

Marcas de professores na trajetória de vida de jovens egressos do ensino médio

Bianca Isabel Pederiva
Suzana Feldens Schwertner

Bianca Isabel Pederiva

Universidade do Vale do Taquari,
Univates

E-mail: bianca.pederiva@universo.univates.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4439-6249>

Suzana Feldens Schwertner

Universidade do Vale do Taquari,
Univates

E-mail: suzifs@univates.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2913-9191>

Resumo

O que egressos podem falar sobre os efeitos do espaço escolar em suas vidas? Quais seus olhares para a escola e para os professores, cinco anos depois da conclusão do Ensino Médio? O presente artigo tem como objetivo discutir as percepções de egressos do Ensino Médio acerca das marcas de professores em sua trajetória de vida. Para tal, apresenta-se o projeto de pesquisa em andamento (2020-2022), intitulado “A escola, cinco anos depois: olhares de egressos”, que contou, até o momento, com a participação de 14 jovens egressos de escolas do interior do Rio Grande do Sul. Considerando os estudos de Larrosa (2018); Masschelein e Simons (2018) e Biesta (2018; 2020), o aporte teórico explora as dimensões da docência, abordando os gestos e as maneiras de ser professor. Por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas de modo online, durante 2020 e 2021, os jovens compartilharam suas vivências na escola e no momento atual. Com o auxílio da técnica de análise textual discursiva, foram elaboradas três unidades de análise: dos gestos com a matéria; da escuta e do socorro e da vocação para o ofício de professor, que versaram sobre as maestrias com a matéria, a importância dos professores e suas marcas na vida dos estudantes e, inclusive, seus efeitos na escolha da profissão vindoura.

Palavras-chave: Escola. Egressos. Professores.

Recebido em: 18/04/2022

Aprovado em: 05/12/2022



Abstract**Marks of teachers in the life trajectory of adolescents egress from high school**

What can graduates say about the effects of the school space on their lives? What are their views on the school and on the teachers, five years after finishing high school? This article aims to discuss the perceptions of high school graduates about the marks of teachers in their life trajectory. To this end, I present the research project in progress (2020-2022) entitled “The school, five years later: looks of egress”, which has, so far, the participation of 14 young people from schools in the countryside. from Rio Grande do Sul. Counting on the studies of Larrosa (2018); Masschelein and Simons (2018) and Biesta (2018; 2020), the theoretical contribution explores the dimensions of teaching, approaching the gestures and ways of being a teacher. Through semi-structured interviews, conducted online, during 2020 and 2021, the adolescents shared their experiences at school and at the present time. With the help of the discursive textual analysis technique, I elaborated three units of analysis: of the gestures with the matter; the listening, the helping and the vocation for the profession of teacher, which dealt with the gestures with the matter, the importance of teachers and their marks in the lives of students and, even, their effects on the choice of the future profession.

Keywords:

School. Egress.
Teachers.

Resumen**Huellas de profesores en la trayectoria de vida de jóvenes egresos de la secundaria (ESO)**

¿Qué pueden decir los egresos acerca de los efectos del espacio escolar en sus vidas? ¿Cuáles son sus miradas hacia la escuela y a los maestros después de concluir la Enseñanza Secundaria (ESO)? Este artículo tiene como objetivo discutir las percepciones de los egresos de la Enseñanza Secundaria (ESO) acerca de las huellas de los profesores en su trayectoria de vida. De este modo se expone el proyecto de pesquisa en curso (2020-2022) titulado La escuela, cinco años después: miradas de egresos, que ha contado, hasta el momento, con la participación de catorce jóvenes egresados de escuelas del interior de Rio Grande do Sul. Considerando los estudios de Larrosa (2018), Masschelein y Simons (2018) y Biesta (2018, 2020), el aporte teórico explora las dimensiones de la docencia, abordando los gestos y las maneras de ser maestro. Por medio de citas semiestructuradas, realizadas en línea, entre 2020 y 2021, los jóvenes compartieron sus vivencias en la escuela y en el momento actual. Con la ayuda de la técnica del análisis textual discursivo, fueron elaboradas tres unidades de análisis: de los gestos hacia las asignaturas, de la escucha y del socorro, bien como de la vocación para el oficio de maestro, que han versado acerca de la maestría hacia las asignaturas, la importancia de los profesores y sus marcas en la vida de los estudiantes y, incluso, sus efectos en la elección de la futura profesión.

Palabras clave:

Escuela. Egresos.
Profesores.

Introdução

Este artigo é proveniente de reverberações da investigação “A escola, cinco anos depois: olhares de egressos”, vinculada aos Grupos de Pesquisa Juventudes, Imagem e Educação (JImE/CNPq) e Currículo, Espaço e Movimento (CEM/CNPq). A pesquisa teve início em 2020 e está prevista para durar três anos. Nesta escrita, apresentam-se alguns resultados parciais que, desde já, indicam a importância de escutar os jovens egressos e de sua trajetória após a escola.

A proposta partiu de um projeto anterior, também desenvolvido pelos mencionados Grupos de Pesquisa. Entre 2015 e 2017, procurou-se compreender os olhares de estudantes concluintes do nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio acerca das funções da escola na contemporaneidade. Ao longo desses três anos, foram realizados mais de cinquenta encontros de grupo focal em duas escolas parceiras – uma pública e outra privada –, localizadas no Vale do Taquari - RS.

