



HUMANITAS E BILDUNG

Uma homenagem a Osmar Schaefer



Stella Maris Moreira
Neiva Afonso Oliveira
Agemir Bavaresco
Avelino da Rosa Oliveira
(Orgs)

9. O PROFESSOR: FÁBULA DE UM PERSONAGEM NÃO MUITO FICTÍCIO¹



<https://doi.org/10.36592/9786587424576.131-141>

Marcos Villela Pereira²

Nosso sujeito, hoje, é professor. Trinta e poucos anos de idade e quase 15 anos de carreira³ no ensino superior, ele tem trabalhado, prioritariamente, com formação de professores. O que se passava, há uns vinte anos, na sua cabeça? O que havia em torno dele?

Ele estava em uma sala de aula, no meio do terceiro ano do segundo grau, um segundo grau qualquer, não um de Magistério. No mínimo, era seu décimo primeiro ano de escolaridade. Uma escola pública: rotinas, cadernos, horários, uniforme, colegas, professores, provas. Em quase todas as cabeças à sua volta pairava a mesma dúvida: ... E aí? Fazer o quê? O vestibular era praticamente regra. Fazendo parte da classe média de uma cidade também média de um estado médio, não seria muito diferente. Não havia espaço para pensar em ser outra coisa a não ser continuar estudando, fazer um curso superior e ter uma profissão. Ok, tudo bem, mas qual?

Seu cotidiano ainda tinha família, pai, mãe e irmãos. Quiçá, algum deles já tivesse concluído o curso superior. Mas isso não ajudava. Pelo contrário, pressionava a tomada de decisão. A escolha ia acabar vindo de maneira compulsória. No dia a dia, de vez em quando, a pergunta vinha: e aí? Já decidiu? – mais pressão.

Na tentativa de dar um encaminhamento maduro para a decisão, punham-se as perguntas: de que eu gosto? O que gostaria de fazer? Que universo gostaria de transformar em rotina de trabalho? O que quero ser agora que cresci? Eram perguntas e mais perguntas que se sucediam, com a esperança de chegar a uma resposta satisfatória. A memória trabalhava: os sonhos de quando era criança, as fantasias de o

¹ A primeira versão deste texto aparece em PEREIRA, Marcos Villela. Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo. São Paulo: PUCSP, 1996 (p.230-246). (<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9541>) Posteriormente, aparece na obra PEREIRA, Marcos Villela. Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: EdUFSM, 2013 (p. 194-208).

² Licenciado em Filosofia, Doutor em Educação, Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. CV: <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325> Contato: marcos.villela.pereira@gmail.com

³Toda a referência temporal é relativa à data da sua primeira publicação.

que quero ser quando crescer reinvadindo o cenário e continuando a turvar ainda mais o panorama. Os desejos de pai e mãe também reaparecendo e vindo como vozes da consciência: talvez devesse seguir esse caminho, aliviar a culpa e mandar bala. As carreiras de sucesso no momento também eram tentadoras, tanto quanto as explicações um pouco mais seguras dos colegas que já haviam tomado sua decisão. Uma alternativa era ficar lendo *dicionários de profissões*, histórias de profissionais em revistas, conversando com amigos, com adultos, com orientadores, atento a tudo que pudesse significar um indício de um futuro interessante.

Entretanto, as perspectivas não eram lá essas coisas. Mudar de espaço, mudar de turma, o que fazer com os amigos, as festas, a cerveja? Entrar no curso superior era encarar outra vida, era fazer formação profissional, não dava para continuar a rotina relapsa de até então. Pois é... Mas a escolha era meio que para sempre: serão os próximos anos em aula e, depois, a condenação ao exercício da carreira escolhida por, pelo menos, trinta anos. Como quero morrer? Força, facada, afogamento ou tiro? Desculpe a morbidez, mas é parecido... Era como escolher a sentença de morte. Para um adolescente, não havia como esperar pela maturidade de pensar muito em *realização*. A coisa era meio *condenação*, sim. Por isso era tão difícil. E essa não era a primeira vez que o sujeito parava para pensar. Muitas outras vezes ele foi assaltado por essa questão. Quando menor, era sem compromisso, coisa de gente pequena. Com o tempo, a coisa foi ficando mais séria, mais apertada. E os fantasmas crescendo. Só mais tarde é que deu para descobrir que o trabalho não precisava ser uma condenação, uma prisão, e que era possível associar *mesmo* trabalho e realização. Entretanto, naquela altura do campeonato, realização era cair no mundo, botar o pé na vida, esquecer os compromissos e simplesmente viver. Porém, as marcas deixadas pela formação cristã (católica mais fortemente) e pelos valores vividos na família mediana (em todos os sentidos) ainda estavam muito vivas para permitir uma ruptura. As culpas, os deveres, a moral não deixavam brecha para pensar *naquele* tipo de realização. Por isso, o que aparecia, através da estreita fresta aberta diante da própria vida, era a carreira profissional de nível superior e os sonhos com sabe Deus o quê... *Devia* sonhar em casar, ter casa própria, uma vida digna e regulada. Enfim, devia sonhar em ser *normal*.

