a situação de atenção mútua e os sentimentos de conexão com aquilo que está sendo realizado. De outra forma, a validação e a valorização da voz e escuta a/de todos os envolvidos, uma vez que aí está sendo comunicada a relação da pessoa com o sentido da sua experiência e, ainda, a relação de um com o outro, já que a compreensão de tal interação se dá em um processo social.

Na investigação narrativa é importante que eu, enquanto investigadora, primeiro escute a história das praticantes. No entanto, isto não significa que eu fique em silêncio durante o processo de investigação, mas que me coloque, primeiramente, em situação de escuta do outro. Uma voz, antes silenciada, tem agora tempo e espaço para contar sua história e para que esta ganhe, também, a autoridade e validade que tem sempre a voz do investigador. E então a possibilidade do diálogo, da reflexão na própria narrativa.

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que colleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. Lo anterior enfatiza la importancia de la constución, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la que contar sus historias (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 21-22).

Com o entendimento de ser esta pesquisa um processo de colaboração, após a construção das crônicas, que foi o primeiro exercício de narrativa da pesquisa com os portfólios, senti a necessidade de voltar e conversar com as professoras. Foi então que telefonei e marquei um encontro com cada uma delas para que eu pudesse apresentar as crônicas e então conversar sobre estas. Com autorização das

professoras estes encontros foram filmados, o que contribuiu para que nossa conversa pudesse ser depois (re)escutada e (re)vista várias vezes. Essas conversas me ajudaram na escrita desta pesquisa e serão apresentadas no decorrer da sua narrativa.

Ao propor o trabalho com a investigação narrativa, precisei estar atenta, ainda, ao fato de que este é um processo que busca dar conta do que é narrado e do como é narrado, o que acontece de forma temporalmente simultânea e socialmente interativa.

La tarea central es evidente cuando se comprende que la gente está viviendo sus historias en un continuo contexto experimental y, al mismo tiempo, está contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás. Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginario y, por tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas. Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 21-2).

Compreendendo que o fato relatado é inerentemente temporal, ou seja, reporta-se a um momento específico da vida, mas que, ao ser narrado, presentifica-se na memória, rompendo com o engessamento da linearidade temporal, torna-se fundamental um estudo sobre a concepção de tempo que os fundamenta bem como a concepção de tempo que sustenta a investigação narrativa. O estudo que ora proponho fundamenta-se em uma perspectiva bergsoniana que concebe o tempo enquanto duração. Sendo assim, quando falo em tempo, falo nas experiências constitutivas de cada professora, em experiência temporal, aqui entendida enquanto duração, ou seja, a experiência da vida tal qual está sendo vivida. Ao situar o relato, faço-o enquanto relato de vida.

Ao optar pela investigação narrativa, opto também por uma forma de escrita narrativa, não dogmática, mas que ao mesmo tempo não abre mão de certo rigor e de problematizar a complexidade das questões vividas pelas professoras, sem, no entanto, ter a pretensão de dar respostas ou soluções aligeiradas.

A escrita narrativa se faz de forma literaturizada, se configurando como o que Larrosa (2008) denomina de *relato literário*. Uma escrita que não se aprisiona a uma

linearidade temporal, que se organiza pela importância dos acontecimentos centrais e de outros acontecimentos que podem ajudar a entender o que está sendo narrado. Por isso há um constante movimento de idas e vindas na “voz” (neste caso por meio da escrita) daquele que relata.

A investigação narrativa, ao trabalhar com estes relatos, faz uma busca pelo movimento da escrita narrativa, ou seja, libertar-se da linearidade ou das tentativas de explicações e conceituações que acabam por engessar, aprisionar o próprio acontecimento narrado. Propõem apresentar os relatos em seu movimento de constituição dos sentidos. Em relação à forma como os relatos têm sido tratados,

[...] estamos asistiendo en los últimos años, los relatos son tratados masivamente como ejemplo, es decir, como textos que a una interpretación, a la emergencia de un sentido que está siempre más allá del relato y del que el relato mismo no es sino una ilustración ejemplar. La relación entre relato e interpretación es ahí jerárquica tanto lógica como axiológica: la interpretación é superior a la historia, como lo general a lo particular o la verdad a su manifestación. El relato no existe sino como medio para dar lugar a una interpretación controlada, para vehicular un mensaje que debería ser, en el limite, unívoco, casi demostrativo. Y ese mensaje, idealmente, debería poder ser transformado en un imperativo, en una regla de acción (LARROSA, 2008, p. 141).

A proposta deste trabalho é que, na escrita narrativa, os relatos das professoras se apresentam em seus movimentos e significações, suas idas e vindas, suas (re)construções, suas pausas e prosseguimentos e não como exemplos a ilustrar a teoria.

Ao fazer estas escolhas, alguns cuidados precisam ser tomados, particularmente no intuito de que a narrativa não perca sua característica de expressão do vivido. Um destes se refere ao que Crites, citado por Connelly e Clandinin (2008) denomina de *la ilusión de causalidad*, a qual se refere à ilusão de que quando olhamos uma sequência de eventos que aconteceram no passado, é como se estes tivessem necessariamente uma relação causal com o presente; por outro lado, quando olhamos para o futuro, é como se estivesse sendo a antecipação dele. Assim, quando examinamos, de forma temporal, tanto para o passado quanto para o futuro, os fatos tendem a aparecer relatados de forma determinista.

Em lugar desta causalidade, na investigação narrativa a globalidade surge como princípio explicativo: “Las narraciones no están escritas adecuadamente según un modelo de causa-efecto sino de acuerdo con las explicaciones derivadas de la totalidad de la narrativa” (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 33). Cabe ao investigador narrativo, no momento de fazer a narrativa da investigação, fazê-la de tal forma que os detalhes remetam sempre ao sentido da totalidade, para que não se perca sua globalidade. Assim, o investigador conseguirá fazer da sua narrativa um convite a que o leitor participe criticamente, de forma que ele possa dizer “puedo ver eso sucediendo” (p. 35).

Finalmente, é preciso saber que uma narrativa está sempre inacabada, uma vez que as histórias serão sempre (re)contadas uma e outra vez, e de que as vidas serão (re)vividas de formas outras. Este inacabamento ficou evidente quando, após a escrita das crônicas, tive a necessidade de conversar sobre elas com as professoras. Neste, que se constituiu no terceiro movimento da pesquisa, marquei um encontro individual com cada professora, no qual apresentei as crônicas e conversamos sobre estas. Alguns destes encontros foram realizados na escola, outros nas casas das professoras. Tal flexibilidade foi uma necessidade de adaptação à disponibilidade de cada uma. Já estávamos em outro ano letivo, algumas haviam mudado de escola, outras de horário de aula, outros tempos, outros movimentos, outras experiências...

Na próxima parte deste trabalho apresentarei as crônicas e um relato da conversa que tive com cada professora. Antes, apenas uma explicação: na escrita de cada crônica, o que aparece em *itálico* são recortes fiéis dos registros feitos nos portfólios, o restante, minhas aproximações. Nos relatos dos encontros, texto que segue imediatamente após a crônica, o que aparece em *itálico* apresenta a fala da professora tal qual dito por ela.

CONSTITUIR-SE PROFESSORA...

Los enigmas sobre cómo pensar, cómo vivir, cómo actuar, cómo sentir,
no pueden nunca llegar a resolverse definitivamente,
siempre se están reconstruyendo,
desde un pensamiento que no es substancial,
sino que es relacional, relacional con lo otro y con los otros,
en donde el saber sobre la experiencia es relación, relato
(CERVERÓ, 2008, p. 177).

Após o que considero ter sido um cuidadoso mergulho exploratório na filosofia bergsoniana e ter trazido para o leitor alguns pontos que entendi como sendo mais importantes para fundamentar meu relato dos encontros com as professoras que contribuíram nesta pesquisa, penso ter chegado o momento de contar sobre esses encontros.

Meu objetivo aqui não é de tentar analisar e muito menos explicar as experiências escolhidas pelas professoras para o registro no portfólio, penso que esse esforço me colocaria em um movimento circular, no qual teria apenas especulações e talvez no final uma prescrição a favor ou contra algumas delas. Assim, o que gostaria de fazer aqui é um exercício de pensamento, colocando-me em conversa com cada uma das professoras, falando sim de como isso me afetou e afeta o meu pensar a questão da formação de professores nos dias atuais.

Para a apresentação dos relatos dos encontros, optei por fazê-los um a um. Assim, iniciarei apresentando a crônica construída a partir do estudo do portfólio que me foi oferecido por cada professora, seguido do relato do encontro no qual conversamos sobre a crônica e sobre a experiência de ter participado nesse exercício de pesquisa. Para situar melhor o leitor quanto à presença das professoras na minha escrita, suas falas são apresentadas em itálico, tanto nas crônicas quanto no relato do encontro.

6.1 O ENCONTRO COM ALINE

*Eu tenho mania de olhar o olhar das pessoas.
E quando eu olho o olhar destas crianças e o que elas me revelam...
(Professora Aline)*

A crônica...

E se...

Sabe quando passamos por uma praça e tem por lá um daqueles homens sorridentes, vestido de palhaço, fazendo bolas de sabão, que enfeitam o ambiente? As crianças correm de um lado para o outro atrás das bolas de sabão, na tentativa de pegá-las, mas, ao menor toque, elas lhes escapam, através de um sutil *pluft!*

Às vezes, a formação continuada de professores se assemelha a esta cena. Inúmeros cursos, nas mais variadas colorações e denominações, são oferecidos. Mas, efêmeros, e, quando concluídos, fica sempre a sensação de que mais um precisa ser feito, para que o profissional se sinta capacitado a estar com os alunos.

Não é que não deva ter mais cursos de formação continuada, são fundamentais, mas que cursos? Como são cumpridos? O que fica, efetivamente, de cada um, para o profissional que o frequenta?

No portfólio de Aline ideogramas da escrita oriental falam de uma busca interior por conhecimento, coragem, força e sabedoria. Há também uma luta constante contra o medo de *perder o controle da própria vida*. Uma luta diária com os vários compromissos assumidos. E a espera de um feriado para... *dormir, ficar com a família, ligar para os amigos*. Referências às comemorações do dia dos professores, mas com a ausência da *verdadeira consideração*.

Cursos, cursos, cursos... A formação continuada, a oportunidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica. E a imagem dos olhos da criança que lhe responde: *são olhos reveladores, revelam muitas das vezes a falta de carinho, amor, cuidados; sinto-me impotente diante desta situação*.

E se... Houvesse um curso que ensinasse a não ter medo de *perder o controle sobre a própria vida*?

E se... Houvesse um curso que ensinasse sobre aquilo que somente os poetas têm coragem de colocar no papel? O amor.

E se... Houvesse um curso que ensinasse a ver, perceber, sentir a impregnação afetiva como algo salutar nas relações sociais?

Ah!... Ia me esquecendo do que bem disse Cecília Meireles: isto pode ser interpretado de muitos modos, mas não são para serem lidos apenas, mas vividos.

O encontro no qual apresentei a crônica **E se...** a Aline aconteceu na biblioteca da escola em que ela trabalhava na época. Ao mesmo tempo em que conversávamos um grupo de alunos estava ali, lendo livros, conversando e tentando entender o que fazíamos. A presença da filmadora chamou a atenção de alguns. Após explicar o que estava acontecendo eles voltaram às atividades de leitura e nós começamos nossa conversa.

Aline leu a crônica em silêncio, em alguns momentos balançava a cabeça em sinal de consentimento. Após terminar a leitura disse: *Interessante sua crônica. Realmente... A gente tem uma busca incessante por estar sempre se aperfeiçoando. Faço esta busca por aperfeiçoamento por medo de não fazer uma prática que realmente ajude ao meu aluno. Por isso a gente fica nesta busca incessante por cursos e por leituras. Foi muito bem colocado aqui, os ideogramas... Gostei muito. Nunca pensei que você fosse colocar tão bem isso. Ficou muito bom!*

Tanto nos registros no portfólio quanto na conversa quando da leitura da crônica, ficou marcada na fala da professora Aline sua preocupação com a prática pedagógica, o que se revestiu de uma busca incessante por cursos de formação continuada. Naquele momento estava fazendo um *curso de EAD em AEE (Atendimento Educacional Especializado)*, um *Curso de Tecnologia da Informática e Comunicação na Educação Especial* e, ainda, *acabei de saber que fui selecionada para o Curso de Deficiência Visual. Apesar de estar muito cansada, fico feliz, é mais uma oportunidade de aperfeiçoar a minha prática pedagógica.* Também estava estudando para o concurso para professor do Estado de Minas Gerais. Interessante que, apesar de todos os cursos que já fez, e não foram poucos, Aline revelava ainda um *medo de não fazer uma prática que realmente ajudasse ao seu aluno.* Fiquei a pensar: onde buscar a segurança? Não seria a formação acadêmica este porto seguro? E ela já havia feito a graduação em Pedagogia, Pós-Graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica, Supervisão e Orientação e vários cursos no âmbito da chamada formação continuada. O que e como pensar diante desta situação? O ser humano não é uma máquina estática, está em constante processo de mudanças, logo, não há como aprisioná-lo em um ou outro campo do saber que fosse dominado por um determinado curso. Mas, então, estaria o educador fadado ao eterno fracasso? De nada valeriam os cursos de formação docente?

O encontro com Aline me levou a pensar estas questões. Primeiro o portfólio, com sua busca incessante por cursos de formação continuada devido ao medo de não estar fazendo uma prática que atendesse a seus alunos. E agora, com a leitura da crônica, o reafirmar desta insegurança, também em relação aos cursos que fez: *Até tem questionamentos que você faz aqui, quanto aos “inúmeros e efêmeros cursos, que quando concluídos fica sempre a sensação de que mais um precisa ser feito”. Me faz parar para pensar um pouquinho se vale a pena ficar fazendo curso, fazendo curso, um atrás do outro. Porque, às vezes, acho que não é só o curso, porque a prática também te ajuda muito. Mas na sociedade que estamos hoje, quanto mais preparado você for, você consegue ser melhor profissional. Porque tem questionamentos aqui na sua crônica que faz a gente parar um pouquinho para pensar: um é esse quanto aos cursos. O fato de que cursos fazer? A gente também tem esta dúvida. A gente lê, vê o que o curso oferece e se pergunta, será que é aquilo mesmo? Será que é aquilo que a gente precisa? Será que ele vai ajudar? São questionamentos que dá para parar para pensar em algumas coisas. O que fica para cada professor? Porque o curso, ele é feito para vários profissionais ao mesmo tempo e cada um vai usar ele de um jeito em sua vida profissional.*

Aqui sinto necessidade de um parêntese para tentar me situar melhor quanto a esta prática tão comum nos dias atuais da formação continuada. Como surgiu? O que fundamenta este pensamento de que “quanto mais cursos, melhor preparado”?

Não irei muito longe, buscarei o Título VI da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2013), que trata “Dos Profissionais da Educação”, fala dentre outras coisas de uma formação na qual haja a presença de sólida formação básica (estaria aqui falando da formação inicial?), associação entre teoria e prática e ainda aponta para uma proposta de formação continuada. Em seu artigo 62, ao falar da formação docente, traz a questão da formação continuada, atrelando-a às responsabilidades da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito da formação dos profissionais da educação. A meu ver, isto dá à formação continuada um caráter de política educacional. No relatório da Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), de 1998, citado por Freitas (2002), há um ideário de formação continuada vista como uma proposta ampla que oportunize novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo permanente de construção do conhecimento e desenvolvimento

profissional, que se daria articulado com a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira, entendida como dever do Estado e direito dos professores. No entanto, aponta Freitas (2002, p. 149) que “nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores*” (grifo da autora).

Ainda no âmbito desta responsabilização individual do professor pela própria formação, somos colocados diante de uma “política de competências” (SANTOS, 2004), fazendo com que haja uma busca incessante por estas. Tal entendimento talvez nos ajude a aproximar da fala de Aline quando afirma que [...] *na sociedade que estamos hoje, quanto mais preparado você for, você consegue ser melhor profissional*. Estaria centrado aí o sentimento da necessidade de tantos cursos? Ao referir-se ao fato de estar “mais preparado” estaria referindo-se à aquisição de competências? Mas se pensarmos em uma situação como a da Professora Aline, que é contratada e sabemos que os professores contratados mudam constantemente de escola e de situação de trabalho - em um momento com educação infantil, em outro com turmas de alfabetização, em outros com a chamada educação inclusiva (implica no acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais inseridos na escola regular), ainda em outros, com turmas dos anos finais do primeiro segmento do Ensino Fundamental -, que competências esta professora precisa desenvolver? Que curso ou quais cursos poderiam dar conta de tamanha amplitude de atuação, se sabemos que cada uma destas situações educacionais exigem conhecimentos e ações muito próprias?

Esta discussão da política de competências na formação dos professores nos levaria a um desvio talvez muito grande para percorrermos nesta escrita. No entanto, antes de fechar este parêntese, gostaria de trazer para esta conversa Bernardete A. Gatti, educadora e pesquisadora brasileira que se constitui hoje em uma das principais referências quando pensamos em formação de professores. Deixemos que ela nos fale:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea,

nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte [...] a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a formação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. [...].

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimento. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. [...] Muitas iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programa compensatório e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...] (GATTI, 2008, p. 58).

Diante destas assertivas de Gatti (2008), o que pensar e como pensar, já que eu estou, no momento, na situação de professora de um curso de Pedagogia, ou seja, de formação inicial de professores? O que não tem acontecido neste processo para que possa ser denominado pela autora como “precário”?

Uma tentativa de resposta a estas questões talvez possa iniciar com um voltar o olhar sobre mim mesma. O que percebo, muitas vezes, é que o processo educativo, que deveria ser um movimento realizado em mão dupla, tem se constituído em uma via de mão única. Vejamos: comumente os cursos são constituídos por disciplinas cujas ementas, bem como objetivos, metodologias e fundamentação teórica, são escolhidos pelos professores responsáveis pelas disciplinas. Quando os alunos chegam, já encontram um curso pronto, cabendo a eles unicamente cumprir, e, com bom aproveitamento perante as avaliações, o que foi previamente proposto. Em raras situações percebemos estabelecer um encontro que oportunize uma relação de simpatia (no sentido bergsoniano) entre o professor, o aluno e a teoria estudada. Assim, acabamos por ter um professor “X” que ensina uma teoria “Y” para um aluno

“Z”, e como resultado desta equação temos o estudar, para cumprir o proposto, uma teoria que se constitui em um vazio, pois não há aí um conhecimento capaz de atender à multiplicidade constitutiva de cada aluno. Em contrapartida, não há uma apropriação por parte deste último do que foi estudado. Este estuda, tem acesso a um conhecimento, mas que não é tomado como seu, é visto sempre como o conhecimento de um terceiro (o teórico que postulou a teoria). Nestas condições a educação não se constitui em uma experiência no sentido proposto por Larrosa (2002).

Penso que este distanciamento que se estabelece no processo de formação de professores talvez se dê por não haver aí uma preocupação com a formação integral do aluno - este discurso parece ter eco apenas quando se trata da Educação Básica e é esquecido quando se educam adultos. Quando penso aqui esta educação integral que deveria se constituir no processo de formação inicial de professores, penso-a enquanto uma *experiência integral* (P.M., p. 234). Neste sentido, talvez devêssemos pensar a formação de professores próximo ao que é descrito por Bergson como uma composição literária:

Quem quer que tenha praticado com êxito a composição literária sabe bem que, quando o assunto foi longamente estudado, todos os documentos recolhidos, todas as notas tomadas, é preciso, para abordar o próprio trabalho de composição, alguma coisa mais, um esforço, freqüentemente penoso, para se colocar de uma vez no próprio coração do assunto e para ir buscar tão profundamente quanto possível um impulso pelo qual, depois, basta deixar-se levar. Esse impulso, uma vez recebido, lança o espírito num caminho em que ele reencontra todas as informações que havia recolhido e outros detalhes ainda; este impulso se desenvolve, se analisa a si mesmo em termos cuja enumeração prosseguiria infinitamente; quanto mais longe se vai, mais se descobre; jamais chegaremos a dizer tudo: e, entretanto, se nos voltamos bruscamente para o impulso que sentimos atrás de nós para apreendê-lo, ele escapa; pois não era uma coisa, mas uma incitação ao movimento e, se bem que podendo tornar-se indefinidamente extenso, é a própria simplicidade (P.M., p. 233).

Talvez seja isso! Talvez precisemos apostar mais na simplicidade da experiência de criação própria de cada um, no movimento de reflexão do espírito sobre si mesmo. Sairmos da superfície da recitação dos conceitos teóricos e

mergulharmos na experiência do próprio conhecimento. Talvez, se a formação de professores se apresentasse aos alunos como uma aventura intelectual, moral, física e relacional, talvez sim, pudéssemos trazê-los à incrível experiência que é educar.

Se assim o fizermos, talvez consigamos formar professores não *experts* em teorias educacionais, mas seguros o suficiente para interrogar, problematizar as teorias e as práticas e assim poder, com criatividade, autonomia e liberdade, construir a cada situação a intervenção que melhor lhe couber. E sabedores de quais cursos precisam fazer para o aprimoramento da própria prática, para a construção de competências que ainda lhes falte, em um processo permanente de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional.

Estas questões me levariam a muitas outras relacionadas à formação docente no Brasil, mas tive que, por um esforço de disciplina, deter meu pensamento, pois poderia abrir um parêntese grande demais e não dar conta de fechá-lo no âmbito desta escrita.

Sendo assim, voltei-me para a conversa com Aline, uma vez que o que mais me instigava aqui era conhecer esta professora não apenas naquilo que a generaliza à categoria professora, mas naquilo que a faz única. E, neste sentido, o que mais me afetou na conversa com ela foi quando reafirmou: *O que me incomoda muito, foi o que coloquei no caderno, é o fato de entrar na escola, principalmente na segunda-feira e olhar os olhares. Você vê olhares tristes, falta de carinho. Isso me incomoda muito. Isso me incomoda muito dentro da escola e eu não tenho como fazer nada. Isto não é uma questão da escola, vem de mim, sabe? Eu tenho a mania de olhar o olhar das pessoas. E quando eu olho o olhar destas crianças e o que elas me revelam. Eu tenho pena delas, eu gostaria de ajudar. O que eu posso fazer aqui dentro, eu faço. É dar atenção, um abraço, um beijo. Às vezes, eu vejo que estão olhando eu comer alguma coisa, se eu puder, eu dou. Porque eu sinto, são crianças muito carentes de tudo e que pedem, às vezes, socorro, sabe? “Me dá um abraço?” Isso me incomoda muito...*

O que mais afeta a professora Aline na escola extrapola o âmbito do propriamente dito pedagógico, afeta a sua dimensão de humanidade. O nascer de um sentimento de solidariedade para com o outro e ao mesmo tempo o sentimento de impotência diante da realidade da forma como esta se lhe apresenta. E não é por “obrigação” que tal movimento se dá em direção aos alunos: *Isto não é uma questão da escola, vem de mim, sabe?* Mas se a relação da professora Aline é profissional,

por que então se importa com aquilo que, como ela mesma disse, extrapola seu âmbito de atuação, não tem como resolver? Sua “obrigação social” com aqueles alunos é pedagógica, então por que se preocupa? Como entender isso no campo da ciência da educação? A impotência revelada por Aline seria superada pela questão financeira? Bastaria maior investimento financeiro para que tal situação se resolvesse? Estaria ela falando pura e simplesmente de uma carência material-financeira?

Talvez não encontremos campo para este entendimento na ciência da educação, uma vez que nesta tem predominado a preocupação com o aprendizado daquilo que é mensurável pelas estatísticas das políticas governamentais. Mas certamente que há alguma ou algumas formas possíveis de entendimento. Optamos por aquela que se faz pela via da filosofia bergsoniana: pelo “impulso de amor”. Não se trata aqui de um amor “piegas”, daquele que dá “ibope” no período eleitoral, mas sim daquele que é constitutivo da espécie humana. Estaríamos aqui então no campo da moral.