Com a participação de cento e dezessete jovens, cada grupo participou de quatro encontros, sendo os dois primeiros destinados a uma conversa coletiva proveniente dos seguintes questionamentos: quais as funções da escola hoje? Como a escola organiza a divisão dos saberes e/ou conhecimentos? No terceiro encontro, os estudantes foram instigados a produzirem uma fotografia legendada, outro disparador, com o intuito de provocar o pensamento sobre questões anteriormente debatidas. No momento final, aconteceu a apresentação das fotografias aos participantes, que tiveram a oportunidade de expor suas ideias em relação às próprias produções, bem como manifestar suas opiniões a respeito das criações dos colegas, conversando sobre as funções da escola nas suas vidas.

Os resultados de tal projeto demonstraram a necessidade de escuta e atenção aos olhares e vozes de jovens estudantes, afirmação que sustenta a ideia de Schwertner e Conrad (2021), que, em seu trabalho, destacam o desejo de fala expresso pelos participantes, bem como a vontade de movimentar o pensamento acerca das configurações do ambiente escolar pela criação de espaços de discussão. Para as autoras, o projeto superou a perspectiva de pesquisar sobre jovens, concentrando-se em uma investigação com eles enquanto se considerava indispensável a característica de protagonismo. Demais resultados podem ser conhecidos em Schwertner (2019); Silva, Schwertner e Zanelatto (2019) e Schwertner e Munhoz (2018).

Nesta nova pesquisa – cinco anos depois –, retornou-se aos participantes para novamente escutá-los, agora como egressos do Ensino Médio. Neste momento, centra-se nos jovens que apenas concluíram o terceiro ano do Ensino Médio. O que os egressos podem nos falar sobre os efeitos do espaço escolar em suas vidas? Quais seus olhares para esse espaço após cinco anos distantes da escola? Assim, mais uma vez, realiza-se uma investigação (SCHWERTNER; CONRAD, 2021) com o intuito de ouvi-los sobre as suas experiências vividas na e após a escola, além de compreender as possíveis interligações entre os efeitos

deixados pela instituição em suas trajetórias enquanto egressos.

O objetivo deste artigo, portanto, pauta-se em apresentar as repercussões de uma interligação especificamente a partir de uma temática presente nas entrevistas realizadas até o momento com os egressos: as marcas deixadas por docentes em suas trajetórias de vida. A opção por discorrer acerca do assunto se deu pela sua expressão significativa na pesquisa até então, bem como em função do interesse das pesquisadoras por tal matéria de estudo.

Para tanto, a escrita toma como base teórica as contribuições de autores, como Pennac (2008), Larrosa (2018), Biesta (2020), Masschelein e Simons (2018), Masschelein (2021), Bárcena (2021), entre outros, que se perguntam sobre o que se caracterizaria como a profissão da docência e as marcas de professores sobre suas maestrias, modos e gestos do ofício.

Metodologia

O primeiro movimento da investigação partiu de uma busca dos participantes da pesquisa anterior, efetuada por meio do *Instagram* e do *Facebook*, redes sociais destinadas ao compartilhamento de informações entre usuários. Identificados os que compuseram a primeira parte da investigação, excluindo-se homônimos, enviou-se um convite padronizado para cada um dos jovens listados pelas pesquisadoras conforme o modo de contato por eles selecionado (*E-mail*, *Messenger* ou *WhatsApp*).

Em 2020, do número de participantes – dezesseis – de 2015, foram encontrados doze, a quem se emitiu o convite. Destes, seis se disponibilizaram a fazer parte da nova pesquisa. Já em 2021, dos integrantes de 2016, apenas dois não foram identificados, e dos vinte e dois convidados, oito aceitaram. Os estudantes não encontrados, talvez, não tenham contas em redes sociais, ou registrado seus nomes diferentes dos da pesquisa; além do mais, passados cinco anos, é possível terem ocorrido algumas mudanças.

Até o momento, portanto, a pesquisa conta com a participação de quatorze egressos; nove da escola privada e cinco da pública. O grupo é composto de oito mulheres e seis homens, cuja faixa etária é de vinte e um a vinte e três anos de idade. Ressalta-se que o projeto passou pela avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Taquari – Univates e teve sua aprovação em março de 2020 (CAAE: 30630620.7.0000.5310). Todos os participantes consentiram em fazer parte da investigação após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Uma entrevista semiestruturada compôs o segundo movimento da investigação e foi aplicada aos participantes de maneira individual. Em virtude da pandemia da COVID-19¹, ela foi adaptada aos meios

¹ Conforme o site da Organização Pan-Americana da Saúde (<https://www.paho.org/pt>), a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Foi caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020.

virtuais, via Google Meet, um serviço de comunicação por videoconferência. Com duração média de trinta minutos, contém dez perguntas e iniciou questionando o egresso sobre sua participação na pesquisa anterior.