Ironia ou não, a saída era prestar vestibular e ver no que ia dar. Aos poucos, podia ser vislumbrada a possibilidade de trocar de curso. Melhor ainda, dava para fazer dois vestibulares, dois cursos: um para satisfazer a expectativa que vinha de fora e outro para *experimentar* o que vinha de dentro. Opa: primeiro sinal: tinha um dentro

e um fora em conflito. Bom sinal. Para começar, estava bom. Era um primeiro indício de que há luta no ato de escolher. E uma luta que não era, propriamente, entre gentes. Era uma luta entre ideias, representações, valores, sentimentos, coisas impalpáveis e difíceis de explicar e de entender. Elas não tinham nome, não tinham uma concretude ou uma visibilidade que desse para o sujeito isolar e lidar com elas.

A primeira impressão, então, é de que havia um fora e um dentro. O fora eram os pais, a sociedade, os amigos, os outros, as instituições; o dentro era um corpo turvo, sombrio, que insistia em falar, mesmo sem ter voz, nas horas mais inesperadas. O dentro era seu espaço de solidão, de intimidade. Porém, não de liberdade. Estava povoado de fantasmas e alegorias que o controlavam o tempo todo, fantasmas nascidos de tudo que tinha vivido até então. Cada coisa vivida, cada gente, cada experiência, sempre deixava um rastro, uma marca, um sinal. E esses sinais ficavam, grilos falantes do bem e do mal, iluminando o caminho dos pensamentos, ora ajudando, ora recriminando, ora acusando, ora incitando. Se olharmos de longe, diríamos que era como um ovo dentro do outro: um interior, cheio dessas intimidades; um que revestia e fazia aparecer a imagem conhecida do sujeito; um externo, povoado de mundo, de coisas, de gente; por último, um ovo geral, algo como divino, um ovo transcendente. Cada ovo desses era feito de muitas camadas ajustadas umas sobre as outras. Esse ovo exterior, por exemplo, era feito do ovo de sua família, da escola, do movimento estudantil, da cidade, do partido, do governo, enfim: eram ovos e ovos, todos articulados. Isso, pelo menos, era o que dava para ver.

Porém essa imagem era fruto de um olhar apequenado pela própria circunstância. Como sua existência era um dado concreto, e o concreto era histórico, sua visão de mundo resultava da mescla das representações incorporadas nessa sua história: o cristianismo, o marxismo, o capitalismo, entre outras tantas. Porque seu olhar não ia além do estado estratificado em que se encontrava, sua leitura de si e do mundo era feita de estruturas. Tudo eram estruturas, quase mecânicas. Havia movimento, nelas, sim. Mas era um movimento de leves arranjos dentro do contexto histórico. Como bem nos ensinava Marx, o real era síntese de múltiplas determinações. E essas determinações, ainda que existissem no fluxo histórico, eram vetores rijos de produção do real. A sensação era a de inevitabilidade, para a maior parte das coisas. *Não adianta, a vida é assim mesmo*, brotava como explicação a toda hora. *Não adianta, eu sou assim mesmo*, insistia. A possibilidade de fazer alguma coisa, de vir a ser alguma coisa diferente estava condicionada pelas *múltiplas determinações*. E a

única saída aceitável era a revolução. *Quem sabe faz a hora*, dizia o compositor-guru daqueles anos 70. Mas era difícil porque mesmo a revolução precisava ser planejada e pensada e dependia, fundamentalmente, dos mesmos vetores que faziam a realidade. O mais frequente era ver os panfletos como dispositivos de produção de uma revolução fictícia. Nem os ecos da ditadura, as torturas, a censura, faziam isso mudar. Pelo contrário: a tortura vivida na pele de alguns, vagas notícias, viravam mote para algum espetáculo de teatro ou de festival de música. A realidade, ou melhor, aquilo que fazia diferença na realidade era rapidamente banalizado e esvaziado de sentido.