Bergson fala em uma natureza moral que seria imanente ao ser humano e diz que “a obrigação que descobrimos no fundo da nossa consciência e que, com efeito, como a palavra indica bem, nos liga aos outros membros da sociedade, é um laço do mesmo género daquele que une umas às outras as formigas de um formigueiro ou as células de um organismo” (M.R., p. 80), mas que vai mudando, e à medida que a civilização avança, humaniza-se. Nesse processo, cada um de nós, seres humanos, quando se volta para si mesmo se sente evidentemente livre para seguir seus interesses e não pensar nas outras pessoas que lhe rodeiam. No entanto, uma “força antagônica sobrevém, feita de todas as forças sociais acumuladas” (p. 27) e nos leva a uma ordem diferente da qual nossos desejos nos colocaram em um primeiro momento, e sentimo-nos como que (re)capturados pela necessidade que temos, enquanto seres sociais, da vida social, voltamo-nos para aqueles que nos rodeiam. Esta necessidade desperta em nós o sentimento de obrigação para com o outro. No entanto, esclarece Bergson que tal sentimento não vem precisamente do exterior. Explica:

Cada um de nós pertence à sociedade, tanto quanto a si mesmo. Se a sua consciência, trabalhando em profundidade, lhe revela, à

medida que mergulha, uma personalidade cada vez mais original, incomensurável como as outras e de resto inexprimível, cada um de nós, pela sua própria superfície, está em continuidade com as outras pessoas, é semelhante a elas, une-se-lhes por uma disciplina que cria entre elas e nós uma dependência recíproca. Instalar-se nesta parte socializada de si mesmo, não será, para o nosso eu, o único meio de se ligar a qualquer coisa de sólido? Sê-lo-ia, se não pudéssemos de outra maneira subtrair-nos a uma vida de impulsos, de capricho e de arrependimento. Mas, no mais profundo de nós mesmos, se soubermos procurá-lo, descobriremos talvez um equilíbrio de um outro gênero, mais desejável ainda que o equilíbrio superficial. As plantas aquáticas, que sobem à superfície, são incessantemente agitadas pela corrente; as suas folhas, que se juntam à tona da água, dão-lhes, à superfície, estabilidade, entrelaçando-se. Mas mais estáveis ainda são as raízes, solidamente plantadas na terra, que por baixo as sustentam. Todavia, não estamos de momento a falar do esforço por meio do qual cada um de nós escavaria até o fundo de si mesmo. Trata-se de algo possível, mas excepcional; e é à superfície, no seu ponto de inserção no tecido das outras personalidades exteriorizadas, que nosso eu comumente descobre a que se enlaçar: a sua solidez está nesta solidariedade. Mas, no ponto onde se enlaça, ele próprio é um eu socializado. A obrigação, que nós representamos como um laço entre os homens, começa por ligar cada um de nós a si mesmo (M.R., p. 27-28).

Bergson nos fala aqui da solidariedade social, no entanto, tal solidariedade “só existe a partir do momento em que um eu social se acrescenta em cada um de nós ao eu individual” (M.R., p. 28).

Mas, se fazer parte desta sociedade, nos direciona a uma solidariedade social, nossas ações não necessariamente se dão neste sentido. Quantas vezes preferimos simplesmente não “ver” o que acontece à nossa volta. Isto porque, em nosso processo de evolução, criamos a faculdade de escolha, a qual nos possibilita escolher como nos relacionar com o outro que faz parte da superfície social na qual nos constituímos seres sociais. A professora Aline optou por se relacionar afetivamente, mesmo que não saiba o que ou como fazer para superar a situação: *É isso que realmente me preocupa. Que caminho estas crianças vão tomar? A gente faz o que pode, como profissional, como ser humano, mas nem tudo a gente pode.*

Ao conceber neste sentido a ação da professora Aline não a coloco em um lugar de destaque ou de prestígio na sociedade em que vivemos, mas sim vejo atitudes que demonstram nossa já capacidade para a solidariedade social e potencializada a passagem à fraternidade humana (M.R.). Ao aceitar este olhar no

âmbito educacional, poderia aqui retomar algumas interrogações apresentadas na crônica *E se...* quanto aos cursos de formação continuada: se houvesse um curso que ensinasse sobre o amor, ensinasse a ver, perceber e sentir a impregnação afetiva como algo salutar nas relações sociais, e então falar do amor, como o fez Bergson (MR, p. 58): “[...] é sempre em contato com o princípio gerador da espécie humana que se tem bebido a força de amar a humanidade. Falo, bem entendido de um amor que absorve e aquece a alma inteira”.

Ao finalizar minha conversa com a professora Aline, por um impulso de pesquisadora, perguntei a ela se havia conseguido me aproximar, na escrita da crônica, que era fruto dos relatos que havia feito no portfólio, de como era ela e de como se constituía, e ela respondeu: *Sim, conseguiu. Com certeza sim. É a profissional que está sempre em busca de saber cada vez mais para saber fazer uma prática pedagógica “correta” (entre aspas). Porque a gente nunca está certo, 100%, seguro. Quando a gente olha para o passado e a gente vê o que a gente fez... Nossa o que que eu fiz lá? Não faria de novo. Mas, com certeza sim... E essa busca incessante por cursos, que eu também não sei se é certo ou errado.*

Perguntei se fazer este relato havia ajudado a pensar em sua experiência e na forma como ela se constituía enquanto professora. Pegou a folha na qual estava registrada a crônica e, olhando para a escrita, disse: *Ajudou porque você fez de uma forma... Você leu, percebeu uma situação que, às vezes, dentro da escola um professor não te pergunta, diretor não pergunta. Às vezes, por falta de tempo. O próprio Estado não está nem aí para saber se você... Neste momento, um gesto de emoção fez com que Aline interrompesse sua fala. Eu a respeitei e depois de algum tempo ela voltou a falar. Querendo ou não você foi uma pessoa que me “leu” ou me “escutou” (entre aspas) de uma forma como ninguém nunca... Ninguém nunca me deu um caderno e falou: fale um pouco de você, da sua vida, da sua profissão. Ninguém. Então foi uma forma de eu me desabafar com uma pessoa, que no caso foi você. Você leu e eu acho que entendeu bem. Ficou ótima a crônica. Foi um desabafo e eu tive uma pessoa que leu isso, com carinho, com atenção. Prestou a atenção, estudou a situação, não leu por ler. Acho que foi muito bom mesmo. Eu faria de novo.*

Ainda ali, diante da professora Aline, não pude refrear os pensamentos que me levavam a querer saber mais. Quisera eu poder alcançar seus pensamentos. Que

sentimentos a envolveram ao se dar conta do fato de que eu a havia escutado? O que teria significado para ela ter sido escutada? Teria ela se sentido amada, como o faz com seus alunos?

Encerramos nossa conversa e segui meu caminho, mas com mais uma interrogação a inquietar-me: Como pensar nessa professora, que é um ser que ama o seu aluno, na formação de professores?

6.2 - O ENCONTRO COM FABIANA

*É, parece que eu sou duas... Várias Fabianas, né?
Mas na verdade sou uma só.
(Professora Fabiana)*

A crônica...

TOUCHÉ!

Ser professora é ter nome e sobrenome. É trabalhar em uma, duas ou três escolas ao mesmo tempo. É amar o que faz e fazer da escola sua própria família.

Mas ser professora não é só isto. *Adoro o que faço, vejo a profissão como minha família, me dedico sempre, mas ser mãe, dona de casa e trabalhar fora fica tudo muito corrido e com o tempo curto. Ao mesmo tempo penso no trabalho, na casa, na família. No final da noite já estou cansada.*

Ser professora implica em planejamento, fazer diários, reuniões, confraternização, tudo ao mesmo tempo. Ser professora implica em estudar, fazer cursos de formação continuada, se aperfeiçoar na área da educação, mas... Não dá tempo para fazer tudo isto. O tempo é curto e ainda tem *as incumbências de casa, que também não acabam. Vejo que o tempo passa, cuidado de tantos afazeres e até tenho me esquecido um pouco de mim, já pensando como será novamente o outro dia e a semana. Tenho que cronometrar o tempo todo minha vida*".

"Ouvir" este relato da professora **Fabiana** me faz lembrar a crônica de Cecília Meireles "O tempo e os relógios". Fiquei a pensar: Será que, como o menino Amal, citado por Cecília Meireles, em nossas cogitações mais íntimas acreditamos que as horas são feitas pelo guarda que bate no gongo do relógio? Será que é por isso que temos a velada vontade de aprisionar o tempo para fazermos dele o que quisermos? De onde vem o que chamamos tempo? Como surge? Quem determina? Por que uma ansiedade muda de querer que o tempo pare para que possamos fazer o que estamos deixando de fazer? Mas, e se o tempo parasse? Mas ele é fluxo contínuo...

Estas reflexões interromperam meu sono. Olhei no relógio, os ponteiros marcavam quatro horas e 40 minutos, madrugada. Não consegui dormir. Levantei e fui à janela da sala. A cidade lá fora ainda dormia. Fiquei a pensar. A imagem da professora Fabiana veio à minha mente, seus escritos, seus relatos. Veio junto a imagem da minha filha Júlia, que, ao "ouvir" comigo os relatos de Fabiana, e diante das nossas inúmeras interrogações, com um ar muito amigável e leve, característicos de um sorriso infantil, me disse: *"Touché! Agora você me pegou!"* Esta reação tão significativa veio diante da interrogação: não temos tempo ou ocupamos todo o nosso tempo com algumas coisas enquanto gostaríamos que fosse com outras?

Penso na Fabiana e no *touché* da Júlia. Será que não temos tempo ou, dentre o turbilhão de coisas que fazemos em nosso dia a dia não prestamos a atenção em nós mesmos? Mas o que é o tempo senão a experiência de mim mesma? Por que a angústia de não conseguir conciliar todas as coisas, se é exatamente o viver “todas estas coisas” que me constitui eu mesma?

Será que realmente o tempo é curto e não dá tempo de pensar em mim mesma ou será que não estou pensando em mim mesma enquanto vivo o tudo da vida cotidiana?

Será que a afirmativa deveria ser não tenho tempo de pensar em mim mesma porque fico o tempo todo tentando cronometrar, ou talvez seria melhor dizer controlar tudo a minha volta; ou, não penso em mim mesma enquanto vivo, pois fico pensando apenas em estratégias para controlar tudo a minha volta?

A angústia vem de uma falta de tempo para pensar em mim mesma ou da ansiedade em querer e não poder controlar tudo a minha volta? Qual o peso da angústia de acreditar que não vivo por não conseguir *conciliar todas as coisas*? *Final de ano, mais uma vez na correria: fechar diário, reuniões, planejamentos, confraternizações. Tudo ao mesmo tempo e aí já estou esgotada, precisando de férias. E até parece que férias dão descanso, porque as incumbências de casa também não acabam.*

Se o tempo nada mais é que a experiência de mim mesma, talvez a angústia não seja a de controlar todas as coisas, mas sim de me perder nesta tentativa de controle e não prestar a atenção no tudo que tenho vivido como um único fluxo, e no qual me constituo. Um fluxo contínuo, perpassado por muitos outros, e que não estão à revelia de minhas escolhas, são, antes, frutos das minhas escolhas. Sendo assim, estes muitos fluxos não são apenas fatos, coisas que se justapõem umas às outras, me empurrando em uma direção qualquer, são antes, as diversas nuances, os coloridos que compõem a experiência de ser eu mesma.

Ainda imersa nas lembranças da crônica de Cecília Meireles e dos relatos da Fabiana, me perdia em minhas reflexões. O dia lá fora amanhecia, os pássaros acordavam e as estrelas diziam “até a próxima noite”. E eu voltei para a cama, para aguardar que o relógio me despertasse...

Encontrei-me com Fabiana em sua casa, já era noite e ela havia trabalhado o dia todo. Mas quando cheguei ela estava lá, pronta, me aguardando. Falei do objetivo do encontro e apresentei-lhe a crônica “*Touché!*”. Fabiana preferiu ler em voz alta e à medida que ia lendo, parava para fazer um ou outro comentário. A leitura foi interrompida também, alguma vezes, por sua filha, Sofia, de três anos, que chamava a atenção da mãe, solicitando que a empurrasse no balanço fixado na porta ou ainda pedindo autorização para uma mamadeira com Nescau. Logo de início já pude

experienciar um pouco do que Fabiana havia relatado em seu portfólio: a multiplicidade de funções.

Durante a conversa com Fabiana mil pensamentos outros me visitavam, tentavam participar daquele momento, mas precisava não dar-lhes atenção, pois queria ouvir aquela professora, pensar com ela, conhecê-la. Mas, como tudo o que se faz presente, o pensamento não passou despercebido e ficou a pulsar em minhas cogitações mais íntimas: qual a ressonância da organização social sobre cada um de nós? Qual o peso que as normas e regras construídas ao longo da evolução da nossa sociedade têm sobre o movimento de constituição de cada um dos indivíduos que a constitui? Isso tudo porque Fabiana revelou em seu relato algo que me soou como uma cobrança que vem de fora e se instala e passa a tê-la como se já não fosse mais externa, mas interna, genuinamente interna; não mais social, mas individual.

Ao estudar o livro *As duas fontes da Moral e da Religião*, de Bergson, encontrei uma reflexão sobre a constituição da sociedade humana, sobre as regras e obrigações sociais que me ajudou a dar continuidade ao meu pensamento.

Bergson faz uma comparação entre a sociedade humana e um organismo natural, diferenciando, no entanto, o fato de a primeira ser constituída por vontades livres e o segundo se fazer submetido a leis necessárias. Explica que, no entanto, tal comparação é possível uma vez que “a partir do momento em que estas vontades estão organizadas, imitam um organismo” (M.R., p. 23). Nesse sentido, a sociedade humana se constitui em um organismo mais ou menos artificial em que “o hábito desempenha o mesmo papel que a necessidade nas obras da natureza” (M.R., p. 23). Assim, a vida social pode ser entendida como um “sistema de hábitos mais ou menos fortemente enraizados que dão respostas às necessidades da comunidade” (M.R., p. 23-24). Nesse sistema, o autor destaca pelo menos dois tipos de hábitos, os de comando e os de obediência. Os primeiros surgem por uma delegação social ou ainda de uma ordem impessoal, que se faz confusamente percebida ou sentida, mas mesmo assim obedecida. Enquanto os primeiros criam regras e obrigações a serem cumpridas, os segundos exercem uma pressão sobre a vontade do indivíduo, fazendo-o sentir-se obrigado a alguma coisa, mesmo que não tenha clareza desta, sabe-a apenas como uma obrigação social, a qual lhe será cobrada por aqueles que lhe rodeiam.

Aqui um primeiro pensamento vai ao encontro com o relato de Fabiana. Fiquei a pensar se a angústia, provocada pelo medo de não “dar conta”, tantas vezes

citada por ela, não seria uma manifestação deste hábito de obediência. Não estaríamos aqui diante de uma situação em que a prática pedagógica se faz presente enquanto uma obrigação social, uma vez que a aprendizagem dos alunos lhe será cobrada, e agora já explicitamente por aqueles que a rodeiam? Não estamos aqui já falando das avaliações escolares, as mais diversas, e dentre elas as avaliações em larga escala como os inúmeros testes de leitura, Prova Brasil, Saeb e tantas outras?

Ao ler a crônica, Fabiana fala novamente desta angústia: *Isso aqui, eu até pensei aqui agora: eu fico muito angustiada. Se eu não der conta de nada. Até para dormir, se eu não der conta do que eu tenho que fazer... Por exemplo, um trabalho que é para amanhã, aí eu não consegui, aquilo ali me angustia muito. Ainda mais em sala de aula. Eu tenho essa coisa de dormir, assim, com aquele pensamento. Aquele aluno que está com alguma dificuldade, eu tenho que fazer alguma coisa por ele... E, por isso, eu fico angustiada. Então assim, na minha profissão, é o que mais me angustia. [...] É mais assim, quando é o aluno que eu quero que ele aprenda e ele não consegue. E eu quero fazer alguma coisa para aquele aluno e eu também não consigo. Assim, eu não tenho ajuda. Porque, às vezes, você tendo uma ajuda na escola você consegue. No ano passado eu estava com esse problema e eu falava, esse aluno tem que ler, tem que ler. E teve também aquela questão da leitura, que eles fizeram uma avaliação de leitura, eu mesma fiquei mais ansiosa que os meus alunos. Porque eu fiquei assim: gente, eles têm que saber! E realmente eles têm que saber tudo, né? Comigo eles estão sabendo. Com alguém que vai tomar essa leitura deles, eles não estão sabendo? [...] Porque tem a avaliação também do meu trabalho. Porque se o aluno não leu com aquela pessoa, aí você pensa: será que é o meu trabalho que está indo mal, né? Então eu fico muito preocupada. Porque assim eu sou mais certa nas coisas. Eu não ligo de(se) as pessoas me corrigirem, erros a gente tem, né? Mas eu quero fazer o trabalho bem feito para não ser chamada a atenção. Então eu tenho muito essa preocupação.*

Para nós, que atuamos na área da educação escolar, a questão da avaliação ainda é um “tendão de Aquiles”, por mais que nos sintamos satisfeitos com o que fazemos em sala de aula, ficamos sempre na insegurança de como os instrumentos de avaliação externos irão nos avaliar. Qual nota terá nossa cidade? Nossa escola? Nossa turma? E nós mesmas?

O convite para esta conversa, de alguns outros pesquisadores da área da educação, poderá enriquecer nosso entendimento. Oliveira (2004), ao tratar da

questão da reestruturação do trabalho docente, aponta para um fato que vem se constituindo historicamente: ao colocar os docentes no centro das reformas educacionais propostas por programas governamentais, lhes é atribuída a responsabilização pelas mudanças aí almeçadas, quer seja no âmbito do desempenho dos alunos, da escola ou do sistema como um todo. “Diante deste quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). As pesquisas realizadas por esta mesma autora têm demonstrado que, ao se sentirem obrigados a responder às exigências pedagógicas e muitas vezes administrativas que lhes são atribuídas, os docentes expressam uma sensação de insegurança e desamparo, a qual se manifesta tanto no que se refere às condições físicas de trabalho quanto à dimensão subjetiva.

Também Santos (2004) contribui com nossa forma de pensar estas questões ao chamar a atenção para as propostas de vinculação do pagamento dos professores ao desempenho aferido em avaliações planejadas e aplicadas pelas equipes governamentais, as quais, muitas vezes, nem mesmo conhecem as condições de trabalho e formação daqueles que estão sendo avaliados. Estas propostas já implantadas em países da Europa e América do Norte começam a ganhar espaço e força no contexto brasileiro. Para essa autora estas avaliações representam uma ameaça à profissão docente, uma vez que “se orientam por uma visão técnica e utilitarista da educação, o que já coloca um sério problema com relação à formação docente”, podendo levar inclusive à desqualificação da profissão (p. 1150). Estamos, assim, imersos na chamada “cultura do desempenho”, em que o processo de ensino e aprendizagem deixa de ter como foco principal a formação humana para ter como objetivo alcançar os índices estatísticos estabelecidos pelos programas governamentais, como já acontece no Brasil, hoje, com o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2012), que tem constituído a grande meta de muitas escolas, professores e alunos.

A cada ano, quando da divulgação dos resultados do SAEB, ENEM e Provão, vemos desfilarem, pela mídia, opiniões dos mais diferentes segmentos a respeito da “qualidade” do ensino, das escolas, do processo educativo. Culpabilizam-se os professores pelo mau desempenho das crianças e dos jovens no SAEB e ENEM e responsabilizam-se as IES pelo desempenho no Provão.

Nessa linha de raciocínio, desenvolvem-se, por diferentes estados brasileiros, experiências que visam a premiar os professores pelo desempenho de seus alunos no SAEB, vinculando a avaliação dos professores e provavelmente sua ascensão na carreira ao desempenho dos estudantes nos exames nacionais de avaliação escolar (FREITAS, 2002, p.158).

Como escapar a essa pressão social? Não estaria aqui um dos componentes da angústia revelado por Fabiana? Estaria esta obrigação social sendo naturalizada, tornando-se uma obrigação individual?

Retomando o fio da conversa com Bergson (M.R., p. 24), vemos que “o coletivo vem assim reforçar o singular”, em outras palavras, as preocupações que são próprias da professora Fabiana são reforçadas pelas políticas governamentais, que se constituem enquanto obrigação social. No entanto, me parece que, neste caso em especial, vemos acontecer que o que em um primeiro momento é social (responsabilidade com a educação escolar) passa a ser internalizado por essa professora e ela o assume como responsabilidade única e exclusivamente sua, respondendo desta forma ao já destacado por Oliveira (2004): toma para si a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar. Tudo ocorre para nos fazer crer que uma situação que é uma construção social tornou-se natural: acostumamo-nos com tal situação de tal forma que não a questionamos mais, simplesmente a aceitamos na forma: “é porque é”.

Outra naturalização de construções que são essencialmente sociais se fez presente no relato de Fabiana quando da leitura da crônica. Afirma nunca ter pensado no tempo da forma como foi problematizado ali. *Assim, eu tenho que fazer tudo ao mesmo tempo. Porque eu tenho que ter o tempo cronometrado, porque eu preciso ter o tempo certo para saber o que eu vou fazer e a minha organização. Porque se eu não for organizada eu não vou ter esse tempo direito. Eu não consigo trabalhar com o tumulto, coisa assim: ah que hoje eu me organizo para fazer tudo, sabe? Não consigo. Eu tenho que me cronometrar mesmo para mim... Eu já penso assim: amanhã eu vou levantar, vou fazer uma atividade, depois eu vou à rua, aí eu já estou pensando assim, porque aí eu vou fazer compra, eu já vou marcando o que eu tenho que fazer. Assim, é a minha organização, e cronometrar o tempo que eu vou tendo para dar conta de tudo isso.*

Fabiana comentou que esta questão de ficar se organizando, programando, planejando tudo lhe faz mal, pois a deixa angustiada. Mas, ao mesmo tempo, não consegue se desprender, pois, se não se planeja, se não está bem organizada, fica perdida e se sente mal. Talvez a questão central aqui não fosse o planejar ou não, mas a distância entre o planejado e o realizado, a angústia de acreditar que tinha que dar conta de tudo, por isso a necessidade de cronometrar, pois assim teria a impressão de que estava controlando bem o tempo e que teria a organização necessária ao trabalho. No entanto, acabava se dando conta de que havia coisas que escapavam à sua programação. *Tem hora que já me sinto mais esgotada, tem hora que já me sinto cansada. Não tenho mais o “pique”, mas tenho que ter força e continuar. O tempo é todo corrido mesmo.*

Talvez possamos pensar que o que há aqui é um conflito de interesses entre o “eu individual” o “eu social”, não que haja aqui uma dualidade demarcada, tal nomeação é apenas uma organização didática exigida pela limitação da linguagem escrita ao aqui tentar se expressar. Se assim posso dizer, fazendo uso de termos sugeridos pelo próprio Bergson (M.R.), enquanto o primeiro desejaria fazer algo, o segundo lhe lembra de suas obrigações sociais, que lhe serão cobradas por aqueles que lhe rodeiam e, então, a pressão dos hábitos de obediência faz com que opte por aquilo que é de âmbito social.

Durante a leitura da crônica, ao se deparar com a interrogativa: “Não temos tempo ou ocupamos todo o nosso tempo com algumas coisas enquanto gostaríamos que fosse com outras?”, Fabiana falou: *Aqui mostra que a gente pensa assim: podia no meu tempo estar fazendo outra coisa, né? O tempo que a gente perde assim... Igual assim, na parte da manhã eu fico muito por conta dela (aponta para a filha que neste momento estava atenta à nossa conversa). Aí, eu tenho que estudar para o concurso, aí tem hora que eu penso assim: o tempo que eu estou aqui poderia estar lendo, estudando alguma coisa, né? Aí o tempo fica dividido. Ai, eu só vou pegar alguma coisa para ler no final da noite, depois que ela dorme. Então, assim, você perdeu aquele tempo todo. Assim, não pela criança, mas é um tempo que você poderia estar... Então a gente fica nesta correria mesmo, no dia a dia mesmo, né?[...] É esta questão da estratégia aqui, é isso mesmo! Eu tento fazer várias estratégias para dar conta de tudo em volta de mim. O tempo todo, para tudo que eu vou fazer eu tenho que ter uma estratégia: vou fazer isso hoje, e aí eu já tenho que pensar no amanhã. Quando eu levanto, não estou pensando no hoje, já estou*

pensando no que tenho que fazer no dia de amanhã. Quando eu consigo realizar tudo que eu quero, fico satisfeita, sabe? Assim, me relaxa. Tipo assim, fiz minha semana toda, já está toda planejada. Por exemplo, no sábado, falei assim, agora já estou tranquila porque já estou com a minha vida desta semana (aqui se refere à semana que ainda ira iniciar) organizada. [...] É ainda neste tempo, você fica sem pensar em você.

Retomou a leitura da crônica e parou, pensativa, em silêncio diante dos questionamentos: “Será que não temos tempo ou, dentre o turbilhão de coisas que fazemos em nosso dia a dia, não prestamos a atenção em nós mesmos? Mas o que é o tempo senão a experiência de mim mesma? Por que a angústia de não conseguir conciliar todas as coisas, se é exatamente o viver ‘todas estas coisas’ que me constitui eu mesma?”

E aqui se fez presente, mais uma vez, a imperiosa questão do tempo...