Após o questionamento, acompanhado de fotoelicitação, os jovens reviram sua fotografia produzida na época, juntamente com a legenda que a identificava. Como um método de caráter participativo (WOODGATE; ZURBA; TENNENT, 2017), a fotoelicitação visa à movimentação do pensamento a partir do uso da imagem, levando em consideração os olhares que ela desperta, o que viabiliza a criação de narrativas singulares (BANKS, 2009). Interessante enfatizar que a utilização (de imagens) suscitou a memória dos egressos; antes da exibição da fotografia, poucos se lembravam da pesquisa ou mesmo do que fora realizado há cinco anos. Assim, muitas memórias foram ativadas, e eles puderam relatar elementos importantes acerca de sua participação, especificamente sobre a produção de imagens.

Na entrevista por meio da fotografia, fizeram-se algumas perguntas: você se lembra da sua participação na pesquisa anterior? O que você pensa sobre essa foto que você produziu há cinco anos? O que você diria a si mesmo se tivesse a oportunidade de voltar a esse tempo? O que você diria a seus professores? E à escola? Finalizada a exposição da foto, outros questionamentos sobre a vida na e após a escola foram propostos: como você descreveria sua vida durante seu tempo de escola? Como você descreveria sua vida cinco anos após a escola? O que você fez assim que saiu da escola? Para você, quais os efeitos da escola em sua trajetória de vida?

A última indagação se referiu a algum professor ou professora que marcara o egresso de maneira significativa no tempo de escola e alguns motivos para isso. As respostas provenientes de tal provocação produziram grande parte das reverberações presentes nesta escrita tendo em vista seu objetivo.

O tratamento dos dados foi efetuado a partir do método da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os discursos apresentados pelos egressos, atua-se no seguinte movimento de análise: a) desmontagem das transcrições, processo denominado de unitarização; b) formação de relações entre os fragmentos com a criação de categorias; c) emergência de um entendimento renovado do todo a partir da produção de um metatexto. Este incorpora as unidades de análise para debater os resultados produzidos, aproximando as discussões teóricas com os achados da investigação.

Este artigo, portanto, pode ser visualizado como um metatexto, ou seja, uma articulação entre conteúdos descritivos e interpretativos, com a intenção de demonstrar os sentidos percebidos pelas pesquisadoras no processo de pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011). Para expressá-los, criaram-se três seções, complementares entre si, intituladas: “Dos gestos com a matéria”; “Da escuta e do socorro” e “Da vocação para o ofício de professor”. Após, realizou-se uma síntese dos achados, apontando algumas

considerações que foram possíveis de ser pensadas a partir da proposta desta investigação.

Dos gestos com a matéria

Ao iniciar, pensa-se no ofício de professor. Com essa palavra – ofício –, já se instaura uma perspectiva. Nesta seção, expõem-se algumas maneiras de ser professor, tomando-as em suas singularidades. Com Larrosa (2018), o ofício aparece como uma espécie de artesanato, um fazer próprio que requer tempo, espaço e materialidade e, portanto, um trabalho que se realiza com as mãos. Nessa conjuntura, o autor propõe três gestos que o docente dirige aos estudantes ao iniciar uma aula.

O primeiro se imbrica em uma operação temporal, pois o professor, para Larrosa (2018), é aquele que dá tempo não pré-determinado cronologicamente, mas livre, distante das exigências de uma lógica pautada na produtividade. O docente o liberta, tornando-o indefinido, demorado, paciente. Ao contrário do que usualmente se compreende, quando a escola é considerada um local que serve a diversas finalidades (à sociedade, família, economia), aqui ela aparece como um lugar propício ao tempo livre enquanto ócio para a contemplação e o estudo das coisas do mundo. O estudante toma seu tempo, movimenta o pensamento. O professor dispõe e garante o tempo.

O segundo gesto do professor remete a um espaço que necessita ser criado. A aula deve tornar-se pública, “[...] um espaço onde as coisas são feitas com os outros e na presença dos outros” (LARROSA, 2018, p. 37). Há lugar para todos, e o que se faz nele é a leitura, a escrita, o compartilhamento, o movimentar do pensamento. Percebe-se que o ócio, necessariamente, não diz de um tempo-espaço não ocupado, mas sim livre para o estudo, sem funções que seriam previamente estabelecidas.

Afastar-se de uma escola que é constituída de determinadas funções e aproximar-se de uma entendida como uma forma (LARROSA, 2017; MASSCHELEIN; SIMONS, 2018), remete ao movimento do terceiro gesto. O professor é aquele que coloca uma matéria sobre a mesa, apresentando-a e dispondo de “[...] uma materialidade para percorrer” (LARROSA, 2018, p. 37). Pela atenção dos estudantes, tal materialidade ganha vida. Ainda não está apropriada, não apresenta uma finalidade.

Desse modo, a escola, como forma, pode ser compreendida nessa composição de materialidades, tempo livre e espaço público. Pensá-la dessa maneira é afirmá-la em suas potencialidades, sem que seja transformada em um ambiente que somente encontraria sua razão de existência quando atribuída a outros. Assim sendo, “[...] o professor não coloca a sua matéria a serviço da sociedade, nem da economia, nem da velha geração, mas a libera e, nesse mesmo gesto, se liberta” (LARROSA, 2018, p. 47).