Nosso sujeito pressentia *coisas* acontecendo nele, mas não conseguia entender. Contentava-se em ser diferente. Buscava, a todo custo, diferenciar-se em seu modo de ser. Investia no estabelecimento de uma identidade pretensamente genuína, abraçando e sendo abraçado pelos clichês da militância, do ativismo político, dos restos do movimento *hippie*, dos grupos de teatro, enfim. Esses estereótipos identitários que povoavam seu cotidiano eram fabricados por aquele jogo de banalização. Ainda que possuíssem um traço transgressivo, não passavam de dispositivos de captura e enjaulamento dos indivíduos em casulos: enquanto acreditavam fazer perdurar uma forma de ser original, sucumbiam ao ritmo da realidade que processava as mudanças em função das institucionalidades. A sociedade precisava dos *hippies* e dos militantes para manter-se. Eram modos de ser supostamente marginais que, longe de arranhar a superfície brilhante do real, quando exercitavam suas práticas de oposição, reforçavam e revigoravam sua invencibilidade. Nesse aspecto, João Bernardo tem razão quando diz que uma prática, ao opor-se a outra, em vez de ameaçá-la, ajuda a estabelecê-la como oposta a si. Assim, essas identidades transgressivas funcionavam antes como suporte e sustentação do que como risco, para a sociedade estabelecida. E ela sabia muito bem como lidar com elas.

As escolhas, as decisões tomadas, então, respondiam a uma lógica estabelecida a partir do cruzamento daqueles sinais primários, agregados pela memória do ovo de dentro, com os princípios inerentes a essas práticas alternativas. E conflito nunca faltou. Na hora de fazer inscrição para o vestibular, então, a ambivalência preponderou: duas inscrições. Uma em um curso de carreira liberal (logo abandonado), respondendo à expectativa plantada pelo ovo de fora. Outra, em uma licenciatura, tentando aproximar-se do que pedia o ovo de dentro.

Exceto quando a escolha era por um curso de Pedagogia, a maioria das caídas em licenciaturas vinha por acaso. Quero dizer, não é bem *acaso*. A escolha tende a ir

mais pela afinidade com a área de conhecimento *em si* do que pela opção de fazer uma licenciatura. Explico: boa parte dos alunos de licenciaturas só se dá conta de que está fazendo formação para o magistério quando já está dentro do curso. Em geral, sua escolha se deu pela afinidade com a área específica (História ou Biologia, por exemplo). Lá pelas tantas, é inevitável. É fato que há a possibilidade de investir pelo curso adentro como se fosse um bacharelado, dá para disfarçar e passar incólume pela formação pedagógica e ir buscando a via da pesquisa, da experiência autônoma. Até mesmo, dá para desistir ou fazer reopção para outro curso. Mas, na maioria dos casos, o caminho até ali já foi bem duro. Encarar as dúvidas outra vez e jogar fora os anos gastos na sala de aula fica fora de questão. Sem falar no dinheiro, quando se está em alguma instituição privada. Uns poucos até que se atrevem, e isso é bem legal. Há até quem desista de alguma carreira de bacharel e se atire para a licenciatura. Mas isso é exceção, vamos voltar à regra.

No caso do nosso sujeito, ele foi regra dentro da exceção: logo no começo, descobriu outro caminho e fez novo vestibular, *para outra licenciatura!* É claro que o desvio foi em função da área de conhecimento, não pela licenciatura, em si. Mesmo assim, ainda que tenha sido uma decisão pouco clara, sem muita propriedade, era um sinal de que o sujeito estava perseguindo alguma coisa que o inquietava. O caminho não pode ter sido mais clichê do que foi: com a mente injetada de questionamentos, sua nova opção foi por um curso de Filosofia. Enfim, era o que tinha nas mãos. Alguma coisa em seu ovo interior vazava, e ele precisava dar conta do que fazer. Talvez estancar o vazamento, talvez investigá-lo, talvez deixar vaziar.