Aproveitei a pausa para problematizar com ela o significado deste “tudo” tão presente em nossas falas. Perguntei se ela já havia parado para pensar que esse “tudo” que faz (casa, escola, família e outros), esse “tudo” era ela mesma! Já havia pensado sobre isso? Diante de uma expressão que demonstrava não ter entendido o que eu estava falando, tentei me expressar de outra forma. Falei que, a partir do estudo da filosofia bergsoniana, comecei a entender que a escola não é simplesmente a escola, somos nós na relação com a escola; a família não é somente a família, somos nós na relação com a família. Ou seja, esse “tudo” somos nós mesmos na relação com a própria vida. Perguntei se já havia pensado sobre esta possibilidade de leitura da vida, e ela me respondeu: *É, parece que eu sou duas... várias Fabianas, né? Mas na verdade sou uma só? Isso! Não, realmente até agora eu não havia pensado assim.* Falei que, a meu ver, era uma Fabiana vivendo “tudo isso”, e ao viver “tudo isso” se constituía a Fabiana que é. *É, é tudo ao mesmo tempo e eu nem parei para pensar. Igual hoje eu estava pensando, na escola eu estou de um jeito, em casa estou de outro, mas juntando isso tudo eu sou única, né? A gente nem para para pensar sobre isso, né?*

Diante de um silêncio, que naquele momento se tornou quase ensurdecedor para mim, repassei, como que sob o efeito de um vento forte que afasta as nuvens e deixa surgir novamente a claridade do sol-conhecimento, o que havia estudado e aprendido com Bergson sobre o tempo, sobre a relação entre multiplicidade de justaposição e multiplicidade de fusão (P.M., D.S.). E diante de mim se revelou uma

professora, agora em silêncio, como se com ela acontecesse algo parecido, a revelar a si mesma diante de seus olhos. Ela, Fabiana, era uma: um ser que se constitui enquanto duração, na multiplicidade de experiências cotidianas. Fiquei a pensar: seria possível fazê-la ver o que então eu via? Como lhe falar do tempo enquanto duração tal qual havia aprendido com Bergson? Da vida, fluxo contínuo no qual nos constituímos nós mesmos? Conhecer estas questões poderia contribuir para ressignificar as angústias reveladas por ela?

Como que despertada pelo calor das minhas próprias inquietações, retomei a parte da crônica que apresenta o tempo como sendo a experiência de mim mesma: “Se o tempo nada mais é que a experiência de mim mesma, talvez a angústia não seja a de controlar todas as coisas, mas sim de me perder nesta tentativa de controle e não prestar a atenção no tudo que tenho vivido como um único fluxo, e no qual me constituo. Um fluxo contínuo, perpassado por muitos outros, e que não estão à revelia de minhas escolhas, são, antes, frutos das minhas escolhas. Sendo assim, estes muitos fluxos não são apenas fatos, coisas que se justapõem umas às outras, me empurrando em uma direção qualquer, são, antes, as diversas nuances, os coloridos que compõem a experiência de ser eu mesma”. E questionei: se nos entendêssemos assim, haveria tantas angústias? Nós não somos um “monte de pedacinhos justapostos”, somos uma pessoa integral, única que vivemos “tudo isso” e nos constituímos ao viver esse “tudo”. E continuei, como que pensando alto: a vida está para a forma como nos relacionamentos com esse “tudo”.

Após algum tempo, que não sei precisar, um suspiro e a resposta: *Realmente. É que a gente tem hora que não para para pensar nisso mesmo, não. Essa falta do tempo, a gente não pensa.*

Com voz baixa, Fabiana terminou a leitura da crônica, e, em um movimento de aprovação com a cabeça, disse: *muito interessante, eu gostei muito mesmo. Gostei. Porque na hora que você pediu para pôr no caderno, a gente fica meio assim, sem saber o que vai colocar.*

Perguntei, então, se eu havia conseguido me aproximar um pouco de como era a professora Fabiana, como se constituía? *Sim, sim. O que você colocou aqui sou eu mesma. É, eu mesma! Aqui está tudo muito bem colocado. Meu tempo aí, cronometrado e essa angústia mesmo que eu tenho. Foi muito bem colocado mesmo.*

Diante de olhares que já acenavam para o final daquela conversa, me atrevi, ainda, a perguntar à Fabiana sobre como foi a experiência de fazer o registro, o

portfólio. Mas, antes mesmo que respondesse, fomos interrompidas, por sua filha, que solicitava sua atenção, pedindo-lhe autorização para uma mamadeira, aparentava já estar com sono. Após o consentimento, voltamos à conversa. E ela disse: *Me ajudou, colaborou, porque pensou em mim um pouquinho. Porque foi uma coisa que eu não tinha parado para refletir como eu era, né? Eu achei esse tema interessante porque eu nunca tinha parado para pensar no tempo da gente, né? Eu sempre cronometrava tudo, mas nunca refletia, né? No tempo de ser a professora, no da família... e que é tudo junto. Então achei bem interessante, né? É um pouco difícil, mas colocou para refletir, por isso eu achei assim, interessante.*

Após me despedir da professora Fabiana e agradecer sua contribuição, deixei ali uma Fabiana sorridente, mas com um semblante pensativo. E saí, com mil interrogações “na cabeça”, dentre elas uma se destacava: Como pensar essa professora, que é um ser integral, na formação de professores?

6.3 O ENCONTRO COM ELOSAINE

*Mas no primeiro momento foi muito difícil ter que escrever.
Mas, depois, eu gostei de contar o que acontece dentro da sala.*
(Professora Elosaine)

A crônica...

Cotidiano de uma professora...

Ao registrar o que a constitui professora, o que a significa enquanto professora, Elosaine deu ênfase aos alunos, às aulas, à sala de aula, à escola.

A aula é boa, quando consegue cumprir o que planejou. Quando os alunos estão tranquilos, com atenção e participativos. Quando há disciplina e organização, há produtividade. Na reunião com os pais, conversas sobre a vida escolar dos filhos e sobre a importância dos adultos acompanharem os deveres de casa. Tem um aluno que nunca leva o material escolar, pede emprestado o tempo inteiro, atrapalhando as aulas... No planejamento, atividades, histórias, vídeos, desenhos, interpretação de texto. Lanche coletivo, para estudar o conteúdo de ciências.

O objetivo? O cumprimento do planejado, das regras estabelecidas, a manutenção da ordem? Corpos autômatos?

Um dia ficou chateada: *me tiraram da minha sala para fazer um favor* [para a escola] *e deixaram meus alunos sozinhos*. Quando retornou à sala, eles estavam chorando. Havia sido liberada para ir para casa mais cedo, *eu não fui, pois fiquei com pena dos alunos*. Ficou com eles até o final da aula, estavam agitados. *Não gostei dessa situação, achei uma falta de respeito com meus alunos*.

E assim, os dias seguem, um após o outro...

Confraternização de final de ano, encerra-se mais um ano letivo, e aguarda-se a chegada do próximo...

Pensei, pensei, pensei... Dei-me conta de que não é por muito pensar que me colocaria no movimento da professora, mas pude então sentir a ideia de simpatia, de aproximar-me por simpatia e colocar-me por um exercício de intuição. Mais do que pensar, precisaria ouvir, talvez, auscultar seria o termo mais adequado.

Antes de falar sobre o encontro com Elosaine, quero falar sobre o contato com seu portfólio. Pareceu-me o mais diferente... Era diferente... Mas em que

sentido? Escapou-me em um primeiro momento. Então fiquei com ele mais tempo... Li e reli mais vezes e em muitas me pegava dizendo: pensa, pensa, pensa... E só algum tempo depois é que me dei conta que o movimento que estava fazendo não era intuitivo. Estava ali, dando voltas e mais voltas em torno daquelas experiências relatadas, mas não me colocava no movimento com elas.

O portfólio de Elosaine se diferenciou dos demais, talvez por ter sido a que mais se apegou a relatar coisas da sala de aula, da escola e não de si mesma. Elosaine não falou da sua relação com a escola, antes descreveu como via o movimento da escola: o planejamento, a disciplina ou não dos alunos, a produtividade ou não das aulas, as reuniões com os pais, a relação dos alunos com os materiais escolares. Ela me relatou fatos, cenas, e eu fiquei como expectadora passiva diante delas, apenas me cobrando: pensa, pensa, pensa... Só depois de um tempo entendi. Não é pelo muito pensar, mas pelo como pensar. Não adiantava ficar em um esforço intelectual se não deslocava das categorias conceituais que têm como função fragmentar e aprisionar aquilo que se quer conhecer (E.S.). Percebi que não conseguiria sair daquele estado, a não ser que me colocasse realmente na situação de simpatizar-me com a professora e seu relato. Foi então o que tentei fazer. Desta tentativa surgiu a crônica *Cotidiano de uma professora...*, o que possibilitou a conversa e o relato que agora apresento.

Com a crônica em mãos, fui ao encontro com a professora Elosaine. Este encontro também foi diferente.

Percebi-a um pouco tensa. Depois me disse que estava nervosa, pois não sabia o que eu iria perguntar e nem se ela saberia responder. Expliquei o propósito do encontro. Apresentei-lhe a crônica *Cotidiano de uma professora...* Ela a leu em silêncio e ao terminar disse: *É isso mesmo, Sandrelena. Sempre acontece dentro da sala de aula, um ano após o outro. Isso sempre acontece. Sempre o aluno está sem material. A escola pode ceder material para o aluno que, ele, ainda assim, não leva. Ou, então, acaba e os pais não compram outro. [...] O que acontece na escola mesmo, quem ler esta crônica vai saber mesmo o que acontece. É lógico, tem outras coisas que eu não escrevi.*

Mas, e o que acontece com a professora? Poderia aquela crônica dizer?

Durante nossa conversa, percebi a preocupação de Elosaine em selecionar as palavras a serem ditas, como se estivesse em uma situação de avaliação. Não era esse o propósito, não tinha a intenção de criar tal atmosfera, por que então esse

pensamento me visitou? Como essa professora se percebia e me percebia naquele momento?

Elosaine voltou seu olhar para a crônica e falou das coisas que registrou no portfólio e que foi ali expresso: sobre o planejamento que nem sempre consegue ser cumprido; das tentativas de fazer uma prática diferente para que a aula não ficasse chata; e das situações em que vê sua prática prejudicada devido às formas de organização e estrutura da escola. *Igual, quando eu falei que me tiraram da sala para poder fazer um favor para a escola, sem ter uma pessoa responsável pelos alunos. Quer dizer, tem no papel, mas lá dentro mesmo não tem. Isso não acontece. Às vezes, eles tiram um funcionário de uma sala para colocar na outra, ou um funcionário para poder ficar em duas salas.*

Até este momento tive a impressão de uma professora que, a meu ver, se colocava como uma observadora do movimento da escola, sem se colocar nele (D.S.). Como se não fosse parte constitutiva daquela dinâmica.

Houve silêncio.

Rompendo com o silêncio das palavras, tentei retomar a conversa. Falei sobre como eu havia percebido o movimento expresso por seus registros no portfólio. A ideia de um cotidiano fragmentado, regido pela marcação do tempo e delimitação dos espaços e que como consequência poderia estar constituindo ali seres humanos que se comportavam como corpos autômatos (E.C.). Percebi que, apesar da atenção que me dispensava, seus olhos pareciam atentos e algumas vezes uma expressão de interrogação se fazia em seu rosto, aquele assunto parecia desconhecido. Motivada por esta percepção, perguntei como era vivenciar aquele cotidiano. Ela se ajeitou na cadeira, como que numa expressão de alívio, falaria daquilo que conhecia. *Olha, Sandrelena, apesar de tudo, dos problemas que tem dentro da escola, como eu escolhi essa profissão, eu gosto muito. Gosto de trabalhar em escola. Gosto bastante. Então, para mim, está sendo bom, porque tem pouco tempo que eu dou aulas, tem só uns cinco anos. Mas para mim, eu escolhi, eu gosto desta profissão. E eu acho que para mim está bom. Por enquanto isso está bom.*

Novamente o silêncio das palavras a me desafiar... Em meu íntimo, mil questionamentos... Então, perguntei sobre a experiência de fazer o portfólio. Havia contribuído de alguma forma para pensar sua constituição enquanto professora? O que poderia ou gostaria de me dizer sobre isso? *No primeiro momento eu fiquei um pouco sem escrever. Aí depois foram passando os dias e eu falei: “Gente, tenho que*

escrever algo! Alguma coisa, porque a Sandrelena me pediu”. Mas no primeiro momento foi muito difícil ter que escrever. Mas, depois, eu gostei de contar o que acontece dentro da sala. Passei a pegar gosto. Aí eu gostei, gostei muito.

Nesse momento, lembrei o que havia estudado sobre a construção de um portfólio, sobre as imagens construídas em relação a ele no contexto educacional (de avaliação), sobre os riscos de fazer um exercício de registro da própria experiência, dos conflitos que poderiam surgir. Mas, contrariando a todas as interrogações que me coloquei naquele momento, Elosaine esclareceu que sua dificuldade em começar a escrever se devia à sua relação com a disciplina de Português: *Porque eu sempre tive um problema com o português, sabe? Eu gosto mais da Matemática do que do Português. Então, eu tenho dificuldade. Parece que eu tenho um bloqueio no Português. Então eu acho que foi mais por esse lado.*

Conversamos sobre o fato de ser professora do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e de que nestes anos de escolaridade ela é também professora de Português. Ela explicou: *Mas eu procuro estar sempre lendo. Mas eu ainda tenho essa dificuldade.* Naquele momento não tive o cuidado de perguntar mais sobre esta questão. Bloqueio? Qual teria sido a causa? Dificuldade? Que dificuldades criaram obstáculos a que essa professora se expressasse por meio da escrita?

Vasculhando as estantes da minha pequena biblioteca, encontrei um livro, “Narrativas de professoras” (FREITAS, 1998). Esse livro não é um tratado sobre o tema, mas me ajudou a pensar a situação de Elosaine quando menciona sua dificuldade em escrever. Em Freitas (1998) encontramos uma pesquisa feita com professoras, na qual contavam sobre sua relação com a leitura e a escrita em suas histórias de vida. Infelizmente, ali encontramos mil e uma ações que aconteceram no espaço escolar que criaram obstáculos na relação com a língua escrita. Não que eu acredite que o que aconteceu no passado possa determinar de forma inexorável o presente e o futuro, mas não posso negar as ressonâncias das mais sutis experiências na constituição do ser como um todo.

A questão posta é: estava diante de uma professora que me falou sobre dificuldades de se relacionar com a própria língua na forma escrita e não fui sensível o suficiente para auscultá-la naquele momento. Sentimento de culpa? Não. Mas chamada à responsabilidade enquanto formadora de professoras. Que dificuldades nossos alunos e alunas apresentam nos cursos de graduação e que muitas vezes não nos damos conta? E, quando percebemos, quase sempre consideramos que eles

devem por si só resolverem tais situações. Pensei ainda em quantas professoras se encontram em situação análoga a de Elosaine: ter que trabalhar um conteúdo escolar que ainda se constitui uma dificuldade para ela mesma. Como superar tal situação? Caberia a intervenção de cursos de formação continuada? No entanto, que curso? E em que condições oferecê-los? Poderia esta professora ser ajudada pela própria escola? Como?

Talvez tenha sido este o primeiro momento em que Elosaine falou de si mesma, se colocando como personagem principal desta narrativa. Mas não deu continuidade ao assunto, como se fosse importante não desejasse mexer muito ali. E, agora, ainda pulsa em meus pensamentos, as palavras de Freitas (1998):

Esse é também o retrato da escola que foi sendo desenhado com os traços encontrados nas memórias das professoras. Um lugar onde leitura e escrita se fecham nos objetivos da própria escola, não extrapolam os seus muros. Uma leitura e escrita obrigatória, **da** escola e **para** a escola, onde livros são lidos para serem fichados, onde as palavras são escritas para serem copiadas (p. 152, grifos da autora).

Continuemos...

Vencida esta primeira dificuldade, Elosaine disse que gostou de fazer o exercício de contar o que acontecia dentro da sala de aula, que foi bom. Perguntei-a, em que sentido foi bom? *Ah, foi... Eu pude acrescentar alguma coisa para você, no seu trabalho, na sua pesquisa. Fazer um bem para uma outra pessoa. Apesar de que eu não sei se foi assim, se eu consegui atingir uma coisa que você estava querendo. Foi bom esse lado, de estar ajudando uma pessoa e... Acho que foi só.*

Naquele momento ficou claro para mim que essa professora não havia vivido aquele movimento de escrita enquanto uma possibilidade de pensar a própria experiência tal qual estava sendo vivida, ou seja, sua duração. Ela o fez, mas para e por mim e não por ela. *Eu falei assim: pode até não ter muita coisa, mas eu vou entregar porque eu assumi um compromisso, né? Com ela, então eu vou entregar o caderno.*

Estava pronta para agradecer sua atenção e dedicação quando fiz uma última pergunta: gostaria de comentar mais alguma coisa? Sobre a crônica? Sobre ter feito o portfólio ou nossa conversa?

Houve silêncio, mas percebi que Elosaine buscava organizar seu pensamento. Neste momento começou a falar e eu fiquei escutando-a atenta. *Talvez não tenha muito uso, mas... Em relação à escola, igual você falou aí, corpo autômato, a escola é muito mais do que isso. Na escola você tem um planejamento para cumprir mas tem o dia a dia ali, aquele compromisso que você tem com os alunos, sabe? Isso é muito importante. Mas... Porque também, você não pode chegar ali e brincar, tem que cumprir alguma coisa, né? Porque também é muito ruim isso, quando você chega em uma sala de aula e não consegue cumprir o que planejou por causa da indisciplina do aluno. E tem gente te cobrando por trás. É complicado, sabe? É difícil. Tem hora... E a gente procura fazer o melhor, né? Mesmo que às vezes a gente não consiga chegar aos cem por cento, que eu acho que é difícil, mas a gente tenta.* Conversamos um pouco, problematizamos a ideia dos cem por cento, que, neste contexto, significava que todos os alunos do segundo ano deveriam chegar ao final do ano letivo lendo, escrevendo e sendo capazes de fazer as operações básicas de adição e subtração. Ressaltamos as condições em que a escolarização se dá em cada contexto. E ela disse: *O bom é que mesmo dentro destas condições aí, no final do ano todos estavam sabendo ler, escrever, direitinho, sabe? Então, quer dizer, foi bom para mim porque foi a primeira vez que eu trabalhei no segundo ano... Então para mim foi muito bom. Eu consegui cumprir, né?*

Essa fala de Elosaine, a última do nosso encontro, ficou em meus pensamentos por muito tempo. O que me revelava? Como entendê-la? Tão entrecortada e tão complexa.

Quanta coisa me trouxe...

Uma contestação? *Em relação à escola, igual você falou aí, corpo autômato, a escola é muito mais do que isso.*

Uma tentativa de explicação? *Na escola você tem um planejamento para cumprir, mas... Tem o dia a dia ali, aquele compromisso que você tem com os alunos, sabe? Isso é muito importante.*

A expressão de conflitos? *Mas... Porque também, você não pode chegar ali e brincar, tem que cumprir alguma coisa, né?*

A revelação de uma realidade complexa? *Porque também é muito ruim isso, quando você chega em uma sala de aula e não consegue cumprir o que planejou por causa da indisciplina do aluno. E tem gente te cobrando por trás. É complicado, sabe? É difícil. Tem hora...*

Uma cobrança pessoal? *E a gente procura fazer o melhor, né? Mesmo que às vezes a gente não consiga chegar aos cem por cento, que eu acho que é difícil, mas a gente tenta.*

Uma recompensa pelo esforço empregado? A sensação do dever cumprido? *O bom é que mesmo dentro destas condições aí, no final do ano todos estavam sabendo ler, escrever, direitinho, sabe? Então, quer dizer, foi bom para mim porque foi a primeira vez que eu trabalhei no segundo ano... Então para mim foi muito bom. Eu consegui cumprir, né?*

São apenas cogitações, hipóteses, possibilidades de leitura... Mas que me revelam a complexidade do ser professora. Falam-me de conflitos, do ter que fazer escolhas, de tomar decisões, do cumprir exigências, submissão aos hábitos de obediência. E me coloca diante de uma questão fundamental à formação de professores: Como pensar, na formação de professores, esta professora que é um ser complexo, com conflitos, com fragilidades no próprio aprendizado, que precisa tomar decisões sob situações ambíguas, que, muitas vezes, se submete aos hábitos de obediência; e que, com tudo isso se constitui ela, simplesmente ela, professora?

6.4 O ENCONTRO COM VÍVIAN

Esse dia para mim... Foi mais... Mais que 24 horas em uma hora.
(Professora Vívian)

A crônica

Tic tac, tic tac...

Tic tac, tic tac, tic tac, tic tac...

Os tic tac dos relógios que decoram o portfólio da professora Vívian silenciaram para que pudessem emergir relatos de uma vida interior, que, com certeza, não é conduzida pelos ponteiros mecânicos.

Uma hora de espera, que pareceu 24 horas de estresse. Motivo? A dor de deixar a filha esperando no colégio após o término da aula. Tudo isso ocasionado por uma chave que estava dentro de uma bolsa que acidentalmente ficou presa no portamalas do carro. E a filha a esperava no colégio. A aula já havia acabado, e não tinha como buscá-la.

A relação com a filha e os conflitos íntimos ocupa a cena principal nos relatos desta professora. *O fato de trabalhar em dois horários, estudar algumas noites, cuidar da minha filha, meu noivo e meus pais, tem me deixado, em muitos momentos, deprimida, pois me sinto em um beco sem saída. Preciso do dinheiro para oferecer uma vida confortável para minha filha e para mim mesma, mas, ao mesmo tempo, por conta disso, sou privada de viver intensamente muitas coisas com as pessoas que mais amo na vida.*

É lei natural da vida o crescimento dos filhos, e os educamos para que tenham independência e autonomia. Mas, perceber que *aquele bebê lindo, indefeso e totalmente dependente cresceu e já é capaz de se virar sozinha*, nem sempre acontece sem conflitos ou dor. *Às vezes não a reconheço, suas atitudes, rompantes e irritabilidade me deixam sem saber o que fazer.*

Fico pensando, por que esta professora escolheu escrever sobre a relação com a filha ao ser incentivada a escrever sobre o que a constituía enquanto professora? Que relações existem entre se constituir professora e os conflitos maternos? A resposta surge clara e simples: esta professora é um ser integral, constituída e que se constitui em uma multiplicidade de relações que se inter-relacionam. Ser mulher, mãe, filha, noiva são coloridos que se irisam em sua constituição enquanto professora. Por que aparecem nestes relatos? Porque, se são constitutivos da sua integralidade como pessoa, não podem ser negligenciados. Enquanto ser humano

integral, a professora tem sua atuação profissional afetada por questões pessoais, e nada há nisto de errado.

Mas, e quando a repercussão do problema é uma tristeza profunda? Como fazer para deixá-lo do lado de fora da escola? Será possível fragmentar o próprio ser diante dos imperativos do mundo do trabalho?

Hoje está sendo difícil trabalhar, não consegui dormir, estou triste, desanimada e sem vontade de conversar. Espero estar melhor amanhã.

... Meu coração continua pequeno e murchinho de tristeza [...]. Tento deixar todos os problemas em casa quando vou trabalhar, mas não consigo, desta vez está difícil demais.

... Nos últimos dias estou me sentindo melhor, parece que, ao minimizar minhas ansiedades, as coisas estão voltando para seus lugares naturalmente, sem maiores sofrimentos.

Trabalhar, estudar, ficar em casa com a família, com a filha, namorar, casar, ter outros filhos... A vida em constante mudança, transformações, evoluções, decisões a serem tomadas, escolhas a serem feitas... E, ironicamente, todos os relógios estão parados, marcando a mesma hora... 10 e 10... sem tic tac...

O encontro com Vívian aconteceu na escola. Naquele dia ela não tinha a primeira aula, mas foi mais cedo para que pudesse conversar comigo. Apresentei-lhe a crônica *Tic tac; tic, tac*, e, após ouvir a explicação de como foi feita e do objetivo, começou a lê-la.

Optou por ler em voz alta e de quando em quando parava, relembrava o acontecido, e falava com tanto entusiasmo que fiz a escolha de muito pouco falar, permitindo livre curso a suas explicações e comentários. Por um esforço de disciplina consciente as palavras não eram por mim pronunciadas, mas meus pensamentos fervilhavam.

A primeira parada foi quando leu e então recordou o dia em que a chave do carro ficou presa no porta-malas e a filha ficou esperando-a no colégio após a aula. *Esse dia para mim... Foi mais... Mais que 24 horas em uma hora. Nossa, eu nunca sofri tanto. Eu nunca me senti tão péssima mãe quanto naquele dia. Eu senti como se eu tivesse abandonado a minha filha. Foi uma sensação horrível.* Nesse momento, assim como quando li o portfólio pela primeira vez, fiquei a recordar Bergson, quando no livro “Ensaio Sobre os Dados Imediatos da Consciência” (1889/1988) questiona sobre a possibilidade de aferição dos estados psicológicos, ideia defendida pelas ciências psicológicas de sua época, que acreditavam serem os estados da

consciência, as sensações, sentimentos, paixões e esforços suscetíveis de crescer ou diminuir, que poderia haver uma diferença de grau entre estados de mesma natureza. Considerando a problematização estabelecida pelo filósofo, da não possibilidade de aferição dos estados internos do ser, como entender o que foi expresso por Vívian quando afirma que aquele momento foi *mais que 24 horas em uma hora*? Se a intensidade do seu estado de consciência não pode ser aferida, o que então foi medido pela proporção 24h-1h? Que leitura é possível fazer quando nos apresenta esta comparação do seu estado interno – *eu nunca sofri tanto* –, a um tempo espacializado - *24 horas em uma hora* -? Penso que será o próprio Bergson quem ajudará neste entendimento, quando explica que:

Quando eu próprio passo por um certo estado psicológico, conheço com precisão a intensidade deste estado e sua importância em relação aos outros; não que eu meça ou compare, mas porque a intensidade de um sentimento profundo, por exemplo, não é outra coisa excepto este mesmo sentimento. Pelo contrário, se procuro explicar-vos este estado psicológico, só vos posso levar a compreender a sua intensidade por um sinal preciso e de natureza matemática; será necessário que eu meça a sua importância, que o compare com o precedente e com o que se segue; finalmente, que determine a parte que lhe pertence no acto final. E declará-lo-ei mais ou menos intenso, mais ou menos importante, segundo o acto final se explicar por ele ou sem ele. Pelo contrário, para a minha consciência que percebia este estado interno, não era necessária uma comparação deste gênero; a intensidade aparecia-lhe como uma qualidade inexprimível do próprio estado. Por outras palavras, a intensidade de um estado psíquico não é dada à consciência como um sinal especial que acompanharia este estado e lhe determinaria o alcance, à maneira de um expoente algébrico: [...] ela lhe exprimia antes o cambiante, a coloração própria e que, se se trata, por exemplo, de um sentimento, a sua intensidade consiste em ser sentido (D.I., p. 129)

A experiência ali aconteceu em um tempo qualidade e não quantidade, no entanto, diante do desafio de registrá-la, Vívian fez uso de uma representação simbólica e, assim, usou da expressão matemática, fazendo uma espacialização da duração no intuito de apresentá-la em palavras.