As gestualidades do ofício docente foram expressas pelos egressos participantes da pesquisa como marcas deixadas por alguns de seus professores do Ensino Médio e do Fundamental. No fragmento que

segue, percebe-se o intercâmbio entre tempo, espaço e materialidade, disposto por um professor de Matemática, que aparece no relato de EA8 (2021)²:

[...] ele te levava à conta, pra quem gostava, tu acompanhava a conta dele de uma maneira, assim, que ele tivesse contando uma história. Não sei, ele preenchia o quadro em segundos, quem gostava, amava, quem não gostava, não podia nem enxergar ele, porque ele era uma calculadora, assim. Ele era sensacional (EA8, 2021).

Como uma artesanaria, o ofício do professor se volta à atenção do estudante, focalizando-a na apresentação da matéria. Ao levá-lo à conta, conforme aponta a egressa, é como se o professor lhe fizesse um convite para olhá-la, contemplá-la, estudá-la de maneira conjunta para, enfim, pensar coletivamente, olhando, escrevendo, falando. Seguindo o proposto por Masschelein e Simons (2018), é como se o professor trouxesse tanto a matéria quanto o estudante para o presente do indicativo, pois “[...] a arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, um número, uma letra, um gesto, um movimento ou uma ação” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 135). Para Rechia e Cubas (2019, p. 120), trata-se de “[...] fechar a porta da sala de aula” e tentar produzir uma presença do estudante que se relaciona estreitamente com a do professor e dos colegas naquele espaço específico.

Outro aspecto que se pode pensar a partir do exposto é acerca da singularidade dos gestos docentes que, marcantes por suas peculiaridades, aparecem em relatos de outros egressos. Nota-se a diferença de relação de um professor com as duas matérias de aula que lecionava – Inglês e Literatura – conforme segue:

E também, um outro professor que eu brincava que era meu amor. E ele dava duas disciplinas: Inglês e Literatura. Daí eu dizia que eram dois professores diferentes, porque em Inglês eu não conseguia aprender nada. Ele não era meu amor em Inglês. E daí, mas em Literatura, era um professor que tu sentava em uma roda, não passava nada no quadro, só falava e eu captava tudo com aquilo. Eu tinha vontade de ler os livros da disciplina, porque ele me instigava a fazer isso (EA3, 2020).

Constata-se que a egressa se sentia instigada a estudar Literatura, diferente do que acontecia em Inglês. Ela utiliza a palavra amor para se referir ao professor, expressão curiosa, que parece indicar quais signos ele expressava no momento em que ministrava a disciplina de Literatura – que ocorria em roda, como um espaço de compartilhamento. Sugere-se que eram signos de amor, pois, consoante Larrosa e Rechia (2019, p. 40), “[...] poderíamos dizer que somente se dá o que se ama, e que somente se ensina o que se ama”.

² Os participantes da pesquisa são representados pela letra “E” seguida de “A”, indicativa para “egressa”; “E” seguida de “O” para “egresso”, acrescida do número da realização das entrevistas (1 para a primeira, 2 para a segunda e assim sucessivamente) e ano correspondente, em ordem crescente. Por exemplo, em citação direta: (EA1, 2020), (EA2, 2020), (EA7, 2021); já em citação indireta: EA1 (2020), EA2 (2020), EA7 (2021).

Distante de um amor de natureza romântica, Masschelein e Simons (2018) consideram que o amor do professor pela matéria é expresso nos singulares gestos cotidianos na sala de aula, imbricados nas maneiras de fazer do ofício. Assim, percebem o docente como um “*amateur*”, palavra proveniente de “*amateurismo*”, sendo ele “[...] alguém que ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 77). Mas vale lembrar que o amor como relação também solicita o outro lado do encontro e aqui a egressa parece fazer valer o seu sentimento pela Literatura, que entra em ação a partir do encontro com o professor e sua matéria.

Outros relatos dos participantes também apresentam os gestos do professor como um convite amoroso ao estudo, inclusive em matérias pelas quais não tinham tanto apreço: “*E pra mim a professora de Química, que eu não gostava de Química e até hoje sou meio assim. Mas o jeito que ela explicava [...] ela foi, assim, uma pessoa que me fez ver com outros olhos a Química* (EA1, 2020); e “[...] *positivamente, que me marcou muito, foi a de Matemática e eu não gostava tanto de Matemática, e com ela eu comecei a gostar muito mais de Matemática e eu tenho certeza que os meus colegas também* (EA2, 2020). Percebe-se que o “*amateurismo*” do professor pode ser algo contagiante, que diz de uma introdução do estudante a um mundo pelo qual o primeiro tem paixão. No momento da apresentação da matéria, esse mundo ganha vida, torna-se compartilhado, público, comum (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018).

Desse modo, verifica-se, a partir das contribuições dos egressos, que as marcas dizem de professores que encontraram matérias (ou seriam amores?) para imprimir seus gestos e estabelecê-las como valiosas (LARROSA, 2018). São professores de caráter, como diria Larrosa (2018), ao se referir aos modos de ser que tornam alguém uma pessoa única, com um jeito singular de exercer seu ofício. Também se poderia percebê-los como professores que incorporaram sua arte (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018), ou como autores não firmados em tendências de ensino cristalizadas, mas que apostam em uma docência inventiva (ZANOTELLI; MUNHOZ, 2017).