Sua vida, agora dentro do campo da Filosofia, começou a se transformar. Os exercícios especulativos de cada aula, as elucubrações, os delírios metafísicos foram aumentando o espectro de seus hábitos questionadores. Aprendeu que Filosofia era a busca constante da Verdade, a especulação acerca do Ser e suas manifestações, a reflexão perpetuada na existência finita, enfim. Sentiu o gosto saboroso da erudição, de ler, estudar e conhecer os sistemas de pensamento dos principais filósofos ocidentais. Descobriu, com a Lógica, que tudo tem uma explicação. Aos poucos, ao mesmo tempo que as inquietações aumentavam, construiu um grande cérebro que tudo enquadrava e buscava explicar. Quanto mais inquietações, maior era a compulsão pelos discursos explicativos, pelas justificativas. De certo modo, aquilo que parecia uma via de crescimento estava se tornando uma fortaleza, um jogo de defesa. A luta

dentro do ovo aumentava, o vazamento aumentava. Ainda por cima, a descoberta de que o curso o formava para ser professor.

Um elemento curioso na história do nosso sujeito foi seu contato com a Metafísica. A Metafísica, enquanto disciplina, apareceu-lhe no decorrer do curso. Mas muito antes já se esboçavam alguns preceitos. Na universidade, sua experiência vinha pela leitura de Platão, Santo Tomás de Aquino, Kant, enfim, os grandes filósofos. E o discurso era afirmativo da existência de uma instância transcendente que, de alguma forma, regulava a ordem visível do mundo. Sua criação em uma sociedade cristã e seu contato com diferentes práticas religiosas (o catolicismo, o espiritismo, o budismo, entre outras) fizeram com que uma marca fosse deixada em sua visão de mundo. Nosso sujeito não era ateu. Pelo contrário, acreditava o tempo todo em um complexo de determinações transcendentais que interferiam e configuravam as coisas visíveis. Estudá-las, à luz do confronto entre a Teodiceia e a Metafísica, só fez rebrotar a confusão. Para cúmulo, aprendeu que Kant concebia o sujeito do conhecimento como sujeito transcendental. O sujeito, concreto, funcionava à moda transcendental. Então, havia um transcendental, uma transcendência. Mas qual seu papel? Qual sua ordem de interferência no real visível? A crise sobreveio, jogando nosso sujeito em um vaivém entre o cúmulo do misticismo e o cúmulo do ceticismo.

De certa maneira, a certeza da existência de Deus fazia com que fosse certa também a existência de um ovo absoluto, totalmente exterior, que envolvia todos os outros... Essa ideia dava conta de atenuar o vazamento e a luta no ovo interior. Ou melhor, apoiando-se no transcendente, ele tentava dar conta de controlar a confusão. Mas não conseguia. Essa representação da transcendência era mais um discurso de disfarce, de escape, de fuga; era mais uma estratégia de recapamento da realidade, deslocamento do sentido dos fatos para fora deles mesmos, como se, ao atribuir a causa a algo externo, lavasse as mãos quanto à incapacidade de administrar o interior. O que ele não se dava conta era de que uma das fontes dessa incapacidade era, justamente, essa partição entre interior e exterior. Muito mais tarde somente começou a fazer sentido a ideia de que a construção de uma visão de mundo baseada na transcendência era nada mais do que uma representação entre tantas possíveis e de que a divindade não era algo exterior, mas, sim, uma entre tantas forças, ou o grande conjunto de todas as forças, nascido na própria existência. Verdade.

O lance é o seguinte: a existência de Deus está firmemente ligada à existência do sujeito, que o concebe de inúmeras maneiras. E a maneira que brotou e se assentou