Ainda pensando nesta mesma situação expressa por Vívian, o sentimento de ser *péssima mãe* advinha do fato externo – a filha estar esperando por uma hora no colégio –, ou interno - as experiências vividas pela mãe na relação com a filha? E por

que este sentimento tomou a proporção de ocupar totalmente sua duração naquele momento? Aos olhos de outros o incidente poderia ter sido apenas um fato comum, que simplesmente acontece.

Talvez pudéssemos nos aproximar do estado de consciência desta professora, naquele momento, ao entender que quando uma situação “ocupa um grande espaço na alma, ou até que a ocupa totalmente [...] sua imagem modificou o matiz de mil percepções ou recordações, e que neste sentido os penetra, apesar de não se deixar ver” (D.I., p. 16). Que matizes se desenharam n’alma daquela professora-mãe naquele momento?

Pensar a relação com o outro é pensar a própria vida tal qual está sendo vivida. Isto foi marcante na conversa com a professora Vívian. Segundo ela, fazer os registros no portfólio foi como um alerta para a forma como estava vivendo a vida. Deixemos que ela nos conte: *Quando eu comecei a fazer, esse caderno, o dia que você chegou aqui, eu falei assim: “Gente, eu vou fazer isso, senão eu acho que eu vou explodir!”*

Eu não conseguia falar... Porque assim, sempre tem alguém com quem eu desabafo e no ano passado eu não conseguia desabafar com ninguém. Não conseguia falar com ninguém e isso estava me deixando muito estressada. E eu falei: “Se eu continuar assim até o final do ano, eu não chego nele trabalhando. Eu vou acabar me estressando geral, tirando uma licença, fazendo qualquer coisa”. Ai eu falei: “Eu estou igual uma panela de pressão, esse caderno vai ser uma válvula de escape para mim”. Eu vi desta forma, em um primeiro momento. Nem pensei na sua pesquisa, eu pensei em mim. Pensei, vai ser aí que eu vou extravasar o que estou sentindo, vai ser aí que eu vou colocar. Então, tem páginas aí que eu escrevi 3, 4 páginas no mesmo dia. Era um dia que eu estava muito tensa e nervosa, então eu ia lá e escrevia, escrevia.

Então assim, para mim, enquanto pessoa foi maravilhoso. Eu percebi que havia muito tempo que eu não parava para pensar em mim. Nos meus sentimentos. Eu só parava para pensar no que eu tinha que planejar para a escola, no que eu tinha que fazer para a minha filha, para a minha mãe, ou na conta que eu tinha que pagar... Mas e eu Vívian? Eu não pensava em mim. Eu sempre estava pensando em atender aos outros, satisfazer aos outros, atender às necessidades do trabalho, mas eu sempre estava em último lugar.

Percebi que, à medida que eu ia escrevendo as ansiedades que eu vivia com os outros, eu estava pensando em mim. E isso me fez muito bem. Fez bem na medida em que neste ano eu organizei meu horário na escola, e eu tenho uma tarde que é minha, que eu vou cuidar de mim, que eu vou pensar em mim. Eu consegui organizar a minha vida melhor esse ano. Eu acho que foi isso, tinha muito tempo que eu não pensava em mim. Eu não percebia também que eu estava com essa necessidade. Eu acho que eu vim a perceber quando eu vi que estava num nível muito grande de estresse.

Comecei a escrever e através dos meus escritos eu fui percebendo que... Puxa vida, há quanto tempo eu não parava para pensar que eu estava tão sobrecarregada? Há quanto tempo eu não parava para pensar nisso, em coisas pequenas do dia a dia, mas que no final de um tempo faz falta, faz diferença para a qualidade de vida da gente.

Então assim, influenciou tão diretamente que este ano eu organizei melhor os meus horários. E eu tenho uma tarde que ela é minha. Ela é minha para eu ir fazer uma limpeza de pele. Ela é minha para eu poder pegar minha filha e ir para o shopping, e andar a toa e fazer um lanche. Ela é minha para eu fazer a minha unha. Ela é minha para qualquer coisa nesse sentido, da minha vida pessoal. E neste sentido, acaba trazendo também maior satisfação profissional, o que irá ajudar para eu trabalhar melhor.

Na minha prática (de professora) também melhorou, porque eu consigo perceber que aquele aluno que às vezes você fala: nossa, mas que menino indisciplinado, que menino mal educado, que menino chato! Ele pode estar vivendo um momento assim como eu vivi. Porque muitas vezes eu mesma me parecia chata, enjoada, brigona, irritante, mas porque eu estava estressada com uma questão minha e eu não a colocava para ninguém. Quantos alunos, né? Maria, João, Francisco que já passaram em nossas mãos enquanto professores e foram rotulados dessa maneira, enquanto menino ruim, indisciplinado, que não gosta de fazer nada, quem sabe ele não estava precisando disto? Alguém ou algum lugar para que ele pudesse falar disso que ele estava sentindo? Então hoje quando um menino assim (entre aspas) me perturba na sala, eu já não vejo desta forma. Eu tento ver de uma outra maneira. Sabe, eu tento entender, buscar. Lógico que vai ter aqueles que pentelham mesmo, mas na grande maioria das vezes quando você vai ver, quando vai buscando, pesquisando, você acha alguma coisa que está gerando este ato que

ele tem com você. Às vezes são coisas de casa, que ele, tão pequeno... Eu que sou adulta, não estava dando conta de carregar o meu fardo sozinha, por que uma criança vai dar conta de todas estas questões pessoais e familiares, que a gente sabe que na realidade que a gente trabalha tem.

[...] Se eu que sou adulta, tenho minha vida estruturada, tenho tudo, não estava dando conta, por que eles, tão menores, numa situação muito mais adversa que a minha vão ter que dar conta? Então hoje, eu vejo meu aluno diferente.

Durante esta fala da professora Vívian, também eu fiquei a pensar: o que teria configurado na constituição desta professora fazer este relato? O que é esta escrita senão o olhar sobre si mesma? A escrita, enquanto uma atividade intelectual, nesta circunstância em especial, não me revelava um movimento da inteligência que volta sobre si mesma no sentido de se descobrir, se conhecer? Não estaria aqui, diante de um exercício de intuição?

Estas cogitações me parecem pertinentes, uma vez que, para que houvesse mudança, tal qual narrado pela professora Vívian, há que se ter feito um exercício de pensar sobre si mesma. Houve de algum modo, em alguma dimensão, um exercício de conhecer a si mesma. Penso então no esforço intelectual e intuitivo realizado por esta professora.

Todo mundo pôde notar que é mais duro avançar no conhecimento de si do que no do mundo exterior. Fora de nós mesmos, o esforço para apreender é natural; empenhamos esse esforço com crescente facilidade; aplicamos regras. Dentro, é preciso que a atenção não se relaxe e que o progresso se torne cada vez mais árduo; parece que escalamos de volta a inclinação da natureza. Não há nisso algo surpreendente? Somos interiores a nós mesmos, e nossa personalidade é aquilo que deveríamos conhecer melhor (P.M., p. 43-44).

Mas não é sem esforço e conflitos que empreendemos a viagem para nosso interior. Nessa incursão nos deparamos com nós mesmos, com tudo o que temos de bom e de belo, mas também com nossas sombras e fantasmas. Aqui já nos encontramos na vida do espírito, e essa “visão direta do espírito pelo espírito é a função principal da intuição, tal como a compreendemos” (P.M., p. 45).

Este exercício de pensar a própria duração não se faz senão impulsionado por uma vontade consciente. Que diremos então do esforço intelectual de relatar o próprio pensamento?

Um pensamento entregue a si mesmo oferece uma implicação recíproca de elementos que não podemos dizer que sejam um ou vários: é uma continuidade, e em toda continuidade há confusão. Para tornar-se distinto o pensamento precisa espalhar-se em palavras: só entendemos bem o que temos no espírito quando pegamos uma folha de papel e alinhamos lado a lado termos que se interpenetravam (E.E., p. 21).

O trecho citado acima, em um primeiro momento, soa como que contraditório: espalhar o pensamento em palavras? Alinhar lado a lado termos que se interpenetram? Não estaria aqui fazendo simplesmente uma espacialização dos mesmos? Entendo que não. E, lembrando o já dito alhures, estamos aqui diante da ação de uma inteligência, que se libertando das determinações da matéria volta-se sobre si mesma, despertando “as virtualidades da intuição que nela ainda dormitam” (E.C., p. 197). Penso ter sido este o exercício realizado por Vívian, um movimento de voltar-se sobre si mesma. No entanto, tal ação de escrever exige esforço, um “esforço que é penoso, mas também é valioso, ainda mais valioso do que a obra em que resulta, porque graças a ele a pessoa tirou de si mais do que tinha e elevou-se acima de si mesma” (E.E., p. 22): *influenciou tão diretamente que este ano eu organizei melhor meus horários.*

Pensando, ainda, o movimento feito pela professora Vívian nesta escrita, pude entender melhor o que Connelly e Clandinin (2008) dizem, quando afirmam que a narrativa revela a forma como os seres humanos experienciam a vida. E que, enquanto o contam com palavras, refletem sobre as próprias experiências: *Comecei a escrever e através dos meus escritos eu fui percebendo que...* Enquanto escrevia, Vívian pensava, organizava o pensamento, lia, relia, explicava e buscava entender, ela mesma, tudo que lhe acontecia, e, de certa forma, estava aprendendo que

[...] el yo no es sino una continua creación, un perpetuo devenir: una permanente metamorfosis. Y esa metamorfosis tiene su arranque y su fuerza impulsora en el proceso narrativo e

interpretativo de la lectura y la escritura. [...] leer y escribir (escuchar y hablar) es ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de si mismo, es mantener siempre abierta la interrogación por lo que uno es” (LARROSA, 2008, p. 216-217).

Este pensar sobre si mesma trouxe à conversa uma dimensão que afeta não somente a essa professora, mas a todos nós seres humanos trabalhadores: é possível fragmentar o próprio ser diante dos imperativos do mundo do trabalho? Tal situação foi expressa nos relatos de Vívian: *Hoje está difícil trabalhar, não consegui dormir, estou triste, desanimada e sem vontade de conversar. Espero estar melhor amanhã. [...] Meu coração continua pequeno e murchinho de tristeza [...]. Tento deixar todos os problemas em casa quando vou trabalhar, mas não consigo, desta vez está difícil demais.*

Durante a conversa Vívian fala sobre a impossibilidade de simplesmente deixar os problemas em casa e ir, sem nenhuma afetação, para o trabalho. *É, não tem como você separar cem por cento do seu ser professora e seu... Ser humano, ser gente, mulher, mãe, filha. Lógico que você tenta ser imparcial. Não é porque eu estou aborrecida que eu vou descontar no meu aluno. Mas que isso influencia até mesmo na qualidade da sua aula, no seu tempo com seu aluno, às vezes acaba interferindo sim. E são todas estas facetas, vamos dizer assim, que acabam te constituindo enquanto professora. Como ser humano e como professora.*

Mais uma vez as palavras da professora Vívian me levaram a recordar a filosofia bergsoniana, neste momento, quanto ao que fala sobre multiplicidade e unicidade na constituição do ser.

O que importa verdadeiramente para a filosofia é saber *que* unidade, *que* multiplicidade, *que* realidade superior ao uno e ao múltiplo abstratos é a unidade múltipla da pessoa. [...] Mas nenhuma mistura destes conceitos, repetimos, dará algo que se assemelhe à pessoa que dura (P.M., p. 204).

Que existam em nós unidade e multiplicidade, não há dúvida, mas *que* unidade? *Que* multiplicidade? A multiplicidade que existe em nós e que é falada por Vívian, [...] *são todas estas facetas, vamos dizer assim, que acabam te constituindo*

*enquanto professora. Como ser humano e como professora, é uma multiplicidade de fusão. Não estamos falando aqui de identidades isoladas que se justapõem formando o ser humano. Mas de uma multiplicidade de experiências que se interpenetram umas nas outras constituindo o próprio ser. Estamos diante de um ser integral, que se constitui enquanto duração, continuidade, *devenir*. “É assim que a duração é constituída de uma multiplicidade interna, onde seus momentos não apenas sucedem-se, mas fundem-se em uma organização heterogênea de discriminação qualitativa: multiplicidade virtual e contínua” (SAYEGH, 1998, p. 84). No entanto, se há multiplicidade que permite uma discriminação qualitativa, há também unidade, mas que também não é uma unidade numérica, de um, mas uma unidade enquanto duração. Uma unidade movente, mutável, colorida, viva. Em síntese, para entendermos esta relação do múltiplo e do uno constituindo a duração que somos, há que se fazer o já recomendado por Bergson (M.M.), quando diz que as questões relativas ao sujeito devem ser colocadas mais em função do tempo que do espaço. Em outras palavras, *estas facetas* que nos constituem existem no tempo e não no espaço, é a nossa própria duração.*

Penso que muitas vezes nos vemos fatigados e arriscaria a dizer até mesmo descaracterizados, por acreditarmos que precisamos separar as coisas, que precisamos estabelecer linhas nítidas, demarcadoras entre uma coisa e outra. Esquecemo-nos de que o real em nós é o fluxo que nos constitui, é a continuidade de transição do um no múltiplo e do múltiplo no uno, é a própria mudança que existe em nós e que nos constitui. Assim sendo, não faz sentido angustiarmo-nos quando nossos estados d’alma ressoam em nossa prática pedagógica. Penso que talvez o movimento que devemos fazer seja no intuito de nos conhecer e, conhecendo-nos e aceitando-nos, saibamos conviver com nossa própria duração, e a prática pedagógica, como parte constitutiva desta: somos, também, professoras.

Ainda, relacionado aos imperativos do mundo do trabalho, Vívian traz outra questão que tem se tornado preocupação, uma vez que tem sido um fator contribuinte para o adoecimento docente: a jornada dupla de trabalho.

Em Zibetti e Ferreira (2010) e Codo (2006) encontramos um rico material que nos ajuda a pensar e problematizar esta questão. Conforme pesquisa destes autores, os males causados pela dupla jornada de trabalho não afetam apenas às mulheres, mas ainda são essas as mais prejudicadas, uma vez que aí implicam também dimensões e representações culturais e sociais do papel da mulher na sociedade e na família. Destacam que um dos maiores conflitos revelados pelas professoras, em suas

pesquisas, se faz na relação entre as exigências do trabalho docente *versus* as exigências da vida doméstica. No âmbito do trabalho docente, revelam invasão deste na vida privada, roubando, assim, tempo que deveria ser dedicado às tarefas domésticas e especialmente aos filhos e outros familiares; em contrapartida, questões da vida privada, como cuidado com os filhos, causam repercussões no ambiente de trabalho docente. O desgaste psicológico, o cansaço físico, a falta de tempo para o lazer, descanso, sono e alimentação adequada, são as principais consequências da sobrecarga desta dupla jornada de trabalho que acabam afetando, de forma negativa, vida e saúde dos docentes. Isso também foram os pontos destacados por Vívian, ao falar desta questão: *Eu acho que essa é a parte mais sofrida para o professor, da gente precisar trabalhar em dois turnos. Pelo menos é para mim. Eu queria ter muito mais tempo para viver a infância da minha filha, que eu perdi muita coisa. Eu queria ter tempo para estar vivendo esta adolescência junto com ela, porque eu tenho tido pouco tempo para viver e o pouco tempo que sobra, normalmente já estou cansada. É à noite, aquele pedacinho da noite. Porque eu chego em casa às 7, 8 horas da noite. Então é aquele pedacinho mínimo que eu tenho para ficar com ela. Os meus pais se queixam desta ausência porque eles só têm eu morando com eles. Eles se queixam desta ausência, eles têm uma necessidade de eu acompanhá-los em tudo: em médico, em casa, na compra do supermercado. E esta questão da gente ter que trabalhar em dois horários para ter uma condição um pouco melhor de vida é muito sofrida, neste ponto para mim. Pior do que o cansaço físico da sala de aula, o cansaço total, é a distância que você acaba ficando da sua família, dos seus filhos.*

Ao pensar o objetivo deste trabalho – aproximação com o ser professora – e que proposta metodológica poderia me possibilitar alcançá-lo, muitas inquietações me visitaram, conforme já relatado no capítulo "Aproximações Metodológicas". Durante praticamente todo esse caminhar, a dúvida quanto ao fato de se seria possível ou não a aproximação com aquilo que era interior às professoras me angustiava. Aos poucos, com os estudos e conversas com as professoras, fui ganhando segurança e acreditando cada vez mais que sim, era possível, se me colocasse por simpatia e um exercício da intuição no próprio movimento de cada uma delas. A meu ver, foi isso o que me diz Vívian ao terminar a leitura do último parágrafo da crônica. *Ficou lindo! Adorei! Eu acho que você pegou o principal, a essência do que eu escrevi. Eu escrevi algumas coisas sobre o relacionamento interpessoal na escola, mas realmente, eu acho que o que mais marcou o meu*

caderno foi o meu lado pessoal. A ansiedade que eu estava vivendo no ano passado. Captou a minha mensagem. Você conseguiu, através dos meus textos. Porque você me via aqui na escola de vez em quando, mas foi através deles que você conseguiu entrar no meu interior e perceber onde estava... O que estava marcando a professora Vívian. E realmente o que marcou o meu ano de 2011 foi a minha relação com a minha filha. Então, quer dizer, você conseguiu através do texto captar isso. Nesse momento também eu me expressei com um largo sorriso.

Diante desta confirmação, expressa na fala da professora Vívian, me aventurei a pedir que me ajudasse a pensar uma formação de professores que pudesse se aproximar dessa dimensão interior do ser professora. Sim, porque ali havia feito com apenas uma professora, mas seria possível pensar esse movimento em um grupo maior? Como pensar uma formação que contemple essa dimensão interior do ser professora? Surpreendi-me com a resposta que Vívian me deu, uma vez que, apesar de pensar no mesmo sentido, ainda não havia elaborado um texto como resposta.

Deixarei que ela o fale: *Eu acho que tem que existir essa parte mesmo, tanto na formação inicial quanto na continuada, para você ter um tempo, enquanto você estuda, para pensar na constituição do ser. Do SER PROFESSOR, do SER ALUNO (falado com ênfase). Focar não só os métodos, os conteúdos, mas neste sentido que você está fazendo. Porque até mesmo você ali na faculdade, se você tiver uma coisa que vai abranger este aspecto do indivíduo, emocional... Mas não só, porque normalmente quando a pessoa fala em emocional, vai lá para as teorias da psicologia, da psicanálise, mas não é neste sentido que estou falando. Mas nas interações do ser, nas interações sociais, no afetivo. Acho que é neste sentido. Você, quando sair de lá, eu acho, que vai acontecer o que aconteceu comigo agora, você irá se ver e ver o seu aluno de uma outra forma.*

Tem se falado tanto no fracasso escolar, o aluno não está alfabetizando, não aprende a ler e escrever. Passa 5, 10 anos na escola e sai de lá da mesma forma que entrou. Será por quê? Será que estes professores têm tempo ou será que eles estão prontos para pensar esse aluno? Será que é só o aluno que está errado? Eu questiono muito neste sentido. Ainda mais neste ano, que eu estou no ciclo de alfabetização. Afinal, de certa forma, a lei cobra que eles já têm que sair de lá prontos, lendo, escrevendo, fazendo uso social destas leituras. Eu penso muito nisso. Será que é só o método? Será que é só aquela prática do dia a dia da sala de aula que está errado? O texto que você usa que está errado? Ou será que foi lá na sua

formação que você não teve oportunidade. Às vezes, não é porque você não quer, mas não teve mesmo, nem na faculdade, nem na formação continuada um curso neste sentido, que te ensine a pensar e entender o ser humano nestas relações sociais e afetivas e consigo mesmo. Só isso, puramente, sem técnica, sem método, sem nada. Só o indivíduo.

Talvez, tudo o que a professora Vívian falou possa ser dito em apenas uma expressão: formação integral. Então aqui retomo a interrogação, que deverá permear meu exercício de pesquisa e minha prática enquanto professora formadora de professores: como pensar uma formação de professores que contemple também a dimensão interior do ser humano, ou seja, uma formação que se faça enquanto experiência integral?

6.5 O ENCONTRO COM TATIANE

E eu? Sinto que nasci para ser o que sou... Ser professora!
(Professora Tatiane)

A crônica...

Como uma fênix...

Renascer todos os dias em meio à conflituosa complexidade do cotidiano escolar e nunca perder a esperança. Estas são marcas dos relatos da professora Tatiane. Constituindo-se professora em meio a experiências de violência na escola, desvalorização social da profissão, dificuldades na prática pedagógica e, apesar de tudo, a alegria de perceber o progresso dos alunos em seu aprendizado.

O planejamento já estava pronto, mas foi alterado, era mais urgente um trabalho sobre a paz, principalmente diante dos últimos acontecimentos: um aluno foi assaltado e agredido no portão do colégio; uma professora agrediu verbalmente a supervisora apenas por discordar da sua opinião; acordar de madrugada, preocupada com a situação de um aluno que passa por difíceis situações com a família que o acolheu (não eram seus pais biológicos, foi retirado destes por maus tratos...); um tio que a inferioriza por ser professora (e ela, é a única que tem ensino superior na família); uma amiga professora que a aconselha a fazer concurso para outra área profissional.

O desabafo: *Estou desanimada com minha profissão. Amo o que faço, mas está difícil trabalhar. Hoje, uma professora de educação física foi questionada por um pai por ter dado uma advertência escrita para sua filha que a havia respondido durante a aula. Segundo o pai, a professora não deveria ter feito isso. Além de tudo, os jornais anunciam o suicídio de uma criança de apenas dez anos, dentro de uma escola, após ter atirado na professora. Anunciam também a invasão de 'gangues' em uma escola de nossa cidade. Vamos trabalhar e não sabemos se voltamos vivos! Adoro o que faço, tenho um amor pela profissão e somente com apenas três anos na área, não sei se vou continuar. Estou estudando para o concurso que vai ter no final do ano, mas já não sei se farei para professor. Não tenho mais ânimo para estudar.*

Além dos conflitos pessoais gerados por fatores externos à prática pedagógica (violência e desvalorização social), tem aqueles que lhe são inerentes, dentre eles a formação continuada: *Estava fazendo um curso de alfabetização na Superintendência. O curso em nada contribuiu. Fiquei é apavorada com as coisas que ouvi das inspetoras. Minha indignação foi tanta que prefiro esquecer. Sair da*

sala de aula para ir para um curso deste, sem contexto, sem fundamento. Sinto que perdi uma semana junto às minhas crianças.

Mas, como a fênix da mitologia, que ressurge das cinzas, para exemplificar o sempre novo recomeçar, a esperança, a professora encontra, na relação com os alunos, um bom motivo para não desistir: *Fiquei super emocionada ao chegar na escola. Subindo as escadas já dava para ouvir: ‘A tia chegou!’, ‘Ela veio!’ Todos vieram me abraçar. Disseram que estavam com saudades.*

Final de ano, hora de fazer um balanço. A professora avalia os alunos, o trabalho realizado, os aprendizados. A conversa com a família e outros profissionais da escola. Vê nos alunos, que agora seguirão em frente, a inspiração para “renascer” e a certeza de que sabe fazer o que faz. A sensação de dever cumprido, reconhecimento. Suspiro aliviado: *E eu? Sinto que nasci para ser o que sou... Ser professora!*

O encontro com Tatiane ocorreu na sua casa. Era manhã de sábado, o céu de um azul indescritível e o sol brilhava. Era uma manhã perfeita para um encontro. E foi.