Da escuta e do socorro

“Basta um professor – um só! – para nos salvar de nós mesmos e nos fazer esquecer dos outros” (PENNAC, 2008, p. 205). Nesta seção, fala-se de professores marcantes, que salvaram, como afirma Pennac (2008), e foram retratados pelos egressos com carinho. Poderiam ser introduzidos como escutadores, aqueles que tomam a escuta como um dos gestos do ofício – transversal aos demais, sem deixar de ser importante; gesto que acompanha todos os outros da ação docente.

Como visto anteriormente, o professor inicia sua aula dispondo de um tempo que é tornado livre e de um espaço que é constituído como público, compondo-os de materialidades, as quais são postas sobre a mesa (LARROSA, 2018). Ao fazer isso, ele permite que um recorte do mundo desperte a atenção de seus

estudantes, dizendo-lhes algo, convidando-os ao estudo cuidadoso desse algo, e, portanto, movimentando o pensamento. Para Masschelein (2021), tal operação possibilita que os eles se sintam envolvidos com o mundo que lhes é apresentado (e que pode instigá-los, implicá-los, obrigá-los a ter certa preocupação e responsabilidade com ele). Nesse sentido, o professor desempenharia “[...] um papel não negligenciável” (MASSCHELEIN, 2021, p. 34), tanto com a matéria, transformando-a em matéria viva, quanto com seus estudantes no momento em que apresenta mundos para os quais eles possam olhar e encontrem aqueles a que se sentem pertencentes.

Ao seguir tal perspectiva, percebe-se que o ofício também remete a um ato de cuidado. Uma atitude de amor ao mundo e àqueles jovens que o recebem na tentativa de uma renovação daquilo que nos é comum (ARENDRT, 2016). A partir do abordado pelos egressos, nota-se que eles sentiam que tais gestos de cuidado eram articulados aos vários momentos em que foram escutados pelos seus professores. Considerando-a um elemento humano, elegem a escuta como um movimento de interesse, de preocupação e, muitas vezes, de socorro – que vem do professor e se direciona aos estudantes:

Eu acho que principalmente pela posição humana. Isso eu acho que antes de um professor ser um professor, ele precisa ser um ser humano. E antes mesmo de descobrir que isso era necessário, de eu perceber que isso era necessário, todas elas foram humanas comigo. Todas. E eu sempre tive conflitos com colegas, acabava brigando, e tudo mais. Sofri muito bullying nessa minha época de escola em alguns momentos. E essas professoras, de alguma forma, sempre foram meu socorro. Elas sempre vieram ao meu socorro (EO4, 2020).

De imediato, o fragmento se desloca para os escritos de Pennac (2008), cuja obra retrata idiossincrasias de sua vida enquanto um “mau” estudante em sua época de criança. O autor menciona professores que o salvaram, revelando que eles não receberam uma formação para isso e, ainda, que não se preocupavam com as causas de um desempenho escolar pouco satisfatório dele ou mesmo desistiram em virtude de suas dificuldades: “Eles não se preocuparam com as origens da minha enfermidade escolar. Eles não perderam tempo em buscar as causas nem em me passar sermões. Eles eram adultos confrontados com adolescentes em perigo. Eles disseram que havia urgência” (PENNAC, 2008, p. 33). Essa atitude de não desistência, ou melhor, de uma não-negligência (MASSCHELEIN, 2021), é destacada pelo egresso 4 (2020) como uma posição humana. Articulada a esta, aparece uma escuta que é disposta, ativa, que diz mais de uma ação participativa do que apenas receptora, ou seja, que se interessa por aquilo que o estudante tem a dizer, que nele investe e o encontra:

Então, se fosse pra eu, como eu sou hoje, voltar, eu ia agradecer eles, por todas as vezes que sentaram, ouviram, sabe? Tantos alunos, às vezes, só uma palavra, sabe? Ou só um "depois da aula a gente conversa" ou "tu não tá muito legal? Vai tomar uma água, vai dar uma volta". Então, era um suporte bom que a gente tinha ali, sabe? (EA7, 2021).

O espaço da escola é retratado pela egressa 7 (2021) como um suporte, habitado por aqueles que já tomaram a liberdade de nomear como “professores escutadores”. “E eles querem ser ouvidos, eles querem

ser ouvidos”. (EA8, 2021), outra participante, expressa a importância de tal disposição do professor em escutar seus estudantes. Assim, pode-se dizer que a escuta se torna uma parte integrante dos gestos do professor, transversalizada nas maneiras dele ao exercer seu ofício.

Referente a tal questão, Bárcena (2021) narra uma cena em que conversa, após a aula, com uma de suas alunas, que insiste que ele leve seu diário para casa e o leia. Nesse impasse, revela suas dúvidas acerca do que fazer perante a situação: “[...] sou seu professor, e nada mais” (BÁRCENA, 2021, p. 73). Contudo, envolve-se, deixando que seja tocado pelo encontro. Lê somente algumas páginas, pois não consegue continuar: “[...] passo anos lendo e meditando sobre filosofia como forma de vida e não tenho nem ideia do que fazer com tudo isso” (BÁRCENA, 2021, p. 74). Devolvendo-o à discente, aconselha-a a mostrar o diário aos seus terapeutas; mas, em seguida, sugere que pense também na possibilidade de criar um personagem para quem enfrenta as situações descritas no diário. Ademais, concede-lhe as notas de aula na tentativa de que se deixe movimentar pela matéria. A estudante o olha atenta e lhe diz que talvez fará isso. Algum período depois, recebe por e-mail o “Caderno de Calíope”.

