

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O AMOR E O ÓDIO NA VIDA DO PROFESSOR:  
PASSADO E PRESENTE NA BUSCA DE ELOS PERDIDOS**

ANA ARCHANGELO GUIMARÃES

1999



CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

Guimarães, Ana Archangelo.

O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de  
elos perdidos. Ana Archangelo Guimarães. Campinas, SP: 1999.

Orientador: Ezequiel Theodoro da Silva

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Psicanálise e Educação; 2. Amor e Ódio; 3. Metodologia de  
Ensino; 4. Memória de Professor; 5. Formação de Professor.

*Sempre ao Raul, à Paula, à Júlia;  
Aos meus pais e à minha irmã;  
E desta vez à Sandra L. Pero Occhipinti, que me ajudou  
a enfrentar os sentimentos dos quais trato neste trabalho.*

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas são importantes neste longo processo de elaboração de uma tese. Aquelas que estão muito próximas, em nosso dia-a-dia, não apenas se engajam diretamente em nossa rotina, como alteram e abrem mão de muitos de seus hábitos e afazeres, compatibilizando aquilo que em princípio seria incompatível. Com relação a elas, nomeadamente Raul, Paula e Julia, fica sempre uma sensação de abuso da solidariedade e uma gratidão sem fim.

Aos meus pais, agradeço pelo envolvimento de sempre, pelo eterno entusiasmo com que vivem a Educação, e pela confiança incondicional que depositam em suas filhas, o que fez de nós pessoas cheias de esperança. À Leticia, pelo apoio que me permitiu duas grandes viagens de estudo, e ao Sven, pela acolhida.

Um agradecimento especial ao Ezequiel, meu orientador, que sempre aberto, mas vigilante, incentivou minhas novas incursões teóricas. E à Sandra, que me ajudou a percorrer um caminho pessoal em direção ao meu objeto de pesquisa.

Às professoras que me receberam, Vitória, Dona Maria, Dona Noemi, Dona Filomena, e aos professores da rede pública com quem convivi nos PECs (Programas de Educação Continuada) faltam as palavras de agradecimento. Foram elas que me mostraram os meandros mais sutis da vida do professor. Que falaram de suas vidas, de suas conquistas, de suas frustrações. Que me advertiram sobre o destino final deste trabalho: não poderia apenas servir como meio de obtenção de mais um título na academia, mas deveria retornar à escola e ao professor que ainda atua e precisa de ajuda. Que fiquem tranquilas, pois esse tem sido meu propósito.

Ao CNPq, pelo auxílio-deslocamento concedido nestes quase quatro anos em que produzi a tese sem abandonar a docência e a extensão na Universidade.

À UNESP – Campus de Presidente Prudente – pelo afastamento parcial e pelo apoio institucional reservado aos docentes em fase de titulação.

Ao Cláudio e ao Júlio, que pacientemente transcreveram horas e horas de entrevistas. À Lilian e à Leticia, pela ajuda nas traduções. À Márcia, pela revisão das referências bibliográficas. À Suely e à Débora, pelos acertos dos detalhes finais.

## RESUMO

O presente trabalho discute a relação amor/ódio na vida de professores do passado e do presente, e a sua relevância na constituição do profissional que estabelece vínculo com o aluno, com o conhecimento, com a instituição, com o ato de ensinar e aprender. Este objeto se justifica na medida em que se considera que o acontecimento pedagógico envolve, para além do sujeito da inteligência, o sujeito do inconsciente, e que este sujeito partido busca a harmonização do pensar, do dizer e do ser.

Ouvir a narrativa da história de alguns destes sujeitos permitiu a identificação de vozes destoantes, de acordos psicológicos que acontecem no seio de processos históricos e relações de poder. Por esta razão, a escuta do pesquisador neste trabalho teve como eixo a idéia de que o sujeito, ao falar de si, expressa sua ilusão de saber de si. Apenas através da interpretação, foi possível encontrar um sentido mais pleno do dito, no confronto com aquilo que ficou como não-dito.

Através das histórias de quatro professoras, a pesquisa abordou temas como a necessidade que o professor tem de ser amado, as ilusões sobre a escola e o profissional da educação do passado, as dificuldades na relação escola-pais, a ambivalência do professor atual em relação aos objetos de cultura presentes na escola, as motivações que regem a escolha e o uso das metodologias de ensino.

## **ABSTRACT**

The present work discusses hatred and love relation in teachers' life in the past and today, its relevance to professionals who establish a link with students, with knowledge, with the institution, and with the act of learning and teaching. Such matter is justified since this work takes into account that the pedagogical moment involves, further than the subject of intelligence, the subject of unconsciousness; this split subject looks for the harmonization of thinking, saying and being.

As we heard the report of some of these subjects, we were able to identify dissonant voices, psychological arrangements that happen in the heart of the historical process as well as in a power hierarchy. For that reason, the researcher's attention in this work is centered on the idea that when the subject talks about himself, he expresses the illusion of self-awareness. Only through interpretation a broader sense of what was said could be found, compared to what was left unspoken.

Upon the story of four teachers, this research approaches topics such as the teacher's need for love, the dreams about both the school and professionals in education from the past, the difficulties involving schools and parents, the ambivalence of today's teachers about existent cultural objects at school, the motivation that leads to the choice and the use of a teaching methodology.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
CAPÍTULO 1	
IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA .....	17
De história e memória .....	18
O problema do conhecimento científico .....	23
A realidade a ser conhecida e o problema do sujeito no conhecimento científico .....	30
CAPÍTULO 2	
SOBRE A MEMÓRIA .....	38
CAPÍTULO 3	
SOBRE O AMOR E O ÓDIO .....	46
CAPÍTULO 4	
PROPOSTA METODOLÓGICA .....	61
A abordagem clínica .....	62
O significado da escolha da escola .....	69
O significado de alguns passos da pesquisadora na escolha dos sujeitos .....	70
CAPÍTULO 5	
A VOZ DAS PROFESSORAS .....	77
Uma pequena apresentação .....	78
Vitória por Vitória .....	81
Dona Noemi por Dona Noemi .....	100
Dona Maria por Dona Maria .....	112
Dona Filomena por Dona Filomena .....	122