Entreguei a crônica *Como uma fênix...* à professora, expliquei como a havia feito e ela começou a ler em voz alta. Em instantes percebi que secava discretamente uma lágrima que insistia em rolar por seu rosto. Antes mesmo de acabar de ler, soltou um suspiro e disse: *é como se eu estivesse vendo um filme...* E continuou a leitura agora intercalando, partes em silêncio partes em voz alta. Após terminar a leitura olhou para mim. *Muito bonito, fiquei até emocionada. Que legal! E fala exatamente tudo. Nossa! O ano passado foi muito difícil.* Não pode continuar, pois “a voz ficou presa na garganta”. Pediu desculpas por ter se emocionado, explicando que era como se ela estivesse vendo um filme.

A escrita de Tatiane no portfólio revelou a complexidade do cotidiano escolar no qual trabalhava. Revelou também sua sensibilidade para apresentá-lo da forma como o sentia e percebia, da forma como o vivia. Revelou sua capacidade para, como a fênix da mitologia, renascer das cinzas. A simultaneidade dos fluxos que configuravam os acontecimentos, o afetar-se pela vida, apresentando-a como era vivida. *O ano passado foi muito difícil... Nossa!*

Diante da minha interrogação, se havia conseguido me aproximar de como ela, Tatiane, se constituía enquanto professora, respondeu: *Nossa! Com certeza. A pessoa que ler isso aqui consegue ver a Tatiane. Tudo! Você conseguiu, assim, dizer*

o meu ano inteiro em poucas palavras. O ano inteiro... Tudo... Tudo, tudo... Até aquelas conquistas, aquele prazer, mas também aquele conflito...

Quanto à experiência de fazer o portfólio, de fazer relatos sobre o que a constituía enquanto professora em seu dia a dia, disse: *foi como uma reflexão que eu tinha em uma parte do meu dia. O fato de eu, todo dia, uma parte do meu dia, ou de uma semana, ou de três em três dias... É como se eu... Não só pelo pensamento, sabe? Mas quando você põe no caderno... Você tem outra reflexão. Você reflete mais sobre aquele acontecimento da sala de aula. E pensa: o que eu posso fazer? Igual, os conflitos que eu tive no ano passado, foram muitos... O que eu posso fazer para mudar aquilo ali? E fazer o jogo do contente: Ah! Aconteceu isso? Mas as crianças vinham com aquele carinho, aquela atenção, me respondiam. Então, assim, eu passava a enxergar de outra forma. E, às vezes, a gente chega em casa com aborrecimentos muito grandes e a gente esquece de ver as coisas boas que também aconteceram, naquele dia, na sala de aula. E aí assim, ao escrever, vinha... Igual eu te falei, às vezes eu até confundia... Porque aí eu contava uma coisa, aí eu lembrava de uma situação de um menino, de uma mãe que vinha com uma palavra, uma coisa. Eu já mudava o enredo e seguia para frente.*

Tatiane falou sobre um *jogo do contente*, perguntei o que era e como funcionava, pois ela não me parecia uma pessoa acrílica ou passiva. *É um jogo do contente, mas do continuar fazendo aquilo que eu gosto. De ter motivos para continuar, de dar forças. Dar força de levantar no outro dia e continuar tudo de novo. E saber que valeu a pena.* Uma forma que encontrou para não se deixar enfraquecer pelos desafios e dificuldades do complexo cotidiano escolar em que se fazia professora; uma forma de fazer-se fênix todos os dias.

Somente quando consegui colocar-me neste movimento de *ter motivos para continuar, ter força de levantar no outro dia e continuar, mudar o enredo e seguir para frente*, é que pude, também, me aproximar da fala de Bergson (E.C.) quando diz que “o que fazemos depende daquilo que somos”, e acrescenta que, “em certa medida, somos o que fazemos e que nos criamos continuamente a nós mesmos”. E completa: “Essa criação de si por si é tanto mais completa, aliás, quanto melhor raciocinamos sobre o que fazemos” (p. 7). Penso que era a isso, mesmo sem conhecer a filosofia bergsoniana, que Tatiane se referia quando falava da possibilidade de um pensar sobre o que aconteceu no seu dia, de uma forma comprometida com o fazer diferente, considerar os pontos negativos e os positivos,

enfim fazer um balanço da própria experiência. Era sobre esse exercício do raciocinar sobre o que fazemos, sobre como estamos vivendo a vida que falava. Lembrando, como bem o fez Larrosa (2002, p. 21), que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”.

Bergson (E.C.) afirma que cada momento da nossa vida é uma espécie de criação, da qual somos artífices; sendo assim, não são já dados, mas construídos, criados enquanto vividos. E é essa consciência de que a vida é criação de cada um de nós que nos dá a possibilidade de mudar o enredo e seguir em frente, como disse Tatiane. O saber a vida enquanto duração, e que, por mais que “as circunstâncias sejam as mesmas, não é mais sobre a mesma pessoa que agem, uma vez que a tomam em um novo momento de sua história” (p. 6): *o que eu posso fazer para mudar aquilo ali? Eu já mudava o enredo e seguia para frente. É um jogo do contente, mas de continuar fazendo aquilo que eu gosto.* Não poderíamos aqui falar na criação enquanto manifestação da liberdade humana?

Foi em um exercício de escrita, não raras vezes massacrado no contexto escolar a ponto de muitos escolarizados declararem não gostar de escrever, que Tatiane alcançou esta criação enquanto um ato livre, enquanto expressão da sua vida interior. E como a escrita participava nesse processo? Deixemos que a professora Tatiane nos diga: *É igual, eu estou te falando, às vezes a gente não consegue, assim, passar para o outro o que a gente está sentindo. Porque vai pensar: o que será que ele vai pensar de eu estar falando isso? Por exemplo, eu chegar e falar que eu não quero mais voltar para a escola, que a minha escola é muito violenta, que uma professora agrediu a supervisora. O que ele irá pensar? Às vezes vai achar que eu estou fazendo fofoca. Vai pensar: Nossa! Mas ela está dentro da escola e está falando isso, da própria escola? No papel não. No papel a gente pode escrever a vontade que ele não vai... Eu acho assim, a liberdade de que a gente tem. Eu acho que é mais isso. A liberdade que tem ao colocar no papel, a gente sente mais à vontade. Você realmente esclarece o que tem que esclarecer. Porque eu acho que com uma pessoa talvez isso não acontecesse.*

Pedi que falasse sobre este “*eu acho que com uma pessoa talvez isso não acontecesse*”. E ela continuou... *Porque você ficaria assim: O que é que o outro está pensando daquilo que você está falando? A resposta que o outro vai te dar. Por mais que você queira se abrir... Ai diz assim: “Poxa! Ela reclama tanto, mas no outro dia*

ela volta”. Está entendendo? De parecer assim: “Poxa! Se está tão difícil, se são tantos os desafios, por que então ela quer continuar?” Parece até que há aí um ar de falsidade. No papel a gente não tem esse problema. Hoje eu falo bem, amanhã eu falo mal... sabe?

Tatiane falava sobre as possibilidades da escrita narrativa, do poder escrever, pensar sobre o que se escreveu e mais adiante (re)escrever de outra forma. Pela escrita conseguia permitir que seus pensamentos e sentimentos fluíssem, sem medo de críticas ou repressões. Pode com isso perceber o movimento do próprio ser, no qual muitos fluxos se entrelaçam constituindo-a enquanto professora, enquanto ser humano.

Ao escrever, precisamos organizar nossos pensamentos, sistematizar, dar coerência, assim, escrever sobre a própria experiência acaba por nos ajudar a produzir sentidos, talvez novos sentidos para a experiência vivida. Algumas vezes, no “calor das emoções”, não conseguimos perceber os sentidos e efeitos que as experiências produzem em nós, ao relatá-los posteriormente, e particularmente quando este relato se faz por meio da escrita, pode nos ajudar a ver o que estava obscurecido, a entender o que nos parecia estranho, a atribuir sentidos a nós mesmos, a aprender com nossas experiências. Assim, a escrita narrativa se configura como uma maneira de escrever e pensar sobre a própria experiência enquanto se escreve (LARROSA, 1999, 2008). Não poderíamos falar que aqui a escrita se apresenta como uma forma de expressão da liberdade do ser?

Queria fazer aqui um parêntese, se é que é esse mesmo o termo a ser usado, pois esse parêntese não tem o caráter de parar um discurso para inserir outro, mas apenas dizer que outra voz se faz presente nessa conversa. É a de Fernando Bárcena (2012), quando fala da sua necessidade de escrever para poder sobreviver no mundo cuja forma de comunicação estranha não domina.

Sin embargo, al escribir la vida parece que no está ya en el presente. Es algo extraño: parece que al hacer esas extrañas cosas vivimos de otro modo pero, al mismo tiempo, nos alejamos de lo que el común de los mortales denomina vida humana: la *realidad*. Estamos y no estamos en la vida. Es como si nos mantuviésemos alejados de las cosas, como si fuésemos seres irreales. Creamos mundos distintos y alternativos, o tal vez lo que hacemos es construir en el

mundo un mundo-otro, de la vida, otra vida, de la realidad, una realidad-otra. (BÁRCENA, 2012, p. 163).

Talvez fosse a este estado d'alma que a construção do portfólio tenha levado a professora Tatiane, ao escrever, não como forma de denúncia do seu cotidiano, mas como uma forma de entender o como o vivia e de compartilhar com um leitor que não fizesse julgamentos, apenas a permitisse pensar e aprender com suas próprias experiências. Ainda é Bárcena (2012) quem nos ajuda a entender este movimento: “ el aprendizaje de alguien que necesita encontrar en las palabras y en el lenguaje su propia voz para decir el mundo y estar presente en él” (p. 163).

Buscava alcançar as experiências daquela professora e entender o que teria significado para ela o exercício de registro no portfólio. Tentei então retomar sua fala sobre a escrita, no momento em que disse que ali ela tinha mais liberdade, se sentia mais a vontade para falar sobre os acontecimentos do dia. De que liberdade falava? Como concebia o que denominava liberdade?

Olha, liberdade dentro da escola, nenhuma. Nem dentro da nossa própria sala de aula. Teve uma vez que eu ouvi assim de uma supervisora: A melhor professora é aquela que não dá problema para a supervisora. Ou seja, aquela que não leva os problemas da sala de aula para a supervisora. Ou seja, se um aluno está passando por um problema muito sério, eu tenho que dar conta daquele aluno, que é para mostrar para a escola que eu sou uma excelente professora. Porque se eu levo esta questão para ela, é porque eu não dou conta do problema. Então aí, eu acho que você já vê que não tem liberdade. Porque eu acho que o papel de supervisora deveria ser me apoiar, me ajudar. Mas não... E eu vou te dizer... Não todas, mas, na maioria das escolas de hoje a gente não tem essa liberdade. Não posso nem mesmo tirar o aluno para fora de sala para conversar com ele, porque não tem quem fique com os outros trinta que ficaram lá na sala. Então é assim, é esse tipo de visão que a gente tem... Até mesmo do conteúdo, tem que se seguir um planejamento que é muito rígido. Aquilo (conteúdo) tem que ser dado, independente de se a criança atingiu o objetivo ou não. Igual uma situação que estou agora, tenho que ensinar sílaba tônica para uma criança que não sabe o que é sílaba. Tenho que ensinar que frase termina com pontuação se ela ainda não sabe escrever uma frase. Então é assim, a gente fica em uma prisão. Uma falta de liberdade, de querer, de ter que mudar e não conseguir

porque o Sistema está fechado. É aquilo ali que eu tenho que fazer e ponto. Eu tenho que me virar, pois tenho que ensinar o aluno. Vou ser cobrada pelo conteúdo. Porque eu tenho que dar aquilo que está ali. Então este tipo de liberdade a gente não tem.

[...]

A gente vai a uma reunião onde a gente só tem que escutar. E se você falar alguma coisa, “você está querendo ir contra”, ou então assim: “Você está perdendo tempo!”; ou ainda: “Você está prolongando demais a reunião com esse assunto”; “Vamos embora!”. Isso porque a reunião tem que durar uma hora só. Então às vezes é muito triste porque a escola perde esse potencial do professor. Eu acho que se parasse, igual você está fazendo agora... E falasse: “Ó gente! Vamos sentar, discutir a nossa prática”. Mas não. A gente senta para simplesmente cumprir uma carga horária de reunião. E pronto. Ai pega aquele monte de questões burocráticas, administrativas. Mas da sala de aula, do dia a dia do professor mesmo, não fala nada.

Eu acho que é porque é mais fácil. É muito mais fácil você discutir sobre o que vai fazer com a dificuldade financeira da escola do que discutir como vai lidar com aquele aluno que não aprende. De que maneira a gente pode ajudar? De que maneira a gente vai fazer um projeto para ajudá-lo? De que maneira nós vamos juntar com o Conselho, com a família? É muito mais prático e fácil decidir se vai fazer um festival de sorvete ou de pipoca do que discutir porque aquele menino não aprende se o restante da turma aprende. Por que ele não traz o dever de casa se o restante traz?

Naquele momento, fiquei apenas a ouvi-la, nem mesmo meus pensamentos se atreveram a interrompê-la ou a divagar. Podia sentir o calor das emoções que a preenchia, como se quisesse que o mundo inteiro a ouvisse, não pelo volume da voz, mas pela emanção vibrátil de suas assertivas. Queria falar e falou, até que a própria emoção a fez parar. E, discretamente, enxugou as lágrimas. Que emoção a envolvia? Que sentimentos se manifestavam naquelas palavras? Que estado d’alma configurava, naquele momento, aquela professora?

Enquanto as lágrimas eram contidas, meus pensamentos ganhavam vigor. Senti-me, por momentos, perdida. E agora? O que deveria fazer? Como me comportar? Estava diante de uma professora que se emociona, que chora, que sente, que, simplesmente, é gente... “Escola é gente!”, dizia um dos maiores educadores

brasileiros de todos os tempos, Paulo Freire. Rubem Alves, outro grande educador brasileiro, talvez um pouco mais poético que Freire, em uma de suas crônicas, “Quero uma escola retrógrada...”, compara nossa escola a uma linha de montagem: “São extraordinários os esforços que estão sendo feitos para fazer com que nossas linhas de montagem chamadas escolas fiquem tão boas quanto as japonesas. Mas o que eu gostaria mesmo é de acabar com elas. Sonho com uma escola retrógrada, artesanal...” (ALVES, 2001, p. 38). Em outro momento este mesmo educador diz: “Isso tudo está relacionado com a educação dos sentidos. Ao longo da vida, a gente vai ficando cada vez mais imbecilizado em relação aos sentidos” (ALVES, 2006, p. 26). Busquei o recurso do silêncio, o qual foi interrompido, uma “eternidade” depois (na verdade alguns segundos...), pela própria Tatiane.

Ao fazer o relato dessa minha experiência com a professora Tatiane, tendo passado a emoção do momento primeiro, talvez eu consiga organizar meus pensamentos e entender a questão da liberdade tão reclamada por ela.

Tatiane fala de liberdade em duas situações distintas: uma primeira quando traz a liberdade que sentiu, que lhe fez bem, que lhe permitiu revelar seus pensamentos e sentimentos, sua relação com a escola e com os alunos, tal qual a percebeu, sentiu, viveu. E, uma segunda, quando falou da ausência de liberdade dentro da escola, quanto ao planejamento e na reunião pedagógica. Questiono se nas duas situações, denominadas pela mesma palavra - liberdade -, temos realmente a mesma coisa. A mim, parece tratar-se de coisas distintas.

Buscarei então, a partir dos estudos bergsonianos, um possível entendimento.

Para Bergson (D.I.), a liberdade não é uma questão predeterminada em nossa vida e nem mesmo é fruto do livre-arbítrio, em um sentido de escolha entre duas opções previamente possíveis. Tanto em uma hipótese quanto na outra, liberdade seria algo já determinado, externo a nós mesmos. Para esse filósofo liberdade é criação, logo somos livres quando nos permitimos criar. “Em resumo, somos livres quando os nossos actos emanam de toda a nossa personalidade, quando a exprimem, quando com ela têm a indefinível semelhança que por vezes se encontra entre a obra e o artista” (D.I., p. 120).

A liberdade não é algo estável, é progresso, é duração, e, assim sendo, diz respeito à relação que se estabelece entre o *eu* e o ato que realiza. Diferentemente do livre-arbítrio, em que há uma escolha entre pelo menos duas vias já preestabelecidas como possíveis, o ato livre (que configura liberdade) delibera, mesmo quando

superficialmente a situação se apresenta como escolha entre estados contrários, uma vez que, ao passar de um estado ao outro, há mudança. Bergson explica esta situação:

É necessário assinalar, como dizíamos, que o eu cresce, enriquece-se e muda, à medida que passa pelos dois estados contrários; se não, como é que alguma vez se decidiria? Não há, pois, precisamente dois estados contrários, mas uma multidão de estados sucessivos e diferentes no interior dos quais eu separo, por um esforço de imaginação, duas direcções opostas. [...] Na verdade não há duas tendências, nem mesmo duas direcções, mas um eu que vive e se desenvolve pelo efeito das suas próprias hesitações, até que a ação livre se desprenda como um fruto demasiado maduro (D.I., p. 122-123).

Diante deste entendimento, lembrei-me de quando a professora Tatiane falou do *jogo do contente*, que é uma forma que criou de conseguir, não fugir àquilo que lhe desagradava, mas de estabelecer contrapontos no intuito de *dar forças, de levantar no outro dia e continuar*. Talvez aqui possamos nos aproximar do que foi expresso por Sayegh (1998, p. 29) como sendo

[...] a liberdade de um espírito que pode criar-se, renovar-se a cada instante. Liberdade esta que não consiste na escolha entre dois possíveis, mas em uma escolha original fundamentada no sentimento de plenitude do próprio ser, ao intuir a si próprio e a sua natureza original.

Se ao passarmos por estados diferentes mudamos, se sob o efeito das nossas próprias hesitações nos desenvolvemos e evoluímos, e, se considerarmos esse progresso constitutivo da liberdade, poderíamos entender as hesitações, ou talvez seria melhor dizer conflitos – *parece até que há aí um ar de falsidade* –, de Tatiane ao falar da sua relação com a escola enquanto um processo de crescimento dela mesma? Penso que a resposta é sim, uma vez que o fato de se expressar hoje diferente da forma como se expressou ontem sobre o mesmo fato (escola) revela que há mudança, há duração: “o ato verdadeiramente livre – criação de si mesmo –

acrescenta algo novo ao que em nós já existia, ele cria *novos* estados de consciência que não se explicam pelos que os precedem” (MARQUES, 2003, p. 93).

Diante do aqui exposto, e, trazendo à tona as duas situações em que a professora Tatiane fala de liberdade - a da escrita-relatos no portfólio e a das relações estabelecidas na escola -, penso que a primeira possa sim ser colocada sob a luz do conceito de liberdade bergsoniano. No entanto, quanto à segunda situação, busco a ajuda de outros estudiosos para entendê-la.

Ao estudar a questão da liberdade em Bergson, Pinto (2010) afirma que

[...] pelo fato de muitas vezes vivermos *aprisionados* a um exercício superficial do eu, não conseguimos exercer plenamente a liberdade que está relacionada, na verdade, ao nosso “eu fundamental” ou “eu profundo” (*D. I.*, p. 109-110). Para Bergson, isso acontece porque a efetivação plena da liberdade não nos traz “vantagem” prática e o escamoteamento do “eu profundo” é importante para a vida social e para a constituição da linguagem. Acabamos então solidificando um “eu prático” do qual nascem ações que são muitas vezes reflexas, repetindo o comportamento que já está consolidado socialmente (p. 36-37).

Nas palavras desse autor, me parece que não exercer o ato livre em sua plenitude faz parte do movimento pelo qual nos inserimos na vida social. A exemplo do que fizemos com a intuição, obscurecendo-a a favor da inteligência para adaptação à vida em sociedade, será que o fizemos também com a liberdade? Talvez este entendimento possa ser corroborado pelas palavras de Sayegh (1998) quando diz que

[...] vive-se uma época de acomodação mental, em que recebe-se informações prontas, métodos de estudo dirigido repetitivos, devido aos quais os espíritos amoldam-se na passividade de simples combinações de idéias prontas. Não se aprende a pensar por si mesmo, mas vive-se a superficialidade da soma de concepções adquiridas; eis já o início de preconceito a que a sociedade nos conduz. A verdadeira liberdade está no poder de criação. Não podemos nos preocupar apenas em resolver uma questão dada, pois buscar a solução é uma operação aplicada a termos estáticos. Descobrir? Sim, mas a descoberta consiste ainda em colocar aquilo que já existia virtual ou atualmente. Porém, inventar, criar é suscitar engendrando-se na realidade dinâmica do

espírito. É criar a si mesmo, inserindo-se na articulação natural da realidade do espírito, somente assim encontraremos a liberdade, ou seja, este poder de decisão semi divino, de criação, de atualização do verdadeiro (p. 46-47).

A liberdade tal qual a estamos entendendo aqui é um ato do *eu*, um ato de criação de si mesmo. Nesse sentido, querer que um outro me dê liberdade é tão improvável quanto eu mesma querer dar liberdade a um terceiro.

Penso que estamos diante de uma cilada da linguagem ao tender a designar uma coisa por outra, ao generalizar e ao ser incapaz de traduzir o sentimento que preenche o ser por inteiro. Sem a pretensão de estabelecer uma análise dos estados de consciência dessa professora, penso que designa com a palavra liberdade diferentes coisas. Não é que não haja aqui problemas, mas com certeza subscrevê-los todos sob a égide da liberdade é colocá-los de forma não adequada, relegando-os a uma não solução. Ainda é Bergson quem nos alerta que “precisamos procurar a liberdade num certo cambiante ou qualidade da própria acção, e não numa relação do acto com aquilo que ele não é ou poderia ter sido” (D.I., p. 127). Quando Tatiane afirma que não há liberdade, o que há? Talvez seja esta a pergunta a se fazer.

Outra característica que me chamou a atenção no relato da professora Tatiane é que ela não se fragmenta. Fala da escola, da relação com os alunos, da sua vida particular em um movimento contínuo, sem criar nichos que os separem. Falei com ela sobre esta minha percepção. *Isto é verdade, eu não faço... Tipo assim, o convite de casamento está lá na sala de aula. Ser professora faz parte da minha vida. Eu estou em função do meu casamento, mas ao mesmo tempo estou preocupadíssima porque tenho que deixar orientação para a professora que irá me substituir. O conteúdo, para dar continuidade no meu trabalho. Então, assim, a minha cabeça fica...*

Ainda com relação a esta não fragmentação, outro ponto que chama a atenção é a forma como é afetada pelas situações de vida de seus alunos, o que de alguma maneira faz com que ela pense de forma diferenciada sua prática pedagógica. *Este ano estou com crianças muito diferentes das do ano passado. São crianças da zona rural, são crianças que comem mesmo na escola. Recebi um menino esta semana, todo marcado, de violência, pela mãe. Assim, ele mal fala, totalmente automatizado. Aí, é igual eu estou te falando, é mais um desafio. Tem uma criança que vive com a*

avó porque o pai não quis ficar com ele, ficou apenas com as duas irmãs. Então, assim, tudo isso eu tenho lá. E eu tenho que estar preparada. Eu não posso deixar um problema me derrubar porque eu tenho que ter estrutura porque tem pessoas que têm problemas maiores do que o meu.

Estar preparada? Ter estrutura? Pedi que falasse mais sobre isso. Como compreendia este estar preparada? E este ter estrutura? Como se constituía?

Pois é... Com sinceridade, eu costumo fazer uma reflexão por mim mesma. Igual, eu saí de lá arrasada, com uma situação, mas aí eu fiquei olhando... Olha lá o outro, ama a mãe, louco pela mãe e foi super agredido pela mãe. O outro ama o pai, louco pelo pai e o pai escolheu ficar só com as irmãs.

Diante de tudo isso, será que alguns problemas que a gente enfrenta não são apenas mais um fato? Porque eu tenho coisas muito mais sérias ali para dar conta como professora. É uma conversa, uma atenção.

Então eu tenho que ter força, porque se eu chegar lá, eles já têm todos estes problemas, e eu vou levar mais problemas? Eu não vou conseguir ajudá-los em nada.

A cada momento me instigava mais o modo de ser e estar daquela professora na escola e com os alunos. Queria conhecê-la, saber como ela se constituía professora. Suas atitudes, seu comportamento. Então, mais uma pergunta se fez presente: De onde vem a postura de buscar compreender, de se solidarizar e aprender com a experiência do outro? Neste momento, para minha surpresa, houve silêncio. Longos momentos de silêncio, talvez dois ou três minutos. Percebi que Tatiane fazia uma busca por esta informação. Como me dizer da sua constituição como ser humano-professora?

Lembrei-me dos estudos de Bergson no que se refere à memória e à lembrança. Busquei-os para que pudessem me ajudar nessa escrita.

A memória “não é uma faculdade de classificar recordações em uma gaveta ou de inscrevê-las em um registro” (E.C., p. 5). Aqui não há nem registro, nem gaveta, o que há é um passado que conserva a si mesmo, por inteiro e nos segue a todo instante. Tudo “o que sentimos, pensamos, quisemos desde nossa primeira infância está aí, debruçado sobre o presente que a ele irá juntar-se” (E.C., p. 5), não por uma simples justaposição, mas por uma fusão, “uma duração na qual o passado, sempre em movimento, se avoluma incessantemente de um presente absolutamente novo” (E.C., p. 218).