Pode-se dizer que tal cena demonstra o que significa ser um professor escutador, pois expressa os gestos singulares de Bárcena (2021) com sua estudante, que, naquele momento, encontrava-se fragilizada. Sendo singulares, não podem ser replicados ou generalizados. São gestos que parecem dizer o que o professor tem a oferecer enquanto um (professor), mas também como um ser humano que se encontra diante outro (ser humano) conforme o relato de EO4 (2020) anteriormente indicado. Bárcena (2021) complementa essa perspectiva ao expressar que

Escuto o que me dizem. Atento as suas reclamações. Nem sempre têm razão acerca delas. Mas tampouco nós, os seus professores. Não é verdade que todos os seus professores sejam pessoas inúteis. Mas os escuto. Quase nunca sei o que fazer com o que me contam. Leio uma história para eles. Lemos o final do *Banquete*, e esse elogio de Alcibiades em seu amor por Sócrates. Pergunto a eles se agora os professores e seus estudantes continuam se amando de algum modo. Vêm-me, de repente, mil imagens, acumuladas depois de 34 anos de ensino. Completei 60 anos e continuo sem saber o que estou fazendo. *Filosofia como forma de vida*. Essa fórmula; mas não sei como continuar. Onde a frase encaixa? Encaixa em nossa época, em nossos espaços, em nosso tempo? (BÁRCENA, 2021, p. 70, grifos do autor).

A partir da citação de Bárcena (2021), pode-se pensar que, entre os professores escutadores, também se encontram aqueles conhecidos como mestres ignorantes, apresentados por Rancière (2018) ao introduzir a história de Joseph Jacotot. Em virtude do interesse pela linguagem e por terem sido deixados a sós com a leitura de *As Aventuras de Telêmaco*, de François Fénelon, os alunos de Jacotot aprenderam o idioma francês sem que fossem necessárias maiores explicações do professor. Segundo Rancière (2018), isso não significa que o professor em questão se absteve de ensinar, pois algo aconteceu:

[...] haviam aprendido sem mestre explicador, mas não sem mestre. Antes, não sabiam e, agora, sim. Logo, Jacotot havia lhes ensinado algo. No entanto, ele nada lhes havia comunicado de sua ciência. Não era, portanto, a ciência do Mestre que os alunos aprendiam. Ele havia sido mestre por força da

ordem que mergulhara os alunos no círculo de onde eles podiam sair sozinhos, quando retirava sua inteligência para deixar as deles entregues àquela do livro (RANCIÈRE, 2018, p. 31).

Assim, é possível que o professor, como um mestre ignorante ranceriano, também seja aquele que proporcione um mergulho aos seus estudantes (para um encontro com uma matéria), sem necessariamente ter conhecimento das correntezas que ali se movimentarão. Contudo, enquanto acontecem, atenta-se a elas, interessa-se pelas imersões de seus discentes, escuta-os em suas experiências e apresenta novas possibilidades de mergulho. “Entre o mestre e o aluno se estabeleceu uma relação de vontade a vontade [...]” (RANCIÈRE, 2018, p. 31), que também parece uma reciprocidade, um efetivo encontro entre humanos.

Da vocação para o ofício do professor

E eu penso em ser professora. Não vou dizer só pelos professores que eu tive no colégio, no Ensino Médio, mas certamente eles têm um bom percentual nisso, porque eles foram os primeiros contatos que eu tive, né, com essa área, querendo ou não, com a paixão que eles têm por ensinar, por passar adiante o que eles sabem (EA1, 2020).

De vontade a vontade (RANCIÈRE, 2018) e de paixão a paixão, nesta seção, aborda-se uma terceira perspectiva que, articulada com as já citadas, parece relatar que o amor dos professores pelo ofício também atingiram alguns egressos, outrora seus estudantes. Tal qual escreveu EA1 (2020), ao atribuir relevante parcela desse desejo aos professores que passaram pela sua caminhada escolar, os demais participantes apontaram algumas cenas e gestos docentes relacionados às suas aulas, como motivação e incentivo para se tornarem professores. Os fragmentos retirados das entrevistas concedidas por EO4 (2020) e EO12 (2021) atestam essa afirmação:

Minha primeira aula naquela escola foi com ela, no 9º ano do Ensino Fundamental. E eu tive uma aula de História fantástica sobre a Semana da Arte Moderna de 22, ainda lembro a aula que era. E quando ela saiu da aula, eu disse pra ela: "é isso que eu quero fazer, eu quero dar aula de História". Daí foi, segui meu primeiro ano, segundo ano, terceiro ano e hoje estou quase concluindo a graduação em História por causa dela, por causa da escola (EO4, 2020).

E toda minha relação que eu tenho com a música hoje em dia, né, como professor de violão e tudo mais, se construiu dentro do colégio. Muitas das minhas experiências profissionais se iniciaram ali dentro. Eu fui professor de violão ali no colégio e tudo mais. [...] a primeira aula de violão que eu fiz foi lá, né? [...] teve alguns professores, mas acho que um dos primeiros que eu posso citar foi o professor E., que ele foi o maestro do colégio, maestro da orquestra do colégio. E quando eu comecei, foi ele que me incentivou, assim, pra fazer aula de violão e tudo mais. Pra ingressar na música, começar na música (EO12, 2021).