## CAPÍTULO 6

O AMOR E O ÓDIO NA VIDA DAS PROFESSORAS .....	133
Breve comentário sobre as entrevistas .....	134
A escola no roteiro de uma história .....	137
Da vocação à militância .....	143
Professor quer ser amado .....	148
Alunos bons eram aqueles .....	151
Com essas condições não dá pra fazer um bom trabalho .....	154
A relação escola-pais .....	161
Objetos da cultura: objetos de amor ou de ódio? .....	167
Do que se nutre a metodologia .....	170
Professor, passado e presente .....	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	185
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	191

**INTRODUÇÃO**

Muito se fala hoje sobre qualidade de ensino. De diversos lugares os discursos perpetuam palavras de ordem como: competência, autonomia, compromisso, entre outras. Nesse contexto, o ensino ganha vários distintivos que pretendem torná-lo, de antemão, um novo ensino, senão o melhor ensino. Esforços são despendidos para que se tenha sempre algo atual e renovado.

Esse movimento aparentemente repentino de revalorização da educação, mais que uma preocupação humanista, revela novas necessidades do capitalismo em sua nova fase: mão-de-obra qualificada, ágil e criativa, capaz de acompanhar a agilidade dos atuais processos de produção. Estamos diante de uma nova ordem em que agências como o Banco Mundial estão redirecionando as políticas educacionais em todo o mundo. Muitas dessas diretrizes incorporadas pelo Poder Público, seja ele federal ou estadual, são, inclusive, identificadas nas vozes dos professores e da população em geral, como resultado de uma espantosa e eficiente teia comunicativa.

A exposição às práticas e aos discursos institucionais a que somos submetidos cria uma situação de confronto, ainda que desigual, entre as idéias construídas no processo de constituição do ser professor (elas mesmas já uma síntese das contradições inerentes ao próprio trajeto) e aquelas que expressam as “verdades oficiais”. Todavia, não são confronto e dissonância que se explicitam nos documentos produzidos pelas esferas de poder; ao contrário, revelam uma singela concordância entre atores sociais diversos.

O que se vê, como produto dessa luta, é um professor progressivamente destituído de sua força, reproduzidor de um discurso ideologicamente construído. Entre professores do ensino fundamental, especialmente os das séries iniciais, há um imenso interesse por metodologias novas, respostas eficientes a problemas não muito recentes na sala de aula. Como lidar com a indisciplina que reina na escola? Como “prender” a atenção dos alunos que hoje são tão diferentes? Como? É a palavra de ordem do professorado. Como fazer? Por onde começar?

Mais que uma dúvida, essas questões são expressão de uma forma de relacionamento com o mundo, mais especificamente com a escola e o conhecimento. Nela se explicita a descrença naquilo que já se sabe, como se o já sabido trouxesse em si mesmo um dispositivo de auto-destruição. Como se a cada minuto de existência o sujeito e o conhecimento se desgastassem, antes de poderem ser recriados. Diante deste processo

avassalador, o caminho a seguir oscila entre abandonar o que se sabe ou aquilo que se julga verdadeiro e apegar-se a um passado que não existe mais. Não um passado que dialoga com o presente, como fonte de entendimento de um processo vivido; um passado que, idealizado e cristalizado, cumpre o papel de opositor ao que é a indefinição do presente, da ação. Diante disso, os professores não sabem o que fazer, não se vêem como capazes de atos imaginativos e criadores; insistem na idéia, há muito desmistificada, de que são os alunos os grandes responsáveis pelo próprio fracasso, juntamente com sua família. O argumento que justificaria tal idéia é o de que, hoje, os alunos não são os mesmos de sua época, a família já não dá mais o suporte necessário ao desenvolvimento do trabalho escolar. Aqueles que ultrapassam esse limite, muitas vezes, buscam a responsabilidade no âmbito social, mas um social tão genérico quanto abstrato, onde parece não haver lugar para a própria escola como instituição que congrega pessoas que lhe dão vida.

Nas análises institucionais realizadas (GUIMARÃES & VILLELA, 1997) em algumas escolas públicas do estado de São Paulo, observei, apesar das particularidades, este aspecto de forma generalizada. Nas ações do Programa de Educação Continuada da Secretaria de Estado da Educação, em convênio com a Universidade, das quais participei junto a dez Delegacias de Ensino, também pude observar este fenômeno: professores que sempre perguntam como fazer, mas que relutam em acreditar que exista algo a ser feito por eles; afinal, os problemas são de qualquer natureza que não a pedagógica. Talvez eles tenham razão, se a esfera pedagógica ficar restrita a técnicas de ensino ou a análises macroestruturais em que os sujeitos se diluem em determinações dificilmente identificáveis em cada um deles.

Esta situação não é constituída por um comodismo muitas vezes atribuído aos professores; ao contrário, o interesse em desenvolver um bom trabalho é genuíno. Muitas são as perguntas sobre o que e como fazer. Não contrária a esse nível de discussão, o que vi, entretanto, foi uma quase incapacidade de aceitar sugestões e análises como possibilidades concretas, exequíveis, já experimentadas. Nessa lógica, o professor procura uma resposta a perguntas que se repetem indefinidamente, resposta para uma escola da qual ele não se sente como parte. Desta maneira, as respostas não comportam ações que dependam dele, mas dos alunos, diretores, pais, Conselhos Tutelares e até de delegados de polícia. No interior desse processo de auto-marginalização, as perguntas surgem como

forma de dar conta de uma falta, dar conta da angústia de não saber formular questões sobre o que se passa com ele na escola, não saber imaginar formas possíveis do olhar em que ele esteja presente e desempenhe papel fundamental. Deste lugar de excluído, nenhuma ação é possível; tudo é abstração, tudo é fala exterior.