Assim, quando nos colocamos em uma situação em que buscamos recuperar alguma lembrança, evocar algum período da nossa história de vida, colocamo-nos primeiramente no passado em geral e então buscamos o que nos interessa naquele momento. Bergson compara este movimento à ação que fazemos quando buscamos o foco em uma máquina fotográfica. Encontramos aí nossa lembrança em estado virtual, e, pouco a pouco, como uma nebulosidade que fosse se condensando, ganha contornos, se desenha, sua superfície se colore, de virtual ela passa ao estado atual. Ali está ela, e não fossem as raízes profundas que a mantém presa ao passado, não fosse o fato de ao mesmo tempo em que é um estado presente, contrastar com o presente, nunca a reconheceríamos como lembrança (M.M.). Para termos acesso à nossa própria história enquanto vida interior, enquanto duração, há que nos coloquemos de saída no passado e o atualizemos, na forma de lembrança, no presente.

Mas a verdade é que jamais atingiremos o passado se não nos colocarmos nele de saída. [...]

Imaginar não é lembrar-se. Certamente uma lembrança, à medida que se atualiza, tende a viver numa imagem; mas a recíproca não é verdadeira, e a imagem pura e simples não me reportará ao passado a menos que seja efetivamente no passado que eu vá buscá-la, seguindo assim o progresso contínuo que a trouxe da obscuridade à luz (M.M., p. 158).

Enquanto aguardava que o silêncio fosse interrompido, fui surpreendida com lágrimas que surgiram nos olhos de Tatiane antes mesmo que as palavras em sua boca. Que lembranças o passado lhe trouxera? Que emoções ressurgiram com a força de fazer brotar lágrimas? Que experiências se atualizavam? Que sentidos se faziam presentes? Permaneci em silêncio, talvez em uma atitude de respeito, talvez por não me atrever a interromper aquele movimento que se constituía diante de mim. Aguardei que ela falasse...

Eu acho que é da minha experiência de vida. De tudo assim... Porque assim, meu maior objetivo hoje é mostrar para eles que vale a pena estudar. Mesmo com estas situações na sala de aula, mesmo com este monte de conflitos. Eu acho que a minha função hoje, como professora, é mostrar para eles que vale a pena estudar. Que vale a pena eles estarem ali, quatro horas comigo, de eles aprenderem a ler,

somar, multiplicar. Vale a pena, porque eles vão conseguir alguma coisa de bom com aquilo ali. Mesmo que o mundo lá fora diga que não.

Entendi, juntamente com Larrosa (1999, 2008), que a professora Tatiane, mais que relatar os fatos acontecidos, buscava falar de como viveu e vive tudo isso, de como essa experiência participa na constituição da pessoa que ela é. Sua fala deixa transparecer, regada pelas lágrimas, as ressonâncias do passado em seu presente; seu estado d'alma ao longo da sua própria história, agora contados com as palavras de quem os viveu. Como o explorador, que conta suas aventuras após ter superado todos os obstáculos para se manter vivo e então poder, ele mesmo, contar sua história de sucesso.

Ao encerrar nossa conversa Tatiane comenta: *é difícil falar da gente, né?* E eu, agora, complementaria: *é difícil pensar nossa atuação como professora, né?*

Finalizando esta escrita, que é apenas mais uma tentativa de aprende a ouvir para aprender a falar, fico a pensar em como fazer uma formação de professores que contemple esta professora que é gente, que pensa, que se emociona, que chora, que busca motivos para recomeçar a cada dia, que é capaz de atos livres em uma sociedade que se pauta por uma postura ainda fechada?

6.6 O ENCONTRO COM CREUZA

*Eu costumo dizer que é de uma formação do ser humano com letra maiúscula.
Porque seres humanos todos somos, agora,
você SER HUMANO com letra maiúscula é complicado.
Isso passa por esta questão de educação, de criação de valores mesmo.
(Professora Creuza)*

A crônica...

Bilhetinho de final de ano

O portfólio de Creuza provoca sentimentos múltiplos, olhares, sorrisos, ao folhear as páginas uma, duas, várias vezes. Não é que ela escape à correria da vida cotidiana de ser professora, mãe, esposa, dona de casa e tantas outras funções, mas o como ela vive o movimento contínuo da própria vida. Deixarei que sua voz ecoe, sem intermediários, apenas algumas interlocuções. Começa assim...

Sobre o tempo e eternidade!!

Tempo, eis a nossa matéria-prima, e, no entanto, vivemos a lamentar a falta dele, paradoxalmente adiando tudo para um amanhã que não sabemos se podemos contar com ele.

Então pensamos, no silêncio solitário da noite, enquanto fazemos alguma coisa mais urgente que viver a vida.

Cita Vinícius de Moraes, Martin Luther King, Horácio, Paulo Coelho e um provérbio chinês. E nos adverte, juntamente com Clarice Lispector, “*não se preocupe em entender, viver ultrapassa o entendimento*”. E afirma que: *o tempo para mim se tornou um aliado. Já não enxergo as rugas e os fios brancos... Enxergo em mim uma pessoa mais experiente e com mais sabedoria!* Até mesmo quando está “*verde de raiva*” (lembrou-me Cecília Meireles com “*A cor da inveja*”), é poética: *Fui traída! Que raiva! Me contenho... Sei que faz parte de ser humano também a mesquinhez do ser!!!* A sabedoria, do aprender a olhar, para ver coisas que aparentemente não existem, como o fez Cecília. E a traição, *afinal, foi um presente [...] me reencontrei como educadora. Amo o que faço.*

A realização de sonhos, em imagens e palavras: *casa nova, carro novo, tv para assistir bastante filmes, viagens e netos, pelo menos dois.* O desejo de segurar o tempo, retratada pela imagem de alguém que segura firmemente um grande relógio e aí... *Quem sabe um dia a gente não possa conversar sobre aquele assunto que há tanto tempo vem sendo deixado de lado, justamente pela falta de tempo... Se eu*

pudesse segurar o tempo... Seguraria para ter mais tempo para curtir, passear, sonhar, sonhar...

Nesta forma intensa de viver a vida, *passo o tempo juntando os pedaços meus. O eu Creuza mulher, o eu mãe, o eu esposa, amiga, educadora. Afinal, em uma existe vários eus, que se perdem às vezes no espaço e no tempo.* Mas que são estes eus senão as diversas experiências que a constituem como ser integral? Será que são realmente pedaços que se perdem ou são os movimentos que a constituem de forma absoluta, simplesmente ela, Creuza?

Mas quem melhor que uma aluna para falar sobre sua professora? Os inesquecíveis bilhetinhos de final de ano (há vários colados no portfólio)... [...] *quero te agradecer por tudo que aprendi com a senhora em sala de aula, mas, quero destacar mesmo é que aprendi a ter amor pela carreira que escolhemos para nossa vida, muito obrigada [...].*

Creuza foi a professora que, desde o início, demonstrou maior entusiasmo com a construção do portfólio. Nunca havia participado de uma pesquisa, foi sua primeira experiência. O encontro foi na escola, no horário de recreio; lá fora, a vida vibrava ao som das brincadeiras das crianças. Dentro da sala, eu e ela tínhamos outro motivo para conversar... *Bilhetinho de final de ano.*

A leitura da crônica foi realizada em voz alta, sem nem uma pequena pausa. Somente quando acabou, respirou de forma mais profunda e disse: *Aqui, até arrepiei... Na medida em que fui lendo, fui vendo o caderno... Você descreveu com tanta realidade que na medida em que eu fui lendo, fui vendo tudo que eu fiz... Menina! Ficou lindo! Assim, quem não viu o caderno vai poder sentir... Ai, ficou lindo!* Diante da expressão de aprovação, aventurei-me a perguntar se havia, então, conseguido me aproximar do como a professora Creuza se constitui. E a resposta foi: *Totalmente! Totalmente! Ficou muito legal!*

Sobre a experiência de ter feito os relatos, disse que gostou muito, que gostaria de ter feito mais, mas, ironicamente, *faltou tempo: final de ano é complicado.* Mas, quanto ao pouco que fez, havia possibilitado reflexões relacionadas à sua prática escolar, à sua vida de modo geral? Como foi fazer o portfólio? O que a motivou a fazer algo que, à primeira vista, não lhe traria nenhum ganho?

Após pensar, começou dizendo que *tudo o que nos leva a refletir, faz diferença. Ontem, por exemplo, a secretária estava estudando meu tempo de carreira, aí eu descobri que faltam dezesseis anos para eu me aposentar. Dezesseis anos para eu aposentar; eu estou com quarenta e sete, eu vou estar com sessenta e três, e meu esposo com setenta e um. Aí eu comecei a refletir e até conversei com ele à noite, nós sentamos e aí eu fui passar para ele essa notícia. E aí eu falei para ele: Será que vale a pena eu ficar na expectativa de aposentar para depois... Porque a gente tem um sonho de, depois que terminar nossa obra aqui (construção da casa própria), mudar para uma cidade litorânea. Aí eu falei, será que vale a pena esperar você estar com setenta e um e eu com sessenta e três anos para ir para essa cidade litorânea? Não seria melhor se a gente terminasse a casa, ano que vem ou daqui a dois anos e já mudar? Sem essa perspectiva de esperar aposentar para começar a viver um sonho. Então, assim, isso tudo faz a gente refletir. Então, é lógico que eu refleti em cada momento. Igual, quando eu recebi essas mensagens, os bilhetinhos das minhas meninas (alunas) assim, eu fico feliz. [...] Tudo (a experiência do relato) me valeu demais. Até como relaxamento, porque foi tão prazeroso fazer, que eu tinha prazer de fazer. Sentar, sentar na minha cama, ficar recortando figurinha, sabe? Ficar folheando revista para achar algo mais para acrescentar, então foi prazeroso mesmo.*

No portfólio, a presença de “várias Creuzas”, na crônica, destaque às suas experiências. Será que são realmente pedaços que se perdem ou são os movimentos que a constituem de forma absoluta, simplesmente ela, Creuza? E o pensamento foi interrompido por risos leves e soltos...

Eu achei legal essa explicação sua aí. Eu me encontrei mais na sua (explicação) que na minha. Porque eu me despedacei, e, na verdade, você junta os pedaços para formar o eu. Não foi isso? Eu me despedacei, eu achava que eu era vários pedaços. E, na verdade, você acredita, no seu texto, que eu não sou vários pedaços, mas que os vários pedaços sou eu. Na verdade eu sou uma só. Achei isso muito legal.

Mas o que teria levado aquela professora a se entender, se ver, como um conjunto de pedaços que se unem em um movimento de justaposição?

Ao contar sobre nós mesmos, recorreremos às histórias que constituem nossa história. *Na época que eu estava fazendo esta escrita, me lembrei de um livro que eu li há muitos anos. Ele fala sobre as máscaras da vida. Ele fala, assim, sobre várias*

personalidades que você tem. Em cada local que você está é uma pessoa, usa uma máscara. Eu supervisora, sou uma Creuza; eu mãe, outra Creuza; eu professora, sou outra Creuza; eu cristã, na igreja, sou outra Creuza; eu cidadã, outra, entendeu? Este livro fala muito sobre isso, sobre várias facetas do ser humano. Então, na hora que eu estava fazendo isso, me lembrei deste livro, de muitos anos atrás. Eu tinha vinte e poucos anos quando li este livro. Então eu acredito que acaba sendo tudo a mesma coisa, né? Eu sou vários eus, porque eu tenho várias facetas, máscaras...

Esta fala da professora Creuza me remeteu ao dito por Larrosa (1999, 2008), que, para contarmos o que somos, recorremos às ruínas de nossa biblioteca interior. Em outras palavras, recorremos a leituras que fizemos ao longo da vida e que constituem em nós como que uma biblioteca, na qual buscamos palavras, imagens, conhecimentos, pelos quais possamos nos expressar. Trouxe-me também a lembrança de um livro que li alguns anos atrás: “O queijo e os vermes”, de Carlo Ginzburg (2006). Neste livro temos uma interessante narrativa sobre a vida de um moleiro friulano, que foi condenado à morte, na fogueira, por ordem do Santo Ofício, depois de uma vida em total anonimato. O autor destaca a importância de (re)visitar a biblioteca do acusado, conhecer suas leituras e daí então um possível entendimento das suas discussões, pensamentos e sentimentos.

Naquele momento, as ideias de duração e de formação em constante *devir*, que fundamentam a filosofia bergsoniana se fizeram presentes. Com elas o pensamento de que não são vários “eus” que se justapõem formando uma Creuza, mas uma Creuza que se constitui no movimento das próprias experiências, em um fluxo contínuo. Paradoxalmente, apesar da sua fala de se entender enquanto vários “eus” que se justapõem, seu portfólio, através das imagens e da escrita, revelam um movimento único do modo de ser Creuza.

Em um ar de surpresa a confirmação: *É isso mesmo, o tempo todo!* E o pedido: *Continue falando!* Continuei falando do meu entendimento sobre o fato de que, quando nos entendemos como este movimento contínuo, não nos aborrecemos, por exemplo, quando nos damos conta de que questões da vida pessoal se fazem presentes na escola ou questões da escola se fazem presentes na nossa casa. Quando percebemos que não há como separar o que somos daquilo que fazemos na profissão. E, finalmente, de que não são várias Creuzas, mas uma única Creuza, que constitui e se constitui nestes vários movimentos, que se entrecruzam formando um só, o movimento da própria vida.

Conversávamos sobre um ser único, Creuza, e sua formação. No entanto, seria possível pensar estas questões na formação docente, em um âmbito mais geral? Pensar cada professor e cada professora enquanto um ser único, integral, e não apenas alguém massificado, que tem a função de ensinar? Neste momento, o silêncio, uma atitude pensativa. *Na verdade, tudo acontece, tudo começa pelo ser. Quando você me levou a refletir, eu fui levada a refletir sobre algo que eu vivia e nunca havia parado para pensar. Que é a falta de tempo: às vezes a gente só reclama, reclama. Mas não para para pensar, por exemplo, o que é que eu faço no meu tempo. Então isso leva a gente até a trabalhar a questão da autoestima também. Porque eu fiz tanta coisa em tão pouco espaço de tempo, você viu que foi um ciclo, foi uma roda viva. Mas eu pude fazer a diferença para várias pessoas. Você viu, tinha colado lá várias cartinhas e tem outras também, e presentes. Então, assim, eu fui mãe, eu consegui dar conta das minhas filhas; eu fui profissional, eu consegui ser profissional em dois ambientes diferentes, duas funções diferentes. Então, assim, eu como profissional, eu pude perceber que o tempo é problema, mas ele também pode ser um aliado. Se eu consegui fazer tudo o que está direcionado para eu fazer, com entusiasmo, sabe? Com afoito, com vontade, com coragem. E assim, na minha reflexão, para o lado profissional foi para isso, para eu refletir que eu sou capaz, apesar da limitação do tempo, eu sou capaz de produzir e ir até além. Se eu estiver com vontade, com força, entusiasmo. Talvez aqui, possamos expressar de outra forma o dito por Creuza: se eu viver a vida em seu movimento contínuo, sem angústia de tentar parar o movimento da vida para poder viver.*

Um movimento contínuo, não raras vezes impulsionado pelas interrogações: De onde vem a certeza de que *eu sou capaz?* E a ideia de que se trabalhar com *entusiasmo* com *afoito*, com *vontade*, com *coragem* e *força* conseguirá fazer *tudo o que está direcionado* para ela? De onde vem a ideia de que se trabalhar com estes elementos será *capaz de produzir e ir até além?*

Diante de interrogações, e respostas, caminhos se desenham e escolhas se fazem necessárias. *A gente faz escolhas o tempo todo, né? Tanto é que, quando eu disse que fui traída, eu não contei assim, com detalhes no caderno, mas é que eu era coordenadora na prefeitura e coordenadora aqui, alguém achou que eu estava prejudicando. Mas na verdade eu não estava, porque eu trabalhava na prefeitura de sete às onze, para depois vir para cá. Nunca atrasei para chegar aqui. Pelo contrário, sempre cheguei mais cedo. Mas ligaram para a Secretaria e me*

denunciaram, dizendo que eu tinha dois cargos técnicos. Sendo que no Estado, a supervisão não é vista como cargo técnico, faz parte do magistério. Eu até entrei com uma defesa, mas não aceitaram. Tudo bem. Na época eu fiquei muito chateada. Mas eu acredito que tudo acontece para o bem daqueles que amam a Deus. Então eu acredito que eu tinha que ter essa experiência de ir lá, dar aula para trinta e cinco crianças, que estavam praticamente jogadas lá (emoção). Porque já haviam passado três professoras por elas, então, sabe, assim... Eu fui a terceira professora. Então assim, professora pegava, abandonava, elas estavam assim sem referência, sem limites, sem nada. Mas eu consegui, sabe? Fazer a diferença com elas. Mas, por que que eu estou dizendo isso, que eu tive que fazer escolhas? Porque a prefeitura me chamou para eu poder assumir uma turma na prefeitura. Mas eu disse que não. Pensei: na prefeitura já deu o que tinha que dar esse ano, eu vou para o Estado. Apesar de ser longe, lá em Benfica, mas eu fui para o Estado. Porque eu tinha que ter sido usada por Deus aí. Então a gente faz escolhas o tempo todo. Tive que abrir mão de uma coisa para ter a outra.

Em cada caminho que se desenha, a presença do desconhecido. Diante do desconhecido a necessidade de outras perguntas e outras respostas, e também outras escolhas. Como Creuza entende este “*eu tinha que ter sido usada por Deus aí*”? Como entende esse “*eu tinha que ter essa experiência de ir lá, dar aula para trinta e cinco crianças, que estavam praticamente jogadas*”? E a crença de que “*tudo acontece para o bem daqueles que amam a Deus*”?

A referência a Deus era recorrente e não passou despercebida. Em alguns momentos fez-se central em meio a um entrelaçar de palavras e pensamentos que constituíam aquela professora. Como aproximar-me daquela professora que apresentava nuances tão específicas? Talvez, se seguisse o exemplo de Ginzburg (2006), ao buscar aproximação com o moleiro friulano, e tentasse conhecer suas leituras, discussões, pensamentos, sentimentos, concepções diante da vida, conseguisse uma sintonia simpática com seu modo de ser e estar no mundo e na escola. Talvez a escuta, atenta não somente aos sons das palavras, mas aos sentidos e significados que ali se faziam presentes.

Na verdade, eu vejo que se perderam muitos valores, os nossos alunos. Porque essa questão da pluralidade dentro das escolas, as pessoas entenderam errado essa questão da pluralidade na escola, assim como não entenderam a questão do construtivismo. O construtivismo foi entendido como uma geração do

‘oba oba’, tudo podia. Não podia impedir o aluno de fazer nada. Ele tinha o direito de fazer tudo. Ele teve vez e voz, mas total. O professor ficou meio que em segundo, terceiro, último plano em tudo. Foi uma má interpretação, porque o construtivismo não é isso. O construtivismo é dar oportunidade ao sujeito de vez e de voz, mas com direitos e deveres. O que acontece na questão da religião? A mesma coisa. Eles falam que não pode pregar a religião. Mas não é pregar a religião, mas é ter consciência de um ser supremo, de um Deus. Não é pregar a religião. Por exemplo, eu sou da Igreja Metodista, a minha colega é espírita, é eu respeitá-la, né? [...] Eu acredito que a pessoa tem que ter um eixo central na sua vida, que são os valores da religião, os valores morais. Eu prego muito isso. Não uma igreja, não uma doutrina, não é isso.

Em nossa entrada aqui na escola, na acolhida, fazemos a fila, damos o recado e depois fazemos a oração do ‘Pai Nosso’, que é universal. Nas sextas-feiras, cantamos o Hino Nacional. Alguns alunos vieram me questionar, porque são do nono ano e achavam que não precisam mais fazer isso. Então eu falei com eles: “Na minha geração nós fazíamos. Na minha geração você não ouvia falar de jovens matando pais, matando mendigos, matando homossexuais, destruindo o patrimônio público. Por quê? Porque nos foi ensinado o amor à Pátria. E o que é o amor à Pátria senão o amor ao próximo? A Pátria não somos nós? Então como que eu vou deitar minha cabeça tranquila no travesseiro à noite se eu for omissa? Se eu não passar para vocês, da forma que eu sei o amor à Pátria? Que é cantar o Hino, que é fazer uma fila corretamente, que é fazer uma oração a Deus. Você crendo ou não, Ele existe”. Eu falo isso: “Você aceitando ou não, Ele existe. Existe um Deus superior, senão, nada existiria”. Eu falo: “Pegue um bebê, veja a curvinha do dedo dele, a unhinha crescendo de dentro da pele... Nisso você vê a presença de Deus”. Então, se eu não passar isso, eu não vou estar completa, sabe? Eu não vou estar... Eu vou estar sendo omissa. Eu falo com eles: “Vocês correm o risco, se eu for omissa, de um próprio colega de vocês, que não recebe estes valores da família, porque a família também está sendo omissa, por falta de tempo, ou mesmo porque não tem interesse ali... Você corre um grande risco de ser uma vítima de um colega seu. Ser roubada, agredida, violentada. Porque eu como educadora fui omissa, porque a família foi omissa. Então eu não vou ser omissa”. [...] Porque eu acredito nisso, a pessoa tem que ter uma religião, não importa qual seja, não discrimino nenhuma, aceito seja qual for. Porque não acredito que seja a igreja em si que vai te

salvar, mas é você Sandrelena em relação a Deus. Do jeito que você enxerga. [...] Em um sentido de religiosidade.

Estes valores estão se perdendo e esta geração de agora, do controle remoto, do imediatismo, da tecnologia, eles não param para refletir sobre isso, sabe? Sobre os valores religiosos, valores morais, valores cristãos. E nós, enquanto educadores, temos que estar atentos a isso. Senão, a coisa fica séria mesmo. Como vão ficar nossos netos, nossos filhos nas mãos desta nova geração?

[...]

Eu costumo dizer que é de uma formação do Ser Humano com letra maiúscula. Porque seres humanos todos somos, agora, você SER HUMANO com letra maiúscula é complicado. Isso passa por esta questão de educação, de criação de valores mesmo.

Diante de tudo o que ouvi da professora Creuza não pude frear o impulso de desejar saber um pouco mais...

Nos dias atuais, no Brasil, há um debate sobre a presença e obrigatoriedade do Ensino Religioso como disciplina nos currículos das escolas públicas. Este debate se estende desde o ano de 2009, quando então foi proposto um Projeto de Lei 160/2009 – Projeto de Lei Geral das Religiões, tendo sido votado e aprovado em 12 de junho de 2013. Estaria o discurso desta professora influenciado por estas discussões? Ou seriam estas discussões ressonâncias de pensamentos como os desta professora?

No campo das políticas públicas para a educação e no campo acadêmico, existe o debate sobre a relação entre ciência e religião e sobre a presença ou não do ensino religioso no espaço escolar (CURY, 2004). De um lado os defensores da proposta, com apoio na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, que em seu artigo 33 estabelece o ensino religioso, de matrícula facultativa, como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, ressaltando, no entanto, o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. De outro, os contrários à proposta, que se pautam principalmente no ideário de um Estado laico, condizente com a liberdade de expressão, de consciência e de culto (FISCHMANN, 2009). Um debate que, a meu ver, tem revelado muito mais uma defesa de ideologias e interesses de pequenos grupos que uma preocupação com a formação humana, como dito pela professora Creuza: *uma formação do SER*

HUMANO com letra maiúscula. Ou, com a condição humana, como proposto por Edgar Morin (2002a, 2002b, 2007).

Especificamente, no âmbito deste trabalho que se propõe a pensar a formação docente em uma aproximação com a filosofia bergsoniana, como pensar esta questão da religião, religiosidade, formação moral e educação? O quê e como pensa Bergson sobre estas questões? Encontrei no livro “As duas fontes da moral e da religião” alguns subsídios para este estudo. Nesta obra o autor fala de duas fontes da moral e da religião: a ‘pressão social’ e o ‘impulso do amor’, que acabam por configurar duas formas de manifestação destas. Vejamos como isso ocorre.

Para Bergson religião e moral são resultados da ação humana na evolução da própria sociedade. Nesta perspectiva, a moral de uma sociedade humana é comparável à sua linguagem, assim como esta, é um produto do uso que se faz dela. Assim, “a vida social surge-nos como um sistema de hábitos mais ou menos enraizados que dão respostas às necessidades da comunidade” (M.R., p. 23-24). No entanto, de onde vêm estes hábitos? Qual a sua origem? Como e por que surge a obrigação social? É no movimento de entendimento destas e outras questões que o filósofo apresenta a existência de leis naturais e leis sociais que organizam a vida em sociedade e então se pergunta: “Que se passará, então, se nos apercebermos por trás do imperativo social de um mandamento religioso?” (p. 26). A partir desta interrogação começa a estudar o papel da religião na organização social, entendendo que “em sociedades como as nossas, a religião tem por primeiro efeito sustentar, reforçar as exigências da sociedade” (p. 26).