A frase “[...] é isso que eu quero fazer” (EO4, 2020) remete a Deleuze (2003, p. 4) quando ele relata que “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos”. Os depoimentos dos egressos indicam que eles foram tocados pelos signos da matéria, mas também pelos do ofício de professor.

Quanto à palavra vocação, atualmente considerada em desuso, Larrosa (2018, p. 40) adverte que não se trata de recuperá-la, mas fazê-la repercutir de uma outra maneira: “intempestiva”; “anacrônica”; “extemporânea”. Por se aproximar do imprevisível, percebe-se que a vocação se distancia de uma perspectiva determinista: “Descobrir uma vocação é reconhecer o que nos chama a atenção” (LARROSA, 2018, p. 62) e que parece demandar um tempo que diz mais de uma experiência do que de uma ordem cronológica.

Na enunciação anterior, E012 (2021) retrata a “relação” como aquilo que vivencia com a música, que sente com ela, o que parece exemplificar o que se tem abordado até então. A descoberta de uma vocação não como algo que acontece em um momento específico ou que somente dirá de uma escolha profissional (apesar da interligação de ambas e da importância de tal escolha), mas que reflete certa relação com uma matéria que fala e atrai, tornando alguns signos do mundo interessantes de serem experienciados, estudados, pensados.

Conforme já visto, Larrosa (2018) apresenta o ofício do professor como algo que se realiza com as mãos (assim como o do carpinteiro e do médico). Para ele, descobre-se uma vocação para um ofício quando nossos gestos se encontram com certas matérias, demonstrando uma “[...] uma habilidade particular de nossas mãos” (LARROSA, 2018, p. 76). Longe de se apresentar como inata, tal habilidade vai sendo experienciada, aprendida e, no caso do professor, ensinada. O ofício, neste sentido, é algo exigente, que demanda interesse e investimento:

Essa exigência tem a ver com co-responder ao que há aí para aprender, para interpretar, para fazer, para pensar. Sem essa dimensão que, para Deleuze, tem a ver com a verdade, com a exigência de verdade, a prática de qualquer atividade, qualquer ofício, permanece na frivolidade, na superficialidade, na aparência, no caráter convencional e vazio do meramente mundano (no sentido convencional), ou no engano, na dissipação, no egocentrismo e nas insatisfações do meramente amoroso (no sentido emocional) (LARROSA, 2018, p. 63).

O ofício aparece novamente como um compromisso com o mundo concomitante ao que se estudou nas seções anteriores. Pode-se pensar acerca dele, portanto, como algo que se desvia de um sentido individualista. Ou seja, o ele não diz somente daquele que o exerce, mas imbrica-se no mundo e se entrelaça com outros (ofícios) e pessoas, construindo uma sociedade. Desse modo, é interessante destacar que o uso do termo vocação não acontece aqui como um apelo a algo já posto anteriormente aos sujeitos, quase como um dom ou mesmo aptidão; trata-se de pensar sobre as relações entre os sujeitos, seus contextos, as condições de possibilidade que se apresentam articuladas ao ofício como, segundo Larrosa (2018), compromisso com o mundo.

Nota-se uma interligação de tal perspectiva com o proposto por Biesta (2018, p. 24) no momento em que ele percebe a educação como algo que “[...] ajuda os jovens a se orientar no mundo, a encontrar seu lugar, o que também afeta quem eles se tornam – sua formação como indivíduos e a aquisição de certa

identidade”. Para o autor, nesse processo, é necessário pensar em um “modo não ego-lógico de ser” contraposto aos ideais do egocentrismo e individualismo que se sobressaem hoje na sociedade. A educação e, especialmente o ensino, abordado em uma obra mais recente (BIESTA, 2020), dessa maneira, também precisa ter interesse pelos processos de subjetivação conforme nos relata Biesta (2018, p. 24):

Isso tem a ver com a possibilidade de que crianças e jovens não adotem apenas uma identidade particular, não sejam apenas parte de comunidades e tradições específicas, apenas objetos das intenções e ações de outras pessoas, mas existam como (um) sujeito por direito próprio, capaz de suas próprias ações e disposto a assumir a responsabilidade pelas consequências dessas ações (BIESTA, 2018, p. 24).

A descoberta de uma vocação – do ofício que gostaríamos de experienciar, estudar e pensar sobre, com tudo aquilo que ele exige de nós – parece relacionar-se com tal sentimento de existir no mundo como sujeito e também, como complementa Biesta (2018; 2020), nele estar de um modo adulto: “[...] sem ser o centro do mundo –, pode ser parecido com uma resposta ao que está “fora”, que vem ao encontro, que desafia, que chama adiante” (BIESTA, 2018, p. 28).