Nessa exterioridade se concretiza uma das verdades de nosso tempo, em que se cultua o novo e se descarta o velho, como se esse último não fosse intrinsecamente constitutivo daquele. Um tempo em que o velho é cada vez mais novo e, perversamente, em que nenhum velho ou nenhum novo se converte verdadeiramente em objeto de compreensão e apropriação. Afinal, a apropriação exige a construção de laços com o novo. Se este último é a materialização do descaso para com a contribuição dada pelo sujeito através de sua história, ou se simboliza a denúncia de sua inadequação em relação à sua prática, qualquer tentativa de aproximação é frustrada e superficial. Ou seja, as aparentes mudanças externas são reflexo de imposições que não atingem o cerne da questão pedagógica, mas causam uma ruptura interna naquilo que confere uma certa identidade ao professor. Frente à ameaça de aniquilamento de sua idéia de “eu”, o professor se relaciona com as mudanças como algo externo a ele. Nessa exterioridade, cada um de nós se vê desprovido de memória, daquilo que nos constitui, que nos dá movimento e possibilidade de transformação. Cada um de nós fica fadado a uma busca inócua, porque pretensamente sem história.

O resultado disso é a convivência de dois mundos que aparentemente se ignoram e coexistem: a escola do passado e a do presente. Essa realidade se materializa em afirmações que atualmente estão presentes na fala de qualquer um de nós e que são, no mínimo, paradoxais.

A primeira delas diz respeito a uma condenação daquilo que corresponderia a um ensino do passado – o ensino tradicional. Mesmo entre os professores que ainda se assumem como tradicionais, há um certo "pedido de desculpas" por essa opção que parece considerada como equívoco ou um ataque aos outros professores no sentido de mostrar que nem um nem outro é bom. Ou seja, nas afirmações dessa natureza, o professor renovado – se assim podemos chamá-lo – desqualifica o ensino tradicional, assim como o professor assumidamente tradicional também o faz.

A segunda afirmação procura resgatar o ensino do passado como algo bom, em contraposição à qualidade duvidosa do ensino atual. Uma certa nostalgia, um saudosismo que, se pensado à luz da primeira afirmação, não se justifica.

Nesse jogo de forças entre passado e presente, prevalece a avaliação imediata, abstrata, própria, como afirma CHAUI (1990, p.3), do discurso ideológico que, ao invés de buscar clarificar aquilo que está obscuro, oferece representações do real que negam o processo histórico. Indo mais longe, tal discurso nega, inclusive, a história do próprio sujeito.

E por que, então, convivem essas afirmações no discurso de diversos professores com os quais tenho tido contato? Retornar ao passado, hoje, significaria buscar em que momento se rompe a inserção de um professor “todo-poderoso”. Alguns dirão que este momento não existe, que um longo processo de desqualificação e desvalorização foi responsável pelo contexto que aí está. Mas é verdade, também, que em nossa história pessoal, o professor é referência muito importante, modelo que nos ajuda, inclusive, a rever nossa inserção na própria família, a rever a autoridade dos pais. Em alguns momentos, a fala do professor é lei.

Se é verdade que este longo processo de desqualificação e desvalorização explica grande parte das transformações de postura do professor, é também verdade que mesmo este professor que se vê empobrecido em sua tarefa ainda continua sendo este referencial essencial para crianças que freqüentam a escola e ensaiam as primeiras atitudes independentes. Isto significa que no seio de uma grande transformação no “ser-professor”, algo se manteve, quiçá com maior fragilidade ou por menos tempo, que se traduz nesta importância afetiva da figura do professor.

Por esta razão, aqui se põe uma questão lógica: o professor do qual falo, em grande parte de sua existência, foi aluno. É de se esperar que tenha vivido a relação professor-aluno de forma a compartilhar destes momentos relevantes dos quais falei mais acima. Entre boas e más referências, o professor deve dispor de histórias escolares marcantes que tenham envolvido professores marcantes. Onde, então, estará o ponto de cisão entre este universo em que existe um professor que vale como referência e o universo presente em que este antigo aluno, agora professor, se vê como alguém externo à essência da escola?

A suposição de uma história de aluno com situações marcantes ao ponto de terem se tornado referência para o sujeito que hoje é professor, embora sustentada por argumentos lógicos e pertinentes, pode ter deixado de considerar que as marcas desta história podem ter tido justamente o sentido da exclusão: no passado, aluno excluído; hoje, professor que não se vê como participe do processo escolar.

Em palestra realizada em 1997, a psicanalista e professora da PUC-SP, Maria Cecília FARIA, explicando alguns processos inconscientes, fez uso de um exemplo bastante pertinente para a presente discussão. Dizia a psicanalista que o professor de matemática é aquele que, em muitos casos, sofreu para aprender essa disciplina na escola. Quando vence este obstáculo, inconscientemente reproduz com seus alunos as situações penosas pelas quais passou. E a matemática, dessa forma, perpetua-se como disciplina difícil e aterrorizadora. Mas esta é, obviamente, uma possibilidade psíquica, entre outras. A reparação – *mecanismo (...) pelo qual o sujeito procura reparar os efeitos produzidos no seu objeto de amor pelas suas fantasias destruidoras* (LAPLANCHE & PONTALIS, 1992, P.447) – pode nos dar outras vias de acesso.

Do que tenho observado nos trabalhos com professores, as duas hipóteses são possíveis e, além disso, passíveis de convivência em um único sujeito. O professor que interpreta as inquietações dos alunos como algo inadmissível, como agressivas, como uma provocação à sua autoridade e à sua pessoa é o mesmo que não se vê como alguém que interage com este sujeito inquieto, mas como quem deveria ser poupado (nas palavras dos professores, “respeitado”) simplesmente pelo papel que ocupa. Não vê sua ação como elemento fundamental na construção deste lugar de professor. Sua postura diante do aluno parece ser equivalente a de um irmão caçula, que em muitos momentos precisa recorrer aos pais para deter aquele que tanto o ameaça. Quem acompanha o trabalho desenvolvido nas escolas públicas, hoje, sabe que os professores não têm conseguido desencadear soluções - ou encaminhamentos destas - para os problemas de sala de aula sem a intervenção de coordenadores, diretores, Conselhos de Escola, Conselhos Tutelares e Delegacias de Polícia. A sala de aula deixou de ser o espaço privilegiado para o acontecimento pedagógico em seu sentido amplo de formação intelectual e de valores, através dos vínculos afetivos. Parece ter abandonado a generosidade que permite o compartilhamento do acervo cultural com as novas gerações, que permite a busca criativa de alternativas metodológicas.

Debates e confrontos não podem acontecer sem que sejam vistos com grande apelo destrutivo e ameaçador.