como campo de referência do nosso sujeito foi a concepção taoísta, a ideia do Tao como princípio de potência. Não há um Deus personal, concebível à imagem e semelhança do homem, mas um universo feito de forças, de potência, de virtualidade, de *virtus*. E esse campo de forças não é exterior ao homem, não é externo. É um estado da existência. É o poder elevado à enésima potência, é o máximo de virtualidade. Isso é o divino. Qualquer metáfora para tentar traduzir a existência de Deus ficou insuficiente, exceto a *força*, o *poder*. E esse poder não é transcendente, mas imanente. Isto é, a própria existência do indivíduo é uma atualização do virtual, é a realização de uma potência, é a existencialização de uma fase do possível. E esse possível, o campo de virtualidade, não é nem exterior nem interior ao sujeito: faz parte dele como a própria vida viva. A vida individual, o *virtus* que mantém vivo o indivíduo não é um atributo, algo que vem de fora, nem uma propriedade, algo que está dentro, mas indivíduo vivo e vida são forma e substância da mesma matéria. A potência ilimitada, enquanto plano virtual, pleno plano, fabrica *ninhos* (não *ovos*) em si mesma... Um ninho é um enroscado de certas forças, um adensamento do fluxo, provisório, que dura o tempo de uma vida, ou o tempo de uma existência, ou de uma fase de uma existência. Um sujeito é um ninho, sua relação com o plano pleno é uma relação de imanência. Um é imanente ao outro.

É bem verdade que foram necessários alguns anos de queimação de cérebro, de leituras, de divã de analista e de experiência de vida para chegar nesse ponto. Mas a chegada demarca o esvaziamento, ou melhor, a sensível diminuição da *culpa* no sujeito. Porque, aos poucos, deixou de existir aquele olhar observador, controlador, julgador que ficava plantado no ombro dele. As coisas aconteciam e, na medida em que aconteciam, eram entendidas como dados de realidade e, cada vez mais, incitavam o sujeito a compreendê-las dentro da lógica da realidade estratificada, visível *versus* realidade virtual, invisível. Não era mais Deus que decidia soberanamente pelo destino dos fatos. Eram os próprios fatos que agitavam e provocavam maremotos de forças no plano virtual e produziam novos fatos, eram ninhos que se desfaziam e voltavam a se fazer, mais adiante. E aquele lugar antes ocupado pela representação estática de Deus foi sendo ocupado pelo infinito de possibilidades latentes, pelo tempo contraído em potência, em devir, pela diferença. Mas isso foi muito depois, quase hoje. Vamos voltar à nossa fábula.

De repente, nosso sujeito, em seu curso de Filosofia, começou a ter de enfrentar as chamadas *disciplinas pedagógicas*. E lá veio Filosofia da Educação (com Rousseau

e companhia), Psicologias da Educação (ensino, aprendizagem, desenvolvimento), Estrutura e Funcionamento do Ensino (a tal de *Estrufunc*, cheia de leis, resoluções e pareceres), Didática (as normas e regras de como ensinar alguma coisa a alguém) e, por fim, a Prática de Ensino (o pânico da sala de aula). Via de regra, o caminho das licenciaturas tem muito tormento. O sujeito se depara com uma estrutura institucional toda presa em discursos formais, difíceis de entender e, o que é pior, difíceis de relacionar com a prática. Que coisa é essa chamada *escola*, que lhe entra goela abaixo? O que ela tem a ver com aquela experiência vivida no passado, no primeiro e segundo graus? Está aí um dos grandes choques no percurso de formação do professor.

O sujeito é solicitado a resgatar de sua memória os elementos (universais?) constitutivos dessa realidade institucional. Sua vida escolar como aluno será também matéria-prima para sua identidade de professor. Ele é levado a recuperar cada um dos dados, organizá-los em fluxogramas e organogramas de modo a fixar seus nomes e suas propriedades. É levado a investigar o que é e como funciona cada patamar, cada quadro: currículo, administração, disciplina, enfim. O confronto entre o que foi vivido e o ideal é patente. No curso de formação, predominam os conceitos ideais, os universais, o que *deve* ser: ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, disciplina, conduta, direção, supervisão, corpo docente, corpo discente, enfim, tudo estabelecido em cima de um padrão ideal de estabelecimento de ensino. Na memória, entretanto, os furos, as falhas, os desvios, as práticas reais, os modelos. Como juntar as duas coisas é a grande questão que se põe, principalmente quando se sabe que a grande tarefa de um curso de formação é fabricar identidades profissionais. Isto é, essa pretensão em trabalhar em torno da formação profissional é a tônica da maioria dos cursos de formação: geralmente, a própria discussão que gera seu currículo, que organiza seu funcionamento, tem como ponto de partida (e chegada?!) o *perfil do profissional* que quer formar.