Chamados pelas figuras de seus professores, os entrevistados destacam o desejo de seguirem seus passos, encantados pelos gestos que prenderam suas atenções durante os momentos de aula. Percebe-se, assim, o despertar de uma vocação, um chamado para a docência, que parece não ter sido intencional, pois não era a “matéria da docência” que lhes era ensinada, lembrando a história do mestre Jacotot (RANCIÈRE, 2018) citada anteriormente. Com isso, não se quer afirmar que todos os que buscam o ofício de professor atendem a esse chamado do mesmo modo, tampouco que os egressos participantes da pesquisa tenham encontrado sua atividade profissional. Entende-se que muitos, ainda hoje, ao buscarem a docência como profissão, fazem-no por uma série de outros motivos e objetivos, inclusive sem possibilidades de escolha (SILVA; SCHWERTNER, 2020). O que chama a atenção na presente investigação foi o fato de eles mencionarem com interesse suas escolhas pela docência a partir do contato, das relações e das marcas que seus professores imprimiram na sua trajetória profissional.

Portanto, pode-se afirmar que a escola desempenhou, conforme evidenciado nesta seção, notadamente pelas marcas deixadas por seus professores, um papel importante na trajetória de vida dos egressos entrevistados. Para além das intencionalidades de aprendizagem, que já conferem um lugar de extrema relevância na vida deles, percebe-se que os processos de subjetivação (de uma descoberta de si no mundo) aparecem como o cerne nas escolhas de vida dos participantes – como os ofícios com os quais iriam se aventurar e, muitas vezes, por eles se apaixonando.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo apresentar uma pesquisa em andamento que tem o propósito de averiguar a trajetória de egressos do Ensino Médio, investigando suas vidas após cinco anos de saída de uma instituição escolar. Por meio de entrevistas semiestruturadas e realizadas de modo online, catorze participantes compartilharam suas vivências na escola e no momento atual, registrando as marcas de professores em suas vidas.

Na elaboração de metatextos pela análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), criaram-se três unidades de análise, que produziram os resultados indicados no texto. Amparadas pelos estudos do professor espanhol Jorge Larrosa, especialmente a partir de sua obra “Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor” (2018), as seções versam sobre os gestos do professor com a matéria; a importância deles na vida dos estudantes, apontando a escuta como uma das maestrias mais lembradas pelos egressos e, por fim, as marcas dos docentes na descoberta das vocações e na escolha dos ofícios vindouros.

Em efeito, o presente estudo continua a proposta da primeira investigação, instigando um pesquisar que acontece na escuta de jovens acerca de suas perspectivas sobre o espaço escolar. Agora como egressos, os outrora estudantes do Ensino Médio ainda têm muito a dizer sobre suas experiências, lembrando-as após cinco anos. Entende-se, com os resultados, que eles consideram relevante o papel do professor, que, às vezes, acaba sendo subestimado no cenário em que se encontra a educação brasileira.

Dessa maneira, espera-se que a pesquisa contribua para uma ampliação e um aprofundamento de investigações com egressos do Ensino Médio e também da Educação Básica como um todo. É um processo que pode fornecer escuta àqueles que perpassam a escola, espaço potencial em suas trajetórias de vida.

Referências

ARENDDT, Hannah. A Crise na Educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BÁRCENA, Fernando. Notícias do interior de uma sala de aula: desde um certo amor pelo estudo. *In*: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (Orgs.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 47-80.

BIESTA, Gert J. J. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749/16843>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BIESTA, Gert J. J. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola** (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (Orgs.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e a via do professor. *In*: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (Orgs.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 25-46.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques. Uma *skholé* para professores: o estudo como dimensão constitutiva do ofício de professor. **Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria**, v. 31, n. 2, p. 109-130, 2019. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20862>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SCHWERTNER, Suzana Feldens. Fotografias em discurso: as funções da escola em foco. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 27, p. 133-150, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/10930#:~:text=Como%20os%20estudantes%20concluintes%20do,de%20sentidos%20aos%20olhares%20jovens%3F&text=Os%20jovens%20foram%20convidados%20a,fun%C3%A7%C3%B5es%20da%20escola%20na%20atualidade>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; CONRAD, Jaqueline. Pesquisar entre jovens e imagens: a escola no caminho. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 1, p. 243-263, 2021. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/4141/5732>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; MUNHOZ, Angélica Vier. Fotografias na escola: discursos de jovens estudantes. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 03, p. 37-46, 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/107/133>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SILVA, Clebson Assis da; SCHWERTNER, Suzana Feldens. O curso de pedagogia e suas possibilidades profissionais. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7027/6209>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SILVA, Clebson Assis da; SCHWERTNER, Suzana Feldens; ZANELATTO, Elisângela Mara. Grupos focais: desafios e possibilidades na pesquisa qualitativa. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 11, n. 24, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6852/pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

ZANOTELLI, Alissara; MUNHOZ, Angélica Vier. A tendência em si nos basta? Uma reflexão acerca das tendências pedagógicas. *In*: MUNHOZ, Angélica Vier; GIONGO, Ieda Maria (Orgs.). **Observatório da educação III**: práticas pedagógicas na educação básica. Porto Alegre: Criação Humana/Evangraf, 2017. p. 19-27. Disponível em: https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/230/pdf_230.pdf. Acesso em: 05 dez. 2022.

WOODGATE, Roberta Lynn; ZURBA, Melanie; TENNENT, Pauline. Worth a thousand word? Advantages, challenges and opportunities in working with photovoice as qualitative research method with youth and their families. **Forum: qualitative social research**, v. 18, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2659/4045>. Acesso em: 05 out. 2022.