Para chegar ao que denomina obrigação social, Bergson faz um percurso pela história da evolução da sociedade humana e aponta para dois tipos de organizações sociais: um que denominou sociedade fechada, a qual tem por essência compreender um certo número de indivíduo e excluir outros; e outro que denominou sociedade aberta, que compreenderia a humanidade inteira. Para melhor entender esta relação, o autor traz o exemplo do dever de respeito à vida e à propriedade de outrem, que são valores considerados fundamentais à vida em sociedade. No entanto, quando assim o afirmamos, precisamos situar de que sociedade estamos falando, uma vez que, quando em estado de guerra, por exemplo, o homicídio e o roubo tornam-se não apenas lícito, mas também meritórios. Bergson usa tal exemplo para mostrar a distância que há entre uma sociedade fechada, na qual há sim o respeito à vida e à propriedade, e até mesmo o amor, mas em relação àqueles que nos são próximos, os

compatriotas; e a sociedade aberta, na qual o respeito e o amor se fazem para com toda a humanidade. “É que entre a nação, por grande que seja, e a humanidade, há toda a distância que vai do finito ao indefinido, do fechado ao aberto” (M.R., p. 41). É também neste sentido que irá falar sobre o aprendizado das virtudes cívicas, já que muitos de nós acreditamos que ao aprendê-las no âmbito da nossa família e/ou nação, estaríamos nos preparando para amar a humanidade como um todo. A seu ver isso é um pensamento equivocado, fruto de uma concepção puramente intelectualista da alma.

O que de resto encoraja esta ilusão é a circunstância de, graças a um encontro feliz, a primeira parte do raciocínio concordar com os factos: as virtudes domésticas associam-se às virtudes cívicas pela simples razão de a família e a sociedade, confundindo-se na origem, terem permanecido em estreita conexão. Mas, repetimos, entre a sociedade em que vivemos e a humanidade em geral há o mesmo contraste que entre o fechado e o aberto; a diferença entre os dois objetos é de natureza e não simplesmente de grau (M.R., p. 42).

Provocados por este pensamento, poderíamos questionar: de que vale, então, a educação para os valores cívicos? Como pensar ações pedagógicas que visam ao aprendizado de valores cívicos, como os expressos por Creuza, como sendo o *amor à Pátria*, na forma do *cantar o Hino* (nacional), *fazer uma fila corretamente*, *fazer uma oração a Deus*? Não estaríamos apenas reforçando as fronteiras que separam as sociedades fechadas? Não, não é isto que se diz aqui. O autor nos chama a atenção para que possamos saber do que estamos falando quando falamos do amor à família, à Pátria e à humanidade. E parece que Creuza, mesmo que não o expresse nestes termos, os sente, ao levantar a possibilidade de, *se eu for omissa [...] Você corre um grande risco de ser uma vítima de um colega seu [...] que não recebe esses valores*. Em seu falar, o amor à Pátria se manifestaria pelo amor ao próximo: *E o que é o amor à Pátria senão o amor ao próximo? A Pátria não somos nós?* Aqui o individual e o social se inter-relacionam, o que está em consonância com a ideia de Bergson, quando afirma que “cada um de nós pertence à sociedade, tanto quanto a si mesmo” (M.R., p. 27), e é nesse entrelaçar-se que se constitui a solidariedade social, a qual seria um primeiro passo para a fraternidade universal.

Neste sentido, o entendimento da existência de sociedades fechadas e sociedades abertas nos poupa da angústia de acreditar que de nada vale o esforço educativo de uma educação moral, para o bom senso, já que, apesar dele, vemos compatriotas se agredindo, se desrespeitando. Tal situação acontece, a meu ver, porque no seio de uma sociedade fechada há ainda outras que se constituem menores, como as famílias consanguíneas, os grupos ideológicos, categorias profissionais e tantas outras que em relação umas às outras se constituem sociedades fechadas em si mesmas, que a exemplo de uma maior, como a nação, se protege quando se sente em “estado de guerra”.

Talvez este entendimento nos leve na direção da obediência aos deveres sociais. Para Bergson “a obediência ao dever é uma resistência de cada um de nós a si mesmo” (M.R., p. 32). Isso porque o nosso natural seria a sociedade aberta, mas estamos em uma sociedade fechada, estabelecida por normas e padrões de pertencimento. Temos que aprender a nos adequar a eles. De certa forma, Creuza faz referência a esta necessidade de se adequar, quando cita o entendimento em relação à questão da *pluralidade dentro da escola* e também do *construtivismo*: *O construtivismo foi entendido como uma geração do ‘oba oba’, tudo podia*. E o mesmo estaria acontecendo em relação à questão da religião, está havendo uma *má interpretação*: *Eles falam que não pode pregar a religião. Mas não é pregar a religião, mas ter a consciência de um ser supremo, de um Deus. [...] Em um sentido de religiosidade*.

O que foi dito por Creuza nos remete à necessidade de entendimento da relação entre diversidade e diferença, e, ainda, da multiplicidade que as constitui. Nesse sentido, o que é considerado amoral em uma sociedade pode não o ser em outra. Penso que é nesta mesma direção a leitura de Bergson quando fala do fato de que, para manter-se no interior do quadro social, é necessário inicialmente que se coloque dentro dele. E esse se colocar dentro do quadro social exige um esforço individual, que também se faz por via da educação: “a indisciplina natural da criança, a necessidade da educação, provam-no bem” (M.R., p. 32). Aqui ressalta a importância de uma educação para a vida em sociedade, e na sociedade em que se vive.

Ainda em relação a esta situação, Bergson afirma que

[...] ainda hoje amamos natural e directamente os nossos pais e os nossos concidadãos, ao passo que o amor da humanidade é indirecto e adquirido. Chegamos directamente aos primeiros; à segunda, só por um desvio; porque é somente através de Deus, em Deus, que a religião convida o homem a amar o género humano; como é também somente através da Razão, na Razão por meio da qual todos comunicamos, que os filósofos nos fazem olhar a humanidade e nos mostram nela a eminente dignidade da pessoa humana, o direito de todos ao respeito. Nem num caso nem no outro chegamos à humanidade por etapas, atravessando a família e a nação. É preciso que, de um salto, nos transportemos mais longe que ela e a atinjamos, sem a termos tomado por fim, ultrapassando-a. Aliás, quer falemos a linguagem da religião ou a da filosofia, quer se trate de amor ou de respeito, é uma outra moral, é um outro género de obrigação, que vêm então sobrepor-se à pressão social. (M.R., p. 42)

Aqui é o próprio filósofo quem evoca a imagem de Deus, nos colocando directamente no âmbito de um pensamento de religiosidade. No entanto, do que fala ao falar da religião? Qual o peso deste pensamento ao tratar da educação moral?

Estas interrogações nos levam a buscar conhecer como este filósofo se posiciona em relação à religião. Também em relação a essa apresenta duas fontes: uma que se faz no âmbito de uma moral fechada, constituindo assim uma religião fechada, estática, pautada em dogmas cristalizados; e outra que se faz no âmbito de uma moral aberta, constituindo, dessa forma, uma religião aberta, dinâmica, capaz de amar a humanidade. Aqui temos não mais dogmas cristalizados, mas exemplos humanos a serem seguidos, humanos que se espiritualizaram. Estamos falando aqui dos grandes místicos, que se tornaram exemplos para a humanidade. Bergson cita alguns: Cristo, Buda, Ramakrishna, Vivekananda, os cristãos São Paulo, Santa Teresa, Santa Catarina de Siena, São Francisco, Joana D'arc. Eu acrescentaria alguns outros, contemporâneos nossos, Mahatma Gandhi, Madre Tereza de Calcutá, Francisco Cândido Xavier (Chico Xavier), Zilda Arns Neumann. Minha disposição em acrescentar esses nomes se faz diante da explicação de Bergson (M.R.) sobre como reconheceríamos estes homens e mulheres que se destacariam dos demais, fazendo-se exemplos a serem seguidos. Vejamos, o “grande místico seria uma individualidade que transporia os limites marcados à espécie pela sua materialidade, que continuaria ou prolongaria assim a acção divina” (M.R., p. 187). Complementa que estes não ficaram na contemplação passiva e estática, mas “foram geralmente

homens ou mulheres de acção, de um bom senso superior” (p. 206). A meu ver, por suas ações, estes últimos podem ser acrescentados à lista bergsoniana.

Bergson irá dizer ainda que a moral fechada se apresenta enquanto uma obrigação natural, uma pressão ou carga que se manifesta nos deveres que a vida social nos impõe, obrigando-nos a atitudes perante a cidade, mais do que perante a humanidade. A segunda moral, a moral aberta, se distingue da primeira na medida em que é humana e não apenas social. Entre uma e outra há diferença de natureza e não de grau. Na primeira nos sentimos naturalmente obrigados. Na segunda nos vemos conscientes da escolha.

Na primeira estamos diante de deveres cujo carácter obrigatório se explica pela pressão que a sociedade exerce sobre cada um de nós. Temos atitudes de dedicação, caridade, doação, mas muito mais por uma ação que se respalda em uma exigência do dever com a sociedade. Aqui o móvel da moral é uma pressão, a qual visa à manutenção dos hábitos, à imobilidade do instinto, à conservação da sociedade, de “um estado de bem-estar individual e social comparável ao que acompanha o funcionamento normal da vida. Assemelhar-se-ia mais ao prazer do que à alegria” (M.R. p. 56).

Na segunda, a moral traduz certo estado emocional que se faz por uma atração que nos leva a uma consciência social. Imanente a essa emoção temos uma nova concepção da vida, que se traduz em uma nova atitude diante da vida. Aqui o móvel da moral é uma aspiração, está “implicitamente contido um sentimento de um progresso” (M.R., p. 56). Movido por um entusiasmo de uma marcha em frente, o que a faz ser aceita por alguns e depois, por intermédio destes, propagada pelo mundo. Para que tal aconteça, basta que “na alegria do entusiasmo haja mais do que o prazer do bem-estar, não implicando esse prazer esta alegria, mas envolvendo esta alegria esse prazer, ao ponto até de o absorver em si. Trata-se de qualquer coisa que sentimos.” (p. 56).

Quanto à definição da primeira, é facilmente representada pela nossa linguagem, mas não no que se refere à segunda, uma vez que nossa inteligência e linguagem incidem sobre coisas e facilmente representam imobilidades, mas não se sentem tão à vontade quando se refere à transição, movimento, progresso, ao que é mobilidade.

No entanto, as máximas desta segunda moral não se operam isoladamente, uma vez que, deixando de ser abstrata, se enche de significação e adquire força para

agir, faz-se uma moral de ação e não de contemplação, envolve assim a outra forma de moral. As duas morais se encontram e já não se pode mais analisá-las separadamente, uma vez que uma empresta à outra um pouco de si mesmo, se irizam, em trocas recíprocas.

Entre a alma fechada e alma aberta há a alma que se abre. Entre a imobilidade do homem sentado, e o movimento do mesmo homem que corre, há o seu erguer-se, a atitude que toma quando se levanta. Em suma, entre o estático e o dinâmico observa-se em moral uma transição. Este estado intermediário passaria despercebido se tomássemos, em repouso, o impulso necessário para passarmos de um salto só ao movimento. Mas fere a atenção quando nos detemos nele, - sinal comum de uma insuficiência de impulso. Digamos a mesma coisa sob uma outra forma. Vimos que o puro estático, em moral, seria infra-intelectual, e o puro dinâmico supra-intelectual. Um foi querido pela natureza, o outro uma contribuição do gênio humano. O primeiro caracteriza um conjunto de hábitos que correspondem simetricamente, no homem, a certos instintos do animal; é menos que inteligência. O segundo é aspiração, intuição e emoção; analisar-se-á em ideias que serão suas notações intelectuais e cujo detalhe continuará indefinidamente; contém pois, como uma unidade que envolvesse e superasse uma multiplicidade incapaz de lhe equivaler, toda a intelectualidade que se quiser; é mais que inteligência. Entre os dois, há a própria inteligência. (M.R., p. 65-66).

Ao falar da evolução da própria espécie humana, Bergson diz que a vida poderia ter se limitado a constituir sociedades fechadas, cujos membros se encontrariam ligados uns aos outros por obrigações estritas. Teríamos uma sociedade com variabilidades que não se assemelhariam às encontradas nas sociedades dos animais, pois que composta por seres inteligentes, mas que também não chegariam “ao ponto de encorajar o sonho de uma transformação radical” (M.R., p. 89), a ponto de se almejar uma sociedade única, englobando todos os homens. Mas, assim como esses seres inteligentes foram capazes de fazer recuar os limites da própria inteligência e de tempos em tempos surgirem indivíduos aos quais foi concedido muito mais do que foi possível dar de uma só vez ao conjunto da espécie – temos aí os homens de gênio -, surgiram também “almas privilegiadas que se sentiram aparentadas a todas as almas e que, em vez de permanecerem nos limites do grupo e de se aterem à solidariedade estabelecida pela natureza, visavam a humanidade em

geral num impulso de amor” (M.R., p. 89). O aparecimento de cada uma destas almas, ainda que de longe em longe, desencadeia no homem o desejo de atingir um certo ponto na evolução da vida. Em cada uma destas almas que se destacam “manifesta sob uma forma original um amor que parece ser a própria essência do esforço criador” (M.R., p. 90). Da ação destas almas emana uma emoção criadora que difunde ao seu redor um entusiasmo que não se perde no tempo, permanecem, e mesmo que trazidos apenas pelo pensamento, sentimos que nos “comunicam parte do seu ardor e que nos arrastam no seu movimento: já não se trata de uma coerção mais ou menos atenuada, é uma atracção mais ou menos irresistível” (M.R., p. 90).

Tanto na situação em que predomina a coerção, quanto na que predomina a atração, estamos diante de forças que não são exclusivamente morais. Isto nos leva à conclusão de que a obrigação tem um caráter misto. Assim, passamos a entender que ‘pressão social’ e ‘impulso do amor’ não são mais que duas manifestações complementares da vida, que têm como função conservar nas grandes linhas a forma social que foi característica da espécie humana desde sua origem, mas que ao mesmo tempo são capazes de mudanças, as quais são manifestações do próprio esforço de evolução criadora.

Desta dupla origem da moral nem todos os educadores têm talvez a visão completa, mas apercebem-se de qualquer coisa dela a partir do momento em que querem inculcar realmente a moral nos seus discípulos, e não apenas falar-lhes a seu respeito. Não negamos a utilidade, até mesmo a necessidade de um ensino moral que se enderece à pura razão, que defina os deveres e os ligue a um princípio cujas diversas aplicações, no seu detalhe, acompanhe. É no plano da inteligência, e só nesse plano, que a discussão é possível, e não há moralidade completa sem reflexão, análise, discussão com os outros como de cada um consigo mesmo. Mas se um ensino que se dirija à inteligência é indispensável para dar ao sentido moral segurança e delicadeza, se nos torna plenamente capazes de realizar a nossa intenção no caso em que é boa a nossa intenção, continua a ser, todavia, necessário que comece por haver intenção, e a intenção assinala uma direção da vontade tanto ou mais que da inteligência. Como se poderá ter domínio sobre a vontade? (M.R., p. 91).

Talvez o entendimento deste ensino que se dirige à inteligência para dar ao sentido moral segurança e delicadeza nos ajude a aproximar do dito por Creuza quando afirma que *estes valores estão se perdendo e esta geração de agora, do*

controle remoto, do imediatismo, da tecnologia, eles não param para refletir sobre isso. Sobre os valores religiosos, valores morais, valores cristãos. E nós, enquanto educadores, temos que estar atentos a isso. Senão, a coisa fica séria mesmo. Como vão ficar nossos netos, nossos filhos nas mãos desta nova geração?

Mas se o ensino que se volta à inteligência se faz necessário, há também a questão da vontade, que a extrapola. Quanto à questão referente ao domínio da vontade, Bergson apresenta duas vias possíveis: a do adestramento, na qual se inculca uma moral feita de hábitos impessoais; e a da misticidade, na qual a moral se faz pela imitação de uma pessoa, ou até mesmo por uma união espiritual com ela.

Na via do adestramento, há uma adoção dos hábitos do grupo, que se faz de forma automática, aqui o indivíduo se confunde na massa da coletividade, tudo em proveito da sociedade. Se este alcançar seu objetivo plenamente, terá conseguido assim ter como resultado um homem de bem.

Na via da misticidade, que é também denominada por Bergson de ‘religioso’, teremos como fundamento da moral um conjunto de concepções relativas a Deus e ao mundo, cuja aceitação teria por fim a prática do bem. Aqui teremos como exemplo a experiência dos grandes místicos, que deixaram correr dentro de si mesmos um fluxo descendente, que sentem a necessidade de difundi-lo à sua volta, como um impulso de amor. Ao sermos afetados por esse impulso de amor, respondemos ao apelo da sua personalidade, teremos afetada a nossa vontade. No entanto, religioso aqui não se faz no sentido de uma moral religiosa complementar à moral adestramento, como uma correção da justiça humana feita pela justiça divina. Mas, por si mesma, como um apelo do impulso de amor à humanidade.

Ainda que nos desinteresses das pessoas, resta a fórmula geral da moralidade que a humanidade civilizada hoje aceita: esta fórmula engloba duas coisas, um sistema de *ordens* ditadas por exigências sociais *impessoais*, e um conjunto de *apelos* lançados à consciência de cada um de nós por *pessoas* que representam o que de melhor houve na sociedade. A obrigação que se associa à ordem é, no que tem de original e de fundamental, infra-intelectual. A eficácia do apelo liga-se à força da emoção que foi outrora provocada, que ainda o é ou que poderia sê-lo: esta emoção, que mais não seja pelo fato de ser indefinidamente resolúvel em ideias, é mais que ideia; é supra-intelectual. Exercendo-se em regiões diferentes da alma, as duas forças projetam-se no plano intermediário que é o da inteligência. [...] A humanidade é convidada a colocar-se a um nível determinado, - mais elevado que

o de uma sociedade animal, onde a obrigação não seria senão a força de um instinto, mas menos elevado que de uma assembleia de deuses, onde tudo seria impulso criador. (M.R., p. 81).

Os atos de religiosidade são especificamente humanos. Em todas as épocas e espaços encontramos sociedades humanas ditas sem ciência, sem arte, sem filosofia, sem cultura, mas não há registro de sociedades humanas sem religião; Deus ou deuses sempre estiveram presentes nas mais diferentes manifestações humanas ao longo da evolução da própria espécie (M.R.).

Pensar a relação historicamente (re)construída entre ciência e religião nos leva ao entendimento, apontado por Guerrini (2013, p. 1), de que há “um certo consenso hoje de que desde o início da Era Cristã muitas das relações entre ciência e religião foram nocivas para a evolução do ser humano, o que, num outro ângulo da visão, tenha sido necessário e até mesmo importante para essa caminhada”. Ao defender seu argumento, o autor traz o posicionamento de Descartes, no século XVII, e seu modelo de universo mecânico e fragmentado que culminou por separar temas relacionados à matéria, à mente e a Deus, postulando, desta forma, que o universo era regido por leis matemáticas bem definidas, as quais deveriam ser descobertas e possibilitariam ao homem resolver todos os mistérios envolvendo as ciências, o homem e Deus. Com Descartes passava-se a conceber ciência e religião como campos distintos e até mesmo mutuamente excludentes. Este modelo foi aceito e instituído por diferentes grupos, o que repercutiu tanto no campo da ciência quanto no da religião, durante os séculos XVII, XVIII, XIX e parte do XX. O autor aponta o advento da Teoria do Caos e da Ciência da Complexidade como uma nova era na discussão da relação entre ciência e religião, e mais especificamente entre ciência e espiritualidade. Cita a Ordem Implícita de David Bohm (físico quântico), o Ponto Ômega de Teilhard Chardin (teólogo), a Ressonância Mórfica de Rupert Sheldrake (biólogo), as relações estabelecidas entre a Física Quântica e a Espiritualidade Oriental de Fritjof Kapra (físico), faz ainda referências a Spinoza, Bergson, Rudolph Steiner, Prigogine, Morin, para sustentar seu pensamento de que:

O momento atual permite, pois, algumas reflexões. Por mais ortodoxo e cartesiano que se queira ser, não se pode negar o avanço de uma corrente cada vez maior na direção de uma

profunda interação entre Ciência e Espiritualidade, nesse início de novo milênio, muito embora não se possa dizer o mesmo das religiões institucionalizadas. O que transparece é que o desejo interior do “religare” nunca esteve tão forte e tão visível na caminhada do ser humano, ainda que sem parâmetros bem definidos, o que ‘per se’ define uma característica única do momento (GUERRINI, 2013, p. 7).

Razão e intuição se (re)ligam constituindo o entremeio entre Ciência e Espiritualidade. Uma configuração outra na/da ciência e na/da religião no/do século XXI, tal realidade transcende o círculo restrito dos valores rígidos estruturados por concepções que já não dão conta de explicar a vida tal qual se faz nos dias atuais.

Outros caminhos se desenham, outras escolhas se fazem necessárias. Neste contexto a transdisciplinaridade se apresenta como uma concepção que permite um “religare” entre áreas da ciência, antes desconectadas pelo ponto de vista cartesiano, e aponta como sendo necessária uma abertura para uma abordagem com um enfoque mais sistêmico, superando a simples justaposição de disciplinas: “Nessa ótica não há mais uma janela única para se olhar o universo” (GUERRINI, 2013, p. 11).

No âmbito mais específico da educação, percebemos, nos dias atuais, uma grande preocupação com o conhecer a condição humana, com o desenvolver uma consciência comum e uma solidariedade planetária do gênero humano (MORIN, 2002a, 2002b, 2007).

De uma forma ou de outra, esta é uma questão presente no âmbito educacional escolar e que, portanto, também deve estar presente nos estudos que envolvem a formação de professores. Creuza corrobora com meu pensamento, *porque, na verdade... Mesmo porque, muitos professores, principalmente estes que estão chegando agora, não tiveram a mesma educação que eu tive. Teve uma educação também, mais assim, sem ter essa preocupação. Então, muitos não aceitam isso. E às vezes a gente tem que usar da nossa autoridade. Eu falo com ele: “Eu tenho que ter conhecimento, tenho que ter argumento para eu poder me empoderar da minha autoridade com o aluno”. Então, nestas horas eu não abro mão da minha autoridade. Eu sou uma pessoa democrática, mas que acredito que na democracia também tem que ter autoridade. Até para existir democracia, senão, não vai existir*

democracia, vai existir é uma bagunça. Então eu falo, tem coisas da minha autoridade que eu não abro mão, uma delas é a que se refere aos valores.

De que autoridade está falando? Empoderar da minha autoridade com o aluno, como entender esta questão? [...] não é autoritarismo, é autoridade. Sou uma supervisora que não abro mão, por exemplo, de levar os alunos a refletir que existe um Deus, de respeitar o Hino, de respeitar a Bandeira, de seguir normas, de reconhecer os deveres antes dos direitos. Porque, o que acontece, muitos direitos... e os deveres? Eles nem tomam conhecimento. Então eu deixo bem claro que primeiro você precisa ter conhecimento dos seus deveres, e depois dos direitos. Se você não tem dever, você não tem direitos. Eu vou ter direito de receber o meu salário, se eu não cumprir com o meu dever? De pontualidade, de assiduidade de comprometimento? Não! E o que está acontecendo? [...] Os alunos hoje não reconhecem os deveres deles. Então nós temos que passar isso para eles. Você cumprir com o seu dever [...]. Então eu acho que houve uma inversão de valores. O entendimento da constituição da moral e de sociedades abertas e sociedades fechadas, estudado nas páginas anteriores certamente pode nos auxiliar a pensar esta situação.

Ao finalizar o relato do meu encontro com a professora Creuza, uma questão, dentre todas, pulsa, e que talvez se configure como merecedora de mais atenção: a presença do que denominamos religião e suas implicações na constituição do ser professora. A ideia de um “religare” entre a vida social e a vida espiritual; entre espírito e matéria; entre ciência e religiosidade; entre a obrigação social e o impulso do amor... Uma das últimas falas ainda vibra em meus pensamentos: *ao falar deste professor, onde é que fica essa questão da religiosidade? Como fica essa religiosidade na vida? Porque eu não posso vir para cá e esquecer que eu sou evangélica.* É certo, não pode, uma vez que isso é constitutivo dela, de cada um de nós.

E eu fico com mais esta inquietação: como pensar uma formação de professores que contemple essa dimensão da moral e da religiosidade humana em um sentido bergsoniano?

FALANDO, AINDA, DE ENCONTROS...

E você?

O que você tem feito com o que o conhecimento tem feito de você?

Encontros, sujeitos, professoras, espírito, matéria, tempo, experiências. Palavras que dizem e se dizem ao longo de toda esta escrita...

Buscarei finalizar este relatório da pesquisa com um esforço de não deixar que as palavras se cristalizem; de não criar pontos de vistas sobre as professoras, sobre como se constituem professoras e sobre as formas como vivem a vida; de deixar que elas se coloquem em e no movimento desta pesquisa; permitir que suas vozes ecoem também aos ouvidos do leitor e quem sabe assim fazer uma aproximação simpática com seus estados d'alma e então conhecê-las "por dentro", e não apenas sob categorias de análise. Se assim não o conseguir, terei ficado apenas dando voltas em torno delas, estabelecendo comparações entre uma e outras e entre estas e tantas outras professoras que povoam meus cenários cotidianos.