Daquele professor reverenciado e amado para este que se vê odiado e ameaçado, o que houve? Qual foi o destino do amor? De onde vem e para onde vai o ódio que circula, hoje, nas escolas? Professores que vêem seus carros riscados, seus instrumentos de avaliação destituídos de validade para reprovação; alunos que escutam de seus professores frases como “não foi à toa que sua mãe te deixou, você não vale nada, mesmo”; ou “escola é como igreja: qualquer cachorro entra”. Policiais que entram nas escolas para revistar alunos suspeitos. Se os mecanismos sociais explicam tais atitudes em um âmbito mais geral, há que se tentar analisar o impacto disso nas dinâmicas próprias de cada sujeito. Como cada sujeito constrói o seu repertório de relação com os alunos com aquilo que julga (ou não) agressão; como repercute nele e nos que com ele convivem na escola; como direciona suas ações, dúvidas e certezas sobre as formas de ensinar, ou seja, como isso tudo se harmoniza no ser-professor e em suas dimensões de vida.

Diante deste cenário, algum leitor desavisado poderá pensar que a descrição se refere a locais onde a clientela é violenta, onde as escolas são depredadas por alunos marginais, onde professores são ameaçados de morte por traficantes. Puro engano. Esta impotência diante dos alunos tem-se mostrado presente em municípios pequenos, de 10, 20, 30 mil habitantes, às vezes até menos. Locais em que a violência urbana é praticamente inexistente, onde todos se conhecem. Exemplo disso, que radicaliza a ilustração, conheci em uma escola de um município com menos de 5 mil habitantes. Alguns professores, queixando-se de problemas de indisciplina em sala de aula, citavam, em especial, um menino que, segundo eles, influenciava a classe com seu comportamento inadequado. Em entrevista com alguns alunos em grupo, tive a oportunidade de conhecê-lo pessoalmente. Chamou-me a atenção seu tamanho em relação ao dos colegas de sua turma. Apesar da mesma idade, era muito maior que os outros. Dos relatos sobre a escola, especialmente sobre professores, um tema foi mais marcante: a relação que diversos professores estabeleciam com ele. Entre risos, os alunos declaravam que os professores deixavam sob sua responsabilidade a tarefa de marcar os colegas com ponto negativo quando se ausentavam da sala. Desta forma, não teriam que enfrentá-lo para resolver qualquer problema, caso algum fosse atribuído a ele. Medo, segundo os alunos, que muito



provavelmente têm razão; afinal, concordando ou não com o procedimento adotado para controle da indisciplina, é de se esperar que o considerado mais indisciplinado esteja sob a mira do sistema de coerção. Ao contrário, é ele quem o domina e controla.

Não se pode discutir um fato como esse apenas à luz de teorias que procuram explicar a relação professor-aluno no plano do conhecimento. Conforme SILVA (1995, p.37),

*Desocultar, no intuito de revelar, a identidade de um ser ou personagem - como o do professor, por exemplo -, exige que, além da identificação dos seus modos de pensar e agir, os seus modos de sentir sejam também contemplados pela reflexão. Queremos dizer com essa afirmação que o sentimento ou a afetividade coloca-se como uma dimensão fundamental da identidade do homem, ainda que os racionalistas venham, ao longo dos tempos, tentando sufocá-lo ou os fascistas, ainda tão engravados em nossas instituições, façam uso exclusivo das emoções dos indivíduos para efeito de controle e dominação social.*

As interpretações e hipóteses construídas até aqui, contudo, exigem uma investigação que permita um mergulho nesse processo que congrega contradições, conflitos e ambivalências que se concretiza na história de vida do professor e pode significar a apropriação de uma memória construída socialmente. Será que as memórias de professores coincidem com o universo aqui delineado? O que dirá aquele que foi o professor do atual professor sobre as afirmações acima descritas?

Este trabalho de reconstituição da memória do professor passou a me interessar já no processo de elaboração de minha dissertação de mestrado, intitulada “O professor construtivista: desafios de um sujeito que aprende” (GUIMARÃES, 1995). Nele encontrei professores que, na tentativa de construção de uma postura construtivista, negavam os modelos com os quais tinham interagido na constituição do ser professor.

Por considerarem a própria história equivocada, abandonavam-na, ou procuravam fazê-lo, negando a essência do processo de compreensão do referencial construtivista, qual seja, a significação e resignificação daquilo que submerge da existência de cada sujeito.

Esse rompimento consigo próprio criou o que em minha dissertação denominei de “construtivismo voyeur”, um construtivismo desprovido de reflexão sobre os processos de pensamento e aprendizagem, mas carregado de especulação sobre possíveis “passos em

falso” dos sujeitos, carregado de julgamentos acerca da história de vida desses. Nada que se aproximasse da necessidade de compreensão, exceto aquela vinculada ao perdão pelos atos condenáveis e/ou insensatos.

No processo de pesquisa, deparei-me com a realidade construída nas bases da dicotomia, fosse ela qual fosse – bem/mal , tradicional/construtivista, entre outras. Deparei-me, também, com professores que sofriam ao participar de um complô contra a própria história. Por essa razão, a pesquisa contou com um momento de recordação da história escolar de cada professor envolvido nela.

Além dos elementos essenciais para a compreensão do objeto daquela pesquisa, essa atividade trouxe à tona a relevância da memória, da recordação e da tarefa de recordar para a viabilização de um processo educativo. Trouxe, ainda, indagações que, embora pertinentes e necessárias, não poderiam ser enfrentadas no corpo da dissertação.

As que pretendo perseguir nessa pesquisa dizem respeito às demandas inesgotáveis por metodologias de ensino que não se concretizam em um fazer metodológico dentro da escola e aos processos através dos quais os professores passam a se sentir excluídos da essência da escola.

## **CAPÍTULO 1**

### **IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA**

## De história e memória

Falar em história é falar em versão, em formas de ver, perceber, conceber e narrar um fato. Falar em história implica identificar vozes destoantes, acordos psicológicos que são produzidos no seio dos processos históricos, das relações de poder. Essa pesquisa dá ênfase a esses acordos, fazendo dos processos históricos seu pano de fundo, sem contudo descartá-los como constitutivos dos primeiros. Por esse motivo, a escolha da versão e a leitura realizada a partir dela delimitam uma opção, tanto no terreno político, quanto no afetivo.