Nosso sujeito, como se já não bastassem as crises nascidas em seu próprio percurso, ainda tem que administrar esse confronto com uma nova identidade. Nele, a experiência se processa como se, de repente, ao olhar-se no espelho, descobrisse uma nova face em formação. E uma face que ele não estava propriamente escolhendo. Tratava-se de assumir, incorporar certos traços de *performance* prescritos pela agência formadora. Aparentemente, estava se tornando professor.

Ledo engano. Ele estava sendo instrumentalizado para desempenhar uma função, uma profissão. Recoloco, aqui, aquilo que venho afirmando: não é pelo simples

fato de ser instrumentalizado que alguém vem a ser professor. Como não havia nascido (ou, pelo menos, despertado) o desenho da professoralidade, todas aquelas informações e habilidades, ainda que fundamentais, não passavam muito de um bando de prescrições de conduta. O estágio, no último ano, é um exemplo disso. Tinha de fazê-lo. E não foi sem tormento, dúvidas e desconfiança. Para tentar reduzir, ao menos um pouco, a ansiedade, o local escolhido para o estágio foi uma escola estadual noturna em um bairro de periferia. O público era parecido com o próprio sujeito: gente que trabalhava durante o dia e estudava à noite, comerciários, secretárias, auxiliares de escritório. Talvez fosse mais fácil dar conta da tarefa se o grupo fosse familiar. E foi. Porém, as aulas rolavam como se fossem um brinquedo, um jogo. A preparação da aula, os discursos, os textos, os exercícios, a avaliação, tudo caminhava como em um brinquedo, daqueles brincades de escola de quando ele era criança. Bastava seguir as regras, e o jogo funcionava. De certa forma, as coisas aconteciam como se não fosse com ele, como se ele fosse um espectador de si mesmo. Era como se fosse a vida e a experiência de outra pessoa.

Porém, houve um dado decisivo, outra grande quebra no processo: além do estágio, a conclusão do curso exigia uma monografia. E o tema escolhido girou em torno de *Michel Foucault*. Por um lado, era mais um trabalho acadêmico, mais uma etapa a ser cumprida na rotina da universidade. Por outro lado, o objeto escolhido não deu chance: a interferência foi inevitável. Tanto pelo exercício de escrever e, na escrita, apropriar-se do complexo conceitual do autor, quanto pela identificação dos postulados com o vivido.

O que aconteceu foi que nosso sujeito, pela primeira vez, viu sentido no exercício filosófico. Pela primeira vez, encontrou uma ligação entre o que se dizia da vida, do mundo e dos homens e a própria vida, o mundo e os homens. À distância, poderia afirmar que, de fato, esse foi um dado importante na história do sujeito. Mesmo que não tenha sido possível identificar mudanças imediatas, sei que produziu uma brecha. Era um bloco de pressão em sua história. Ficou como uma pedra em seu sapato. Algo quase imperceptível que começava a fazer diferença. Era um bloco que incomodava. Faltava acontecer outras coisas para, somadas, produzir a reviravolta.

Sua entrada em sala de aula deu-se pouco tempo depois. Iniciava-se uma aventura. De novo, o modelo eram as brincadeiras infantis. Aulas preparadas como discursos, como palestras. Textos selecionados que, antes de mais nada, explicavam e davam conta de dizer coisas que ele não tinha, ainda, propriedade. Cumpria as tarefas

institucionais como menino bem mandado. Fazia o melhor que sabia fazer. Não fazia o que podia, principalmente, porque não sabia que podia.

Aos poucos, foi aprendendo os macetes do didatismo, o tom professoral nas falas, os disfarces. A retórica era tudo. Argumentações bem montadas eram quase indestrutíveis.

Porém, o tempo passando e as experiências se acumulando, aquilo tudo foi-se tornando enfadonho. O professor foi percebendo que estava sendo um *dador de aulas*. Sua contribuição para aquelas pessoas assemelhava-se à contribuição que um livro podia dar. Ele percebia-se um *atalhador* de leituras. Ele lia e estudava o que os alunos deveriam saber e, então, ia para a aula reproduzir tudo aquilo. Na verdade, oferecia atalhos de leitura, atalhos para teorias.