Rememorar a questão que impulsionou esta caminhada – que experiências temporais são constitutivas do ser professora? –, e o objetivo proposto como uma janela no horizonte – conhecer e aproximar destas experiências por uma relação de simpatia -, com certeza faz ressurgir aqui alguns pontos principais que constituíram paradas no movimento da pesquisa.

Encontros: o encontro com Henri Bergson me fez pensar sobre diversos outros encontros. O encontro com a docência; o encontro com o tempo na docência; o encontro com outras professoras; o encontro comigo mesma, professora. De muitos encontros fala este texto, mas nenhum tão significativo quanto o encontro com o entendimento da possibilidade de o espírito humano voltar-se sobre si mesmo, e, em um gesto intuitivo, conhecer-se.

Sujeitos: o gesto intuitivo, que em um momento se faz sombreado pelo desconhecimento, ao iluminar-se, permite o entendimento da intuição como a simpatia que deverá me colocar na relação com as experiências constitutivas de cada uma das seis professoras que participaram comigo neste exercício de pesquisa. Fabiana, Vívian, Aline, Tatiane, Creuza e Helosaine. Professoras! Sujeitos! "SERES HUMANOS com letra maiúscula", como disse a Creuza.

Com certeza, sujeitos que se constituem em uma complexa relação, em constante *devenir*. Sujeitos únicos que se constituem em uma multiplicidade de fusão em que as diferenças de natureza entre instinto e inteligência se inter-relacionam, na constituição de uma dimensão intuitiva. Dimensão essa que permite acesso à vida interior, à vida espiritual. Aqui matéria e memória, corpo e espírito não ocupam um espaço de cogitações religiosas, se irisam na constituição de seres humanos únicos e complexos.

E não abrirei mão de falar daquilo que escapa à ciência comum (chamo aqui ciência comum àquela que se cega diante do imperativo da matéria). E, para falar daquilo que escapa a essa ciência, tentarei me colocar no movimento da minha vida interior, um olhar de meu espírito sobre si mesmo. A tentativa de um ato intuitivo, que colocaria esta minha última escrita, neste trabalho, no campo da metafísica. Não a metafísica kantiana, mas a metafísica bergsoniana, que abre a possibilidade a um conhecimento absoluto da vida. Mas um absoluto que fala simplesmente daquilo que ela é: a vida como ela se constitui, simplesmente, vida.

Experiência. A experiência integral de ser professora. Raras vezes percebida por mim, presa que me encontrava ao emaranhando de tempos cronometrados a serem cumpridos, formulários a serem preenchidos, avaliações a serem contabilizadas na forma estatística.

Quando a percebemos, é como se doesse. Dói na alma perceber o quanto ainda não sei ser professora. Dói na alma me perceber enquanto um ser fragmentado, que vive a angústia de ficar juntando os pedaços de mim mesma (buscando mais uma vez o auxílio da Creuza), ou na luta constante para dar conta de tudo a minha volta, como me ajudou a ver Fabiana. Ou ainda a incomensurabilidade do tempo quando o sentimento de culpa e desespero se apodera de mim ante uma queda sob o grillão do cansaço, como aconteceu com a Vívian.

Dói o não saber todas as coisas que penso que preciso ensinar a meus alunos e acabo por me esquecer que também sou um ser em formação. Minha insegurança diante da minha ignorância, muitas vezes faz com que eu opte por uma disciplina rígida ou até mesmo por me colocar sob o comando dos *hábitos obediência*. E quando surge o descontentamento, diante de algo que, para dar certo precisa do outro, fico indignada. Isso percebi com a ajuda da Elosaine.

E, com isso, também me coloco em uma busca quase desorientada por um porto seguro. Seria este porto seguro o meio acadêmico constituído pelas teorias

científicas? Esse pensamento me leva ao encontro com Aline, e a busca por cursos e mais cursos.

Mas, e quando estes mesmos cursos me parecem mais frágeis que eu mesma, e não me dão respostas ou indicativos do caminho a caminhar? E quando muitos a minha volta sugerem que eu deva desistir? Talvez aqui o exemplo da fênix, que me foi trazido pela postura da Tatiane, seja ainda mais significativo.

É, talvez nesse ponto eu já possa tentar visualizar o exemplo dos místicos e encontrá-los na educação... certo que não possa dizer de místicos, no sentido bergsoniano do termo, mas de exemplos a serem seguidos: Paulo Freire, Bergson, ou talvez a minha irmã mesmo, que caminhava a pé por uma hora e meia para fazer o que acreditava poder tornar as pessoas mais felizes... dar aula. Talvez cada uma destas seis professoras que estiveram comigo...

Passarei em revista o que até aqui fiz, quem sabe assim, a dificuldade de finalizar essa escrita possa ir se diluindo ao longo do texto, irisando-se às palavras, compondo o colorido final deste exercício de pesquisa. Aqui, o movimento de uma memória que busca presentificar um passado recente e com ele fazer propostas para um futuro próximo, ou seria melhor dizer, apontar o lápis para continuar o desenho do caminho a caminhar.

Duração. Esta é uma ideia imprescindível à filosofia bergsoniana. Entender o tempo enquanto duração, fluxo contínuo no qual a vida acontece, faz toda a diferença quando falamos em educação humana em uma dimensão global, e especificamente educação escolar.

Os portfólios e as conversas com as professoras ajudaram a pensar implicações de se conceber o tempo enquanto duração, não necessariamente enquanto contraposição ao tempo matematizado que opera na organização da vida de modo geral e na escola em particular. Como seria pensar a avaliação se já conseguíssemos trabalhar com o tempo de aprendizagem enquanto duração de cada aluno e aluna? Certamente que as professoras também não teriam a pressão das estatísticas sobre seus ânimos. Talvez angústias como as reveladas por Fabiana e Aline fossem mais amenas. Sem abrir mão da responsabilidade social assumida, de mediadoras no aprendizado, mas com o entendimento de que nem todos alcançarão a mesma forma e índice do que denominamos aproveitamento nas avaliações escolares. Se pensássemos o tempo da aprendizagem enquanto duração, certamente entenderíamos a própria aprendizagem enquanto duração, ou seja, fluxo contínuo.

Relembrando o dito nas primeiras páginas deste trabalho ao me referir à concepção de Bergson sobre a educação, se não podemos preestabelecer o futuro, como então fazer uma educação para o futuro? Quando conseguir conceber, entrelaçado ao tempo dos calendários a duração, certamente entenderemos então a ideia de educação para a liberdade, iniciativa e criatividade. Tal ideia se faz ainda mais pertinente em um momento em que as mídias estão aí, divulgando com uma velocidade nunca antes imaginada as descobertas das ciências e as concepções dos diferentes estudiosos sobre um mesmo assunto.

Tempo espacializado. Este seria então o problema? Bastaria então desconsiderá-lo, abolir os marcadores temporais construídos socialmente de nossa vida? Não, a coisa não se dá por este caminho. Aqui se faz necessário o entendimento de que aceitarmos e desejarmos nos compreender como um ser em duração não implica e nem pode implicar em desconsiderar o tempo social, matematizado que dá o ritmo da vida social, mesmo porque somos seres sociais e vivemos em sociedade. Jamais poderemos desconsiderar ou ignorar tal fato. É essa possibilidade de perceber a simultaneidade entre dois fenômenos quaisquer exteriores a nós, que nos permite medir um intervalo de tempo. Este tempo espacializado é necessário à nossa expressão no mundo, pois, de uma forma ou de outra, é através deste tempo espacializado que falamos da nossa duração interior. Talvez aqui possamos entender porque ainda usamos deste recurso para falar de nossos sentimentos: *“a dor era tanta que um minuto parecia uma eternidade”*. Quantas vezes já não dissemos isso? Mas também é essa relação que estabelecemos entre nossos estados d’alma e os marcadores temporais que nos colocam tantas outras vezes sem palavras. Talvez o poeta possa nos dizer isso de uma melhor forma...

Antecipaste a hora.
Teu ponteiro enlouqueceu, enlouquecendo nossas horas
Que poderias ter feito de mais grave
do que o ato sem continuação, o ato em si,
o ato que não ousamos nem sabemos ousar
porque depois dele não há nada?
(Carlos Drummond de Andrade – poema “A um ausente”)

Não raras vezes os ponteiros dos relógios falam mais alto e nos ensurdecem para nossa duração. E como Fabiana, ficamos na angústia de ter que “*dar conta de tudo*”. Ou como Elosaine, com o sentimento de que não pode passar o dia todo “*sem dar nada*”. Ou ainda, Aline, ante a imposição da formação continuada.

E, quando nos percebemos como seres que duram, é o próprio tempo espacializado nos anos de vida que nos bate à porta e nos interroga: quanto tempo mais irá esperar aí sentado até que as coisas aconteçam? Lembra-me a Creuza com o dilema entre a aposentadoria e o viver o sonho de morar no litoral. E a Vívian, surpreendida pelo crescimento e transformações ocorridas com a filha. Mas não há um marcador temporal que possa mensurar nossa duração interior. Estes marcadores podem falar do que passa, mas jamais dirão do que nos passa.

Formação de professores. Volta-me ao pensamento cada uma das questões colocadas ao final dos relatos das conversas com as professoras que participaram nesse exercício de pesquisa. Tive o impulso de tentar responder a cada uma delas. Mas as palavras me colocaram na cilada da prescrição e de apenas repetir mais do mesmo que já havia escrito nas páginas anteriores. Só então pude entender que, apesar de haver uma cor principal dando um colorido específico em cada conversa, o ser professora se compõe de diversos matizes e entonações em cada momento vivido. Assim, não deveria ficar presa apenas às cores que predominavam, mas tentar colocar-me no próprio movimento de composição das mesmas. Entender que a teoria do conhecimento deve estar diretamente relacionada à teoria da vida. E, se na relação com o conhecimento já conseguimos visualizá-lo como algo em *devir*, como não pensar a formação dos professores também assim? Pensar teoria do conhecimento e teoria da vida se implicando é pensar uma educação que proporcione ao sujeito se apropriar da sua ação, com iniciativa consciente e criativa. Um olhar para si mesmo, perceber-se enquanto ser em duração, atentar às experiências que nos constitui e nos coloca em nosso próprio movimento de duração; no movimento interior a nós mesmos, nos percebendo enquanto seres integrais. A presença de uma memória interior ao próprio *devir* que faz com que o antes se prolongue no depois, nos colocando na fluidez da nossa vida interior. Sentimo-nos então seres em transição ininterrupta, uma multiplicidade sem divisibilidade, uma sucessão sem separação, movimento que muda e dura, e só dura porque muda.

Formação de professores. Seria possível pensá-la tal qual uma composição literária? Mas como compõem os grandes literatos? Ah sim! A intuição... Junto ao

conhecer sobre o que se pretende escrever, há que conhecer por dentro aquilo que se pretende apresentar ao leitor. E, talvez, seja este o maior argumento que me ocorre, neste momento em favor da formação de professores, a possibilidade de conhecer e intuir. Este intuir entendido como o exercício de intuição, tal qual nos fala Bergson, quando a inteligência é capaz de voltar-se sobre si mesma e questionar a si própria.

Pensar as professoras que participaram neste exercício de pesquisa e pensar a mim mesma com uma concepção de sujeito que se me apresenta enquanto um ser integral, uma relação entre espírito e matéria, com todas as suas implicações, uma relação em constante *devenir*, me permite pensar em uma formação de professores que possibilite problematizar a linearidade que se projeta no futuro, o formar hoje para aplicar amanhã. Problematizar um tipo de formação do sujeito que se dá por meio de uma transmissão de teorias de diferentes áreas do conhecimento humano. Uma formação que tem sido feita pautada em um movimento da inteligência que aprisiona o conhecimento, os saberes e fazeres em categorias e conceitos técnicos preestabelecidos.

Ajuda a visualizar uma formação que se faça em movimento, que em seu processo permite que a inteligência volte sobre si mesma, despertando as potencialidades do instinto que nela dormitam para que, liberta, por seu próprio esforço, possa em um processo de intuição, colocar-se na vida do espírito, e, então, possa trabalhar com toda sua potencialidade e não apenas com seu limitado campo cognitivo intelectual.

Esta formação não se daria para uma futura inserção como docente em sala de aula, mesmo porque, como nos alerta Bergson, se o futuro é incerto, como formar para ele? Não penso em uma formação apenas para ser docente no futuro, mas uma formação para SER HUMANO hoje. Assim, tal prática não se faria nos parâmetros da ideia de formação tal qual explicitada nos manuais pedagógicos, mas uma experiência integral que permita ao ser saber-se, sentir-se, experimentar-se, em sua própria duração.

Por outro lado, não posso pensar uma formação que se dê apenas no âmbito do espírito, pois que também somos matéria e vivemos em um mundo material, e para agir sobre ele precisamos lançar mão dos recursos da inteligência. Portanto, esta não pode, em hipótese nenhuma, ser negligenciada.

A imagem do esforço de uma composição literária. Talvez seja esta a que melhor se aproxime de uma formação de professores. A composição literária implica

conhecimento sobre o que se irá escrever, o assunto precisa ter sido longamente estudado, documentos precisam ter sido recolhidos, notas e observações tomadas. Isso me leva a defender ainda a certeza de que não podemos fazer uma formação de professores na superficialidade. Há sim que estudar teorias, conhecer as ciências com as quais se irá trabalhar, conhecer e saber fazer uso das metodologias e instrumentos pedagógicos que lhe servirão de apoio.

A diferença aqui, talvez, seja no sentido de que o modo de conhecer não se faça puro e simplesmente pela análise das teorias, memorização dos conceitos, descrição das metodologias e instrumentos. Mas sim pela própria experiência na relação com estes. É o colocar-se no movimento do próprio aprendizado com consciência do motivo pelo qual estudar tal ou qual teoria, conhecer essa e/ou aquela metodologia. A diferença aqui se faz na forma como concebe-se o ser humano envolvido no processo pedagógico, se receptor passivo de informações ou sujeito ativo que vive com e no conhecimento; a diferença aqui se faz na concepção de como se conhece, se pela construção analítica de pontos de vistas sobre um objeto ou se na relação com ele, o conhecer por dentro, ainda que estejamos aqui falando das ciências ditas “duras”.

Aqui teríamos uma formação pautada no respeito à duração do ser, que lhe permitiria ir cada vez mais longe, e este ir mais longe sempre lhe mostraria que há sempre algo mais a conhecer. Assim, pensaríamos também a formação continuada do professor. Há que existir, mas uma formação que se faça de forma a colocar o professor no movimento de duração da própria escola, da turma na qual trabalha, de cada aluno e aluna com o qual se relaciona e da própria sociedade em que vive. Não teríamos mais cursos relâmpagos, aulas shows, ou palestras surreais... Teríamos sim estudo, discussão, reflexão, experimentação, um viver a escola e a docência em sua própria constituição, sabendo-nos e sentindo-nos partes integrantes daquele movimento, daquela vida que pulsa, daquela obra que, como a própria vida sendo vivida, se faz em uma evolução criadora.

Ao longo desta escrita por algumas vezes me perguntei: este relatório final de pesquisa, a exemplo de um livro, é um trajeto ou uma trajetória? Sim porque ele é uma materialidade já posta, folhas de papel sobre as quais há letras, palavras, frases inteiras impressas, isto faz dele um trajeto já realizado por mim, sua autora. No entanto, cada letra, cada palavra, cada frase é carregada de sentidos e significados que não são fixos, pois estes mudam sob o olhar de cada leitor. É isso, o leitor dá

alma aos livros, logo, ao ser lido, ele se constitui em uma trajetória, um movimento constante, um fluxo em *devir*. Espero que com esta escrita se dê o mesmo, que ao ser lida, por diferentes leitores, possa fazer-se vida.

Estes pensamentos me invadem diante de uma provocação: afinal, do que estou falando quando falo de experiências constitutivas, de duração, de temporalidades, de ser professora, de sujeito, tempo, narrativas, relatos, vida... e tantas outras palavras que tentam apresentar a finalização deste relatório? Talvez pudesse simplificar, não apenas para economizar as palavras, mas para chegar a um entendimento mais próximo de tudo o que falei e tenho falado nestas muitas folhas escritas. Estou a falar das experiências temporais que são constitutivas do ser professora de cada uma destas mulheres que participaram comigo neste exercício de pesquisa. Foi o próprio Bergson quem, alhures, me disse que poderia usar as palavras que quisesse dando a elas os sentidos que bem entendesse, desde que informasse ao meu leitor sobre o uso que estou fazendo. É isso que farei agora. Ao usar a expressão “experiências temporais constitutivas do ser professora”, estou falando, em uma palavra da “duração”. Duração, a vida tal qual está sendo vivida por cada uma destas mulheres, professoras, mães, donas de casa, estudantes, filhas, namoradas, esposas, cidadãs em um mundo que não é, mas está sendo.

Quando escrevo isto que considero ser as linhas finais deste trabalho, lembro-me de minha mãe, mulher, não escolarizada, que aprendeu a ler e muito pouco escrever ao acompanhar a vida escolar dos 19 filhos (9 biológicos e 10 não biológicos). Um dia ela estava aqui em minha casa. Eu sentada, como agora, à frente do computador, tentando escrever. E ela, tentando chamar minha atenção, afinal de contas, ela deveria ser mais importante que uma tese de doutorado (nem ao menos sei o que isso significa para ela). Após algumas idas e vindas entre a sala e meu quarto, falando coisas que eu não dava muita atenção, houve silêncio. O silêncio me chamou a atenção. Parei de escrever e então pude ver... Ela estava diante da minha minibiblioteca, parada ali, diante daqueles livros, me disse: “É minha filha, você pode mesmo parar de estudar, pois se depois de ler isso tudo aqui você ainda não sabe o que fazer, é porque você é muito burra mesmo”. Ela não sabe, mas aquela verdade calou fundo em meu ser. Sem o saber ela me perguntava: E você? O que você tem feito com o que o conhecimento tem feito de você?

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Encantar o mundo pela palavra**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ARNAUS, R. et al. Déjame que te cuente. Epi(diá)logo. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008. p. 221 -236.

BÁRCENA, Fernando. **El aprendiz eterno: filosofía, educación y el arte de vivir**. Buenos Aires, Mino y Dávila Editores, 2012.

BERGSON, Henri. **A energia espiritual**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 1919/2009.

_____. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 1907/2005.

_____. **Duração e Simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein**. São Paulo: Martins Fontes, 1932/2006.

_____. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. Lisboa: Edições 70, 1889/1988.

_____. **Matéria e Memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1896/2006.

_____. **O Pensamento e o Movente**. Ensaios e Conferências. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2006.

_____. **As duas fontes da Moral e da Religião**. Coimbra: Almedina, 1932/2005.

BOCCHESI, Marcell, BERTUSSI, Lisana. Crônicas de Paulo Ribeiro: algumas manifestações jornalístico-literárias. In: Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 11, n. 21, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/1383/1171> Acesso em 20/junho/2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 7 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ideb**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336> Acesso em 29 dezembro de 2012.

BROCKMEIER, J.; HARRÉ, R. Narrativa: Problemas e Promessas de um Paradigma alternativo. In: **Psicologia: reflexão e crítica**, 2003, 16 (3), p. 525-535. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a11.pdf> . Acesso em 15/07/2010.

BRUSAFERRO, Mariângela. **O tempo de ensinar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental**. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>>. Acesso em 6 de maio de 2010.

CERVERÓ, Virginia Ferrer. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

COELHO, Jonas Gonçalves. Relação corpo e espírito em Bergson: dualismo ou monismo? In: **Anais do Colóquio Internacional Henri Bergson**, UERJ, Rio de Janeiro, 7-9 de novembro 2007. p. 1-14.

CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008. p. 11-59.

CUNHA, Denio Waldo. **Tempo de ensinar e tempo de aprender a temporalidade e professores de uma escola pública**. 2005. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. In: **Revista Brasileira de Educação** (online), n. 27, Rio de Janeiro set./out./nov./dez. 2004. p. 183-191.

DIAS, Ângela Maria. **Nelson Rodrigues e o Rio de Janeiro**: memórias de um apaixonado. *Alea* [on-line]. 2005, vol.7, n.1, pp. 101-122. ISSN 1517-106X. <http://dx.doi.org/10.1590>

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. In: **Educação e Sociedade** (on-line), vol. 30, nº107, Campinas maio/ago. 2009. p. 563-583.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Vitor. **O Bom humor de Professores de Uma Escola Especial e a Comicidade Que a Corrompe: uma “leitura-sentida a partir de Bergson**. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GUERRINI, Ivan Amaral. Ciência e espiritualidade no novo milênio: um ensaio sobre aspectos complexos e transdisciplinaridade. In: **Revista Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar**. Disponível em: <http://www.fmr.edu.br/npi/006.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARA, N. P. de. Lo que pasa es que tu no lo sabes. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008. p. 131-135.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

Larrosa Bondía, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr. 2002 nº 19. p. 20-28.

LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.

_____. Las paradojas de la autoconciencia. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. 1 ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008. p. 191- 219.

_____. Tres imágenes de Paradiso. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008. p. 137-164.

LUSARDO, Raquel Costa Cardoso. **A avaliação na educação infantil: concepções de professoras sobre o papel do portfólio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2007. 128 fls.

LUZA, Robledo dos Santos. **Sobre a possibilidade de constituição de uma pedagogia do problema**. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2009.

MARQUES, Silene Torres. Significação da Vida e Liberdade: Ciência e Metafísica na Filosofia de Bergson. In: **Caderno de História, Filosofia e Ciência**, Campinas, Série 3, v. 13, n. 1, p. 81-94, jan.-jun. 2003.

_____. Sobre a intuição e a inteligência em Evolução Criadora. In: **Anais do Colóquio Internacional Henri Bergson**, UERJ, Rio de Janeiro, 7-9 de novembro 2007. p. 1-15.

MARTINS, Márcio André Rodrigues. **Projeto Civitas: (multi)(pli)cidades e as interversões do tempo nas práticas pedagógicas – Ensino Fundamental**. 2009. 193f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O que se diz e o que se entende**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

_____. **Escolha o seu sonho**. 6ª edição. São Paulo: Editora Record, 1996.

MENDES, R.; VAZ, A. Educação Ambiental no Ensino Formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 03, dez. 2009. p. 395-411.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. Os Sete Saberes necessários à educação do futuro. 5. ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2002b.

_____. **O método 6: Ética**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com criança**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Marcelo Matos de. **Os comungos e A Comungos: a odisseia formativa de um grupo**. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

PERES, J.F., MOREIRA-ALMEIDA, A., CAIXETA, L., LEO, F., NEWBERG, A. Neuroimaging during Trance State: A Contribution to the Study of Dissociation. PLoS ONE 7(11): e49360. doi:10.1371/journal.pone.0049360, 2012. Disponível em: <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0049360> . Acesso em 23 jan. 2013.

POHLMANN, Angela Raffin. **Pontos de passagem: o tempo no processo de criação**. 2005. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PRADO JÚNIOR, Bento. **Presença e Campo transcendental: consciência e negatividade na filosofia de Bergson**. São Paulo: Edusp. 1989.

REIS, P. R. dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. In: **NUANCES: estudos sobre Educação**, 2008. 15(16), 17-34. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>. Acesso em 23/07/2010.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS PINTO, Tarcísio Jorge. **O método da intuição em Bergson e sua dimensão ética e pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SANTOS, Sofia. MORATO, Pedro. Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 3-16. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a02v18n1.pdf> Acesso em 15 de janeiro de 2013.

SAYEGH, Astrid. **Bergson: o método intuitivo, uma abordagem positiva do Espírito**. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 1998.

SHORES, Elizabeth F.; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, Antônio Wagner Chacon. **Estratégias da cognição: a autoformação e a pedagogia dos acessos**. 2005. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2005.

SILVA, Cláudio Alex Fagundes da. **Indagando o sentido de presença e o sentido da presença na educação**. 2006. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, Heitor Pereira. **Tempo e Educação: Um Estudo Acerca das Dimensões do Tempo em Confrontação com Alguns Desafios da Educação Escolar**. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

TATIANA ARAÚJO, Cristina dos Santos. As convicções pedagógicas do professor do curso de pedagogia: contribuições do olhar bergsoniano. In: REUNIÃO ANUAL

DA ANPED, 27., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT17-4809--Int.pdf> >. Acesso em: 10 de maio, 2010.

_____. **Os caminhos da formação das convicções pedagógicas do professor do curso de pedagogia.** 2009. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pernambuco. Recife, PE, 2009.

TEIXEIRA, Wagner Alves. **Narrativas, diálogos e negociações: a prática cotidiana de um supervisor educacional.** 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2009.

THAYS ARAÚJO, Rosalin de. **Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar.** 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TREVISAN, Rubens Muríllio. **Bergson e a Educação.** Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

VIEILLARD-BARON, Jean-Louis. **Compreender Bergson.** 2. ed. Petrópolis:RJ, Vozes, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia.** Havana/Cuba: Pueblo y Educación, 1989.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio avaliação e trabalho pedagógico.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto, PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. **Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente.** In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010. Editora UFPR

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.