Todos estamos expostos, permanentemente, às convicções produzidas no âmbito do poder; essa é a voz que, soando mais alto, constrói os acontecimentos à moda das necessidades de manutenção do *status quo*. Ainda que resistindo, somos invadidos por ela que chega a colocar em dúvida alguns testemunhos de nossa memória.

As idéias aí concebidas produzem a imagem de que o passar do tempo equivale ao progresso e ao desenvolvimento. Por essa razão, negam a história como um processo onde convivem pessoas e idéias diferentes e contraditórias. Através desse processo de negação, procuram anular as diferenças entre o pensar, o dizer e o ser, unificando os sujeitos em uma imagem desprovida de conflitos e que passa a ser uma de nossas mais prezadas ilusões.

O registro da narrativa de atores sociais que, dia após dia, constroem ou construíram suas metodologias de ensino, suas formas de ser e de se relacionar em sala de aula, estando ou não em consonância com as idéias dominantes, torna-se relevante na medida em que recupera versões e leituras que subsistem em nossas práticas e falas, ainda que de maneira pouco clara ou assumidamente renegada. Essa é a história dos vencidos, tal como bem define DECCA (1981).

Mestres dos atuais professores, ou mestres dos mestres dos atuais professores, constituem um grupo que, massacrado pela idéia de progresso, passou à condição de inexistente. No entanto, subsistem como pequenas feridas a denunciar a presença de um corpo estranho. Na maturidade de suas memórias permanece uma história que transcende a oficial. Nela procuro encontrar um registro do não-dito, um contraponto para a compreensão da escola que, por não ser veiculada, parece nunca ter existido.

ROSENBERG (1986) adverte, em tom grave: *voltar ao passado não resolve o futuro*. Não se trata disso, é bom que se diga.

ELLUL (1989), com bom humor e uma certa dose de ironia, afirma que o esquecimento é uma vantagem humana e social, uma função misericordiosa da vida, a possibilidade do homem não estar sempre atrelado a um passado. Em suas palavras:

*Pour le moment encore, comme durant toute l'histoire, heureusement il y a l'oubli, mon oubli d'une grande part de mon passé, de celui de mès proches, des offenses qui m'ont été faites, et aussi des bienfaits (sans quoi, je serais éternellement dans une position de subordination à l'égard de celui qui m'a aidé), de mès erreurs et de mès réussites.*<sup>1</sup> (p. 148)

Só através do esquecimento é possível a reconstituição imaginária do passado e do meio; só ele proporciona a reorganização e a simbolização dos fatos. Ainda segundo ELLUL (1989), esquecer permite que a sociedade seja mais tolerável (e eu diria também, mais tolerante), que haja troca de experiências mais freqüentes e que o contato com o outro seja uma constante novidade.

Porém, todas as qualidades atribuídas pelo autor ao esquecimento não o impedem de apresentar os problemas de uma sociedade que, ao longo do tempo, lenta e gradualmente, foi expropriando de seus membros a capacidade de memorizar e recordar o passado, criando, assim, uma cultura do esquecimento.

Atualmente, é valorizado o estado de memória eletrônica, universal, permanente e confiável. Ao mesmo tempo, e em contrapartida a essa valorização, desenvolve-se o movimento de recusa, de recuo, de diluição, desagregação e, no limite, de desaparecimento da memória pessoal e de pequenos grupos. Instâncias sociais cultivam o esquecimento, nos obrigam a esquecer e, simultaneamente, constroem uma cultura, no sentido intelectual e artístico, fundada sobre o esquecimento.

O autor, que se refere à realidade francesa em especial, mas que cabe absolutamente bem em nosso contexto, elenca algumas das formas que este processo não escandaloso, porém evidente, ganha. Uma delas diz respeito à pedagogia que condena a

---

<sup>1</sup> Até o momento presente, como durante toda a história, ainda há, felizmente, o esquecimento, meu esquecimento de uma grande parte de meu passado, do de meus parentes, das ofensas que me foram feitas, e

memorização. Divulgando-a como absolutamente desnecessária, coloca jovens na situação de experiências que nada dizem a eles uma vez que não se vinculam nem se relacionam a nada em seu repertório. ELLUL afirma que estes jovens são capazes de discutir horas sobre o nada, porque não têm parâmetros, não têm elementos para contraponto, não integram a parte no todo e vice-versa. Para o autor, experiência e compreensão só se efetivam na comparação e esta só se torna possível quando há algo que possa ser lembrado e retomado.

Além da condenação da memorização, a educação tem, segundo ELLUL, desvalorizado o ensino de história, como se ela não servisse para nada. No entanto, todas as sociedades têm continuidade graças à história. Sem ela, cria-se uma sociedade do instante, um povo sem raízes.

Esta sociedade do instante tem cultuado o imediato de forma a impossibilitar a idéia de continuidade, de passado e de futuro. O uso de drogas, por exemplo, afirma ELLUL, é expressão da tentativa de aproveitar ao máximo o prazer espiritual e dos sentidos num determinado momento. Afinal,

*L'instantanéité exclut tout raffinement, toute maîtrise, toute conquête progressive d'une condition supérieure.*<sup>2</sup> (1989, p. 150)

Entre os jovens, não há a idéia de valor durável, apenas de estados sucessivos, o que é evidenciado pela postura de que a vida começou com eles.

Portanto, não se trata de nostalgia ou saudosismo pensar no passado, mas de resgatar a idéia de valor durável, de memória individual e de pequenos grupos que estejam aliçados do processo de recordar. Como já dito anteriormente, a questão temporal ganha significado fundamental quando se percebe a estreita relação entre ela e a constituição do sujeito. A cultura do instante impõe a cada um de nós a condição de viver no plano do absoluto. Todos os fatos e vivências são classificados exclusivamente segundo critérios dados no instante. Ou seja, não se supera o estado infantil ou, no máximo, adolescente, de avaliação dos valores e atitudes a partir de seu impacto momentâneo.