Um dia, teve que assumir uma turma de futuros psicólogos que estavam sem professor havia três meses. Precisava trabalhar de modo intensivo e, em duas semanas, dar conta do tempo perdido. Seriam aulas de Antropologia Filosófica. E o modelo que vinha sendo utilizado não servia para aquela circunstância. Fazer aulas-palestra ou aulas-painel dava certo quando havia tempo entre elas, quando o curso podia funcionar como um almanaque em gotas. Entretanto, com o tempo escasso, os dias amontoados, a estratégia tinha que ser outra.

No exercício de pensar o que fazer, vieram à tona os incômodos acumulados. Veio a insatisfação consigo, veio o dar-se conta do que vinha sendo, o que vinha fazendo. E veio o vislumbre do que podia vir a ser. O propósito da Antropologia Filosófica era dar um suporte reflexivo aos profissionais, de modo que eles pudessem ter mais consistência na escolha do caminho a ser seguido, na psicoterapia. Em vez de continuar abreviando leituras e oferecendo painéis sobre alternativas de concepções antropológicas na história do pensamento, veio a ideia de proporcionar um exercício de apropriação e construção de uma visão de homem. O professor, então, arvorou-se a propor situações e questões que, primeiro, levassem aqueles alunos a dar-se conta de que, ao longo de sua vida, uma concepção antropológica havia sido construída. A seguir, que explicitassem essas concepções. Por fim, que se apropriassem dessas referências e dessem conta de assumi-las (ou não), orientando sua especialização.

Por primeira vez o professor deu-se conta de que podia ser, antes, um propositor. Essa experiência levou-o a perceber a necessidade de fazer a mesma descida aos quadros de referência que estava propondo aos alunos. Sua odisseia traduzia-se no descer ao fundo, às raízes das repetições. E, ao molde de Deleuze,

produzir sua cura: deixar de ser um *dador de aulas* e construir, pouco a pouco, sua professoralidade. Por primeira vez sentiu-se professor. Aproximava-se daquela imagem do professor que, em vez de propor gestos a serem reproduzidos, emitia sinais a serem desenvolvidos na diferença (estou praticamente citando Deleuze). Em vez de plantar representações, investigava as raízes das repetições.

Porém, engolido pela rotina e pela repetição do mesmo, nosso professor estacionou. O tempo passou e ele teve outra oportunidade. Em outra universidade, em outro curso, em outro ano, viveu outra experiência. Tudo começou com a proposição de uma atividade de *tradução intersemiótica* em um curso de Educação Artística. Junto com outra colega, tiveram esta ideia: partir de textos literários, lineares, e produzir não linearidades e não verbalidades. A colega caiu fora, e ele prosseguiu sozinho. E, quanto mais entrava na experiência, mais se envolvia nela. Outra vez, em vez de oferecer caminhos a serem reproduzidos, propunha sinais a serem desenvolvidos. Entrou na dança, como todo mundo. O contato com as poesias, os exercícios em sala de aula, foram levantando o vento que, um dia, virou furacão. Novamente tinha assumido a posição de propositor que propõe tanto para si quanto para os outros. Suas aulas viraram ateliês de pesquisa de si.

Recobrou a perspectiva da professoralidade, revitalizada pelos novos elementos combinados com alguns outros que estavam, já, adormecidos.

Passou-se o tempo e chegamos até hoje. Trata-se, agora, de entender que vir a ser professor é uma escolha, uma diferença na história de um sujeito. Ser professor não é a prática de uma vocação. Não é uma mera habilidade desenvolvida. A professoralidade é a condição de proposição que um sujeito assume como diferença de si, uma escolha em ser agente de desinstalação do que está estabelecido e, ao mesmo tempo, suportar junto o terremoto, o resgate das vítimas e a construção de uma nova cidade. Como já disse em outro momento, a professoralidade traz a condição de ser, ao mesmo tempo, impulso e rede.

A professoralidade desse professor foi construída no enfrentamento da insatisfação consigo, no enfrentamento das estranhezas, dos incômodos que lhe atravessavam. Foi construída no estendimento do olhar, o mesmo que lançava sobre si, aos outros. Fazer proposições que atiçavam os alunos (futuros professores) a olhar de frente para os tumultos que assolavam sua escolha profissional e ficar de mão, dar colo, quando necessário. Jogá-los no chão também, quando necessário. Mas, sobretudo, estar junto, fazendo rede para que pudessem exercitar seus saltos mortais.