---

também dos benefícios (sem o que eu estaria eternamente em uma posição de subordinação perante àquele que me ajudou), de meus erros e de meus êxitos.

<sup>2</sup> A instantaneidade exclui qualquer refinamento, qualquer domínio, qualquer conquista progressiva de uma condição superior.

A fala exterior dos professores que se evidencia aos meus olhos parece ir ao encontro da argumentação de ELLUL e constitui-se em objeto privilegiado e necessário para a compreensão da realidade escolar e de alguns de seus fracassos. Na oposição velho/novo, a escola parece estar perdendo o professor. Pretendo produzir um registro que ofereça elementos para se compreender o lugar ocupado pelo passado na constituição das atuais dúvidas, dificuldades e formas de ser e de agir na escola. Pretendo indagar se algo pode ter se perdido na falta de memória, ou no culto à memória que, para sobreviver, roube o sentido das que a ela se contrapõem. Pretendo, fundamentalmente, identificar alguns marcos ou processos que possam explicar o que hoje se manifesta como uma resistência do professor em se ver inserido e co-responsável no processo educativo. Um professor que, na infância, pode, inclusive, ter desejado ser como o seu professor preferido e que ao se aproximar, ainda que simbolicamente, desta possibilidade, não reconhece como seu o espaço conquistado.

Fica evidente, em um ambiente escolar em que as tensões têm marcado as relações, a coloração afetiva deste cenário. A metodologia de ensino, entre tantas outras questões, é pensada por um sujeito constituído de afetividade, e destinada a outros também constituídos por ela. O ser-professor que se concretiza através da interação entre realidade externa e realidade psíquica tem em momentos de tensão seu teste mais difícil e tende a se apoiar em processos mais regredidos. Fazemos uso da racionalidade muitas vezes em função de motivações pouco racionais. A psicanálise vem contribuindo com esse entendimento há muito tempo. Por essa razão, o objeto deste estudo desemboca em uma de nossas velhas conhecidas: a relação amor-ódio. A tragédia grega, com Eurípides, quatrocentos anos antes de Cristo, já abordava tal questão. Medéia, em nome do amor a Jasão, engana seu pai, mata seu irmão, induz as Pelíades a matarem o próprio pai. Mais tarde, abandonada por ele, num misto de amor e ódio, planeja a mais terrível das vinganças. O amor presumido no início, tal como o negado, nessa metáfora brilhante da existência humana, são fundamentais para a determinação dos passos dados por Medéia. Na escola talvez não seja diferente.

Se nossas ações, em grande medida, respondem ao amor e ao ódio, há pelo menos 2500 anos, é de se supor que estes sejam parte não apenas de nossas singularidades, como também do que compõe o contexto em que estamos imersos. Portanto, a recordação

não pode ser lida literalmente; é preciso que ganhe sentido na interpretação das tramas que interligam passado e presente, sujeito e grupo, processos históricos e psicológicos.

Parafraseando CHAUI (in: BOSI, 1983, p.XVIII):

*O que foi não é uma coisa revista por nosso olhar, nem é uma idéia inspecionada por nosso espírito – é alargamento das fronteiras do presente, lembrança de promessas não cumpridas.*

Muitos podem estar pensando que outros estudos já esgotaram tal discussão, na medida em que identificaram mecanismos sociais, econômicos e políticos que justificam a desvalorização e o aniquilamento progressivos do professor. Não deixam de ter razão. Entretanto, estes se concretizam em sujeitos dotados de afetividade, de uma forma específica de enfrentar desafios e adversidades, de uma certa capacidade de compreensão, de elaboração, um certo envolvimento com as questões da profissão e da vida. Tais mecanismos sofrem a resistência de um ser que interage, que constrói um sentido para as situações vividas, transformando-se e transformando-as. Diante disso, aspectos macroestruturais são recriados e resignificados na dinâmica com o sujeito que sofre seu impacto. Desta recriação, o que se produz não é padronizável a priori, mas singular.

Este é um caminho repleto de indefinições. Não o percorre aquele que não se arriscar no campo do desconhecido. Esse é o desafio de meu trabalho: enfrentar a indefinição daquilo que me instiga. Somente dessa forma acredito alcançar aquilo que está por vir. Este, no entanto, não é propriamente um mérito deste trabalho; é simplesmente uma das condições para a produção de algo que se pretende científico. Além desta, outras devem ser atendidas a partir de uma reflexão epistemológica. Algumas estão apresentadas a seguir.

Pode ser considerada científica uma pesquisa voltada para depoimentos, para encontros regidos pela aceitação da subjetividade?

Quando pensamos em conhecimento, sempre procuramos adjetivá-lo de antemão: conhecimento relevante, racional, empírico, científico, do senso comum, ideológico, entre outros. Em geral, tais qualificações nos remetem a uma apreciação dicotômica com relação a sua utilidade, finalidade e natureza, onde se mantém a dinâmica perversa de legitimação de um determinado conhecimento em detrimento de outro. Essa dinâmica, herança de uma visão positivista, está presente em nossos espíritos mesmo quando se trata das relações humanas corriqueiras, onde, em tese, não seria necessário que



uma idéia qualquer prevalecesse sobre uma outra. No entanto, o que se observa é um imenso enredo de disputa de forças, onde as idéias, ou os sujeitos que as representam, valem na proporção de sua inserção e capacidade de hegemonia.

Inseridos, a priori, nessa lógica, devemos, portanto, enfrentá-la, sem nos esquecermos da poderosa rede que nos impele, a todo o momento, para dentro dela. Nosso desafio é o de sermos capazes de questioná-la na exata medida em que nos percebemos seus herdeiros e, por que não dizer, muitas vezes seus ilustres e involuntários defensores.

Mas, diante desse quadro, por onde começar? Haveria um ponto inicial onde teria se originado esta ou aquela qualidade? Encontraríamos em nós mesmos ou em nossas produções e ações um “fio de meada” capaz de desvendar relações de causa e efeito? Eis nossa primeira armadilha. Somos seres indissociáveis em nossas crenças, vontades, necessidades, indagações, dificuldades, perversidades. O ponto inicial para a reflexão sobre nossa forma de inserção no mundo é um ponto escolhido em um determinado momento. Ele deve ser o pretexto e o detonador da reflexão de uma série de relações que se estabelecem nesse enredo que nos faz como somos.

### **O problema do conhecimento científico**

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que no caso de um estudo sobre memória, o ponto inicial (enquanto **uma** das possibilidades) pode ser o do conhecimento, uma vez que a singularidade presente em trabalhos desta natureza levanta questões sobre a viabilidade da relação parte/todo, especificamente na delimitação da relação entre conhecimento científico e não-científico.

A questão básica é a possibilidade ou não da demarcação de uma fronteira entre o que se convencionou chamar conhecimento científico e não-científico, e, caso ela exista, a delimitação de cada um desses domínios.

Se tomarmos como critério as falas disseminadas nos ambientes acadêmicos e produtores de ciência, podemos, sem sombra de dúvidas, responder afirmativamente à primeira questão, ou seja, quem faz ciência não tem dúvida de que ela exista e,

principalmente, de que tenha uma natureza específica que a diferencie do conhecimento vulgar, não-científico, do senso-comum ou qualquer outro nome que se queira dar. O homem de ciência acredita na possibilidade de apreensão do mundo a partir do conhecimento da ciência e isso parece óbvio. No entanto, cabe a dúvida acerca dessa suposta obviedade, ou seja, acerca da especificidade do conhecimento científico. O que faz dele o que ele é? Qual é o seu distintivo em relação a outras formas de conhecimento?

Poderíamos dizer que seu diferenciador reside em sua origem? Seria o conhecimento científico fundado a partir de processos diferentes daqueles fundadores das dúvidas de qualquer homem? Certamente, um elemento capaz de dar identidade ao conhecimento científico é a íntima relação entre uma dúvida do cientista e um conhecimento científico já existente. Afinal, o sujeito é, em todas as suas manifestações, expressão de sua história. O aporte construído na ciência caracteriza o olhar e o pensar do homem da ciência. No entanto, há de se considerar que este homem não esteve desde sempre imerso naquilo que se denomina científico. Dessa forma, a lógica nos remete a um momento onde um “sujeito da não-ciência” teve que se “converter” à ciência, ou seja, operar alguma transformação em si mesmo para construir um olhar diferenciado sobre o mundo. Essa é nossa segunda armadilha: um raciocínio tautológico, onde, ao tentarmos perseguir a indagação “Existe fronteira entre conhecimento científico e não-científico”, de antemão nos apegamos à convicção de que esta fronteira exista. Para superá-lo, precisamos desmembrá-lo em pelo menos duas questões: a primeira diz respeito à manutenção da questão inicial, ou seja, se existe fronteira entre os dois conhecimentos; a segunda, é a da viabilidade de identificação entre a história de produção do conhecimento e o processo de produção do conhecimento no sujeito.

Quanto à segunda questão, é verdade que filósofos e psicólogos se debatem com esse tema freqüentemente. O que nos importa resgatar é a necessidade de aliarmos à objetividade expressa na primeira, a subjetividade inaugurada com a explicitação da existência de um sujeito da segunda. Quem é este sujeito que produz e/ou se apropria de um conhecimento, seja ele científico ou não?

Como se pode perceber, ao problema inicial do conhecimento, agrega-se outro, de maneira indissociável, que é o do sujeito do conhecimento, que será abordado mais

adiante. Apenas a partir dessa agregação teremos condições de caminhar rumo ao nosso objeto primeiro.

É necessário, portanto, identificarmos as condições de objetividade ou subjetividade na relação com o real a ser conhecido. Estariam estas duas condições do sujeito atreladas intrinsecamente às duas primeiras, de maneira a formarem pares antagônicos? Ciência e objetividade *versus* não-ciência e subjetividade? Esta é nossa terceira armadilha: fazer crer que o conhecimento científico origina-se única e exclusivamente na objetividade, que os sujeitos produtores de conhecimento científico operaram uma conversão que lhes permitiu o abandono da subjetividade em nome da segurança da objetividade, que a ciência caminha a partir e através dela, sobrevivendo apesar da subjetividade presente ao seu redor.

MORIN (1990, p.35) ironiza tal postura recuperando Popper:

*se a objectividade científica se fundamentasse na imparcialidade ou na objectividade do sábio individual, nesse caso, devíamos pôr todos luto pelo facto.(...) E, aliás, todos o sabem muito bem, muitos grandes espíritos, prémios Nobel, sábios eminentes comportam-se, fora dos seus laboratórios, como seres passionais, sujeitos a pulsões, com opiniões sobre a sociedade e sobre a política tão dignas de dó como as de qualquer outro cidadão e ainda mais lamentáveis se considerarmos o prestígio de que gozam e os erros que propagam.*

Para o que nos alerta MORIN? Para a convivência, em um único sujeito, sendo ele um sábio individual ou um cidadão comum, da objetividade e da subjetividade. Mais: para a apropriação da subjetividade enquanto realidade do sujeito que produz ciência e, como tal, inserida no processo de constituição do conhecimento científico. Mais ainda: para a necessidade de reconhecimento de algo que impulsiona o sujeito produtor de ciência para a objetividade, que, em última análise é o que sustenta o conhecimento científico enquanto um corpo com uma identidade própria. Do contrário, poderíamos encerrar essa proposta de reflexão com a seguinte afirmação: conhecimento científico e não-científico não se diferenciam!

Não sejamos precipitados. Antes de qualquer afirmação conclusiva, devemos ainda considerar os aspectos expressos acima. É fato que a objetividade é uma qualidade almejada pela ciência e, portanto, deve ser um de seus atributos essenciais. No entanto,

ciências e ciências disputam objetividades e objetividades. A ciência da qual falamos compreende que *a objetividade não é uma qualidade característica do espírito do sábio* (MORIN,1990, p.35), mas é conquistada no submetimento às regras do jogo da ciência, onde há um constrangimento capaz de impulsionar o sujeito para o rigor e objetividade.

O que quer nos dizer MORIN? Que a ciência surge e se alimenta da subjetividade, constitui-se a partir de um *cerne obscuro que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido* (p.37). E, por essa razão, ainda segundo MORIN (p.145), *o observador-conceptor deve integrar-se na sua observação e na sua concepção*, em busca daquilo que quer verificar, falsificar ou generalizar. Essa afirmação aproxima MORIN de BACHELARD (1996), quando este propõe uma psicanálise do conhecimento científico, através da qual seriam identificadas as pulsões que orientam o sujeito, ainda que inconscientemente, para um aspecto ou outro a ser conhecido.

Os elementos levantados até aqui nos revelam uma ciência, por um lado, mais abrangente, por outro, mais fluida, o que nos remete, novamente, à dificuldade de demarcação de fronteira entre conhecimento científico e não-científico. Portanto, é necessário que continuemos no caminho da problematização, sob pena de cairmos na nossa quarta armadilha, contentando-nos com um corpo de conhecimento com pouca ou nenhuma identidade.

Mas nossa própria discussão nos traz novas indagações: além de construído na relação objetividade/subjetividade, o conhecimento científico pretende-se verificável, falsificável e generalizável e, portanto, em estreita relação do todo com as partes. E qual seria essa relação? De supremacia do todo em relação às partes? Afinal, se a ciência busca a generalização, é de se esperar que ela se incumba de desvelar o sentido do todo e não o contrário. Eis nossa quinta armadilha: considerar a fronteira ciência/ não-ciência a partir da dicotomia todo/ partes.

Segundo MORIN, o singular e o local são vistos como senso comum. No entanto, a ciência proposta por ele considera-os como elementos de um sistema que, formando o todo, têm algumas de suas qualidades inibidas. Portanto, o todo não expressaria o conjunto daqueles elementos em sua totalidade, e caberia à ciência um ir e vir do todo às partes e vice-versa para ver o sistema sem perder de vista qualidades essenciais presentes nas partes e manifestas somente quando indissociadas do todo. Isto significa dizer que

apesar de o todo expressar a parte e vice-versa, não podemos conhecer uma destas instâncias sem a necessária investigação de sua relação com a outra. Ou seja, o conhecimento do todo, a que almeja a ciência, só se concretiza na medida em que se considera objeto de ciência tudo aquilo que sempre foi considerado vulgar, pequeno, singular, individual e espontâneo.

Exemplo disso pode ser visto na análise de instituições. Não é possível conhecê-las apenas através de suas finalidades explicitamente delimitadas. Ao contrário, sua dinâmica é resultado destas e daquelas produzidas inconscientemente por cada um de seus membros, o que significa dizer, em última instância, que há um cruzamento entre as finalidades da instituição, reconhecidas como tal, e aquilo que seriam suas finalidades implícitas, produto das demandas inconscientes dos sujeitos que a compõem. Desta forma, o que se conhece do sujeito na perspectiva da instituição é o produto a) daquilo que é sua demanda inconsciente; b) daquilo que a instituição exige para a consecução de suas finalidades explícitas. O conhecimento da instituição se dá também no cruzamento destes termos.

O trabalho com memória, especialmente memória de sujeitos não representantes de falas oficiais, vai nesta direção, buscando compreender a complexidade do real através de objetos que não são diretamente quantificáveis e generalizáveis. E este é um grande desafio: por um lado, o risco de reduzir o estudo ao relato do singular; por outro, o de procurar generalizações a qualquer custo, como forma de responder à exigência de quantificação dos fenômenos, presente no ambiente científico. Segundo MORIN, o erro não está na quantificação e formalização, mas na negação da existência daquilo que não se quantifica nem formaliza.

O que decorre da discussão realizada até aqui é que, além do enfrentamento da complexidade do real, a ciência deve enfrentar a complexidade de sua apreensão. A lógica da ciência deve ser suficientemente complexa para dar conta daquilo que se produz. Deve ser dialógica, unindo dois aspectos antagônicos, sem que se perca o sentido da dualidade. Ou seja, deve abranger a idéia de que os antagonismos podem ser estimulantes e reguladores de uma complementaridade. Daí a necessidade de uma dialogia capaz de confrontar, por exemplo, empirismo e racionalismo, imaginação e verificação, ou conforme afirma Freud (citado por VILLELA, 1995), experiência e especulação.

Segundo VILLELA (1995, p.25)

*Freud (...) considera que todos os fenômenos são passíveis de serem objeto de investigação da ciência e que na radicalidade não há nada que possa ser expurgado do domínio dos interesses possíveis da ciência, inclusive certos fenômenos eventuais e mesmo absolutamente singulares.*

É interessante notar que FREUD considerava a psicanálise uma ciência, idéia não compartilhada por outros expoentes desta área, como por exemplo, LACAN. Entretanto, não cabe a este trabalho a defesa de uma ou outra posição, uma vez que nem o tratamento psicanalítico, nem a psicanálise enquanto ciência constituem seu objeto. A psicanálise neste estudo tem o valor de método que sustenta alguns procedimentos, e, fundamentalmente, as interpretações dos relatos.

O que fica evidente é que a cada passo no sentido de um aprofundamento de nossa questão inicial, mais nos defrontamos com uma demarcação menos clara, tanto dos conceitos-chaves da ciência quanto das fronteiras entre ciência e não-ciência. A verdade não se define mais como tudo aquilo que possa ser expresso claramente. Para MORIN(1990, p. 147),

*a complexidade parece negativa ou regressiva, visto que é a reintrodução da incerteza num conhecimento que tinha partido em triunfo à conquista da certeza absoluta. É preciso pôr luto por este absoluto.*

A resposta para nossa questão inicial toma forma quando assumimos a existência de um núcleo não-científico em toda a teoria científica. Mais que isso, quando assumimos que *a ciência desenvolve-se, não só apesar do que há nela de não-científico, mas também graças ao que há nela de não-científico.*(grifo meu) (MORIN, 1990, p.145)

A ciência caminha a partir e através de tensões impostas pela complexidade e este é um domínio perigoso para todos nós. Se olhadas com cuidado, todas as armadilhas às quais nos referimos constituem apenas uma reedição da primeira, sempre sob nova roupagem. Na verdade, o que nos move é uma lógica linear que busca incessantemente colocar cada coisa em seu lugar, uma após a outra em relações idênticas e equidistantes; uma organização que se contenta com uma clara organização do discurso, que se resume a

alguns princípios de ordem. Mas a complexidade é difícil, nos ensina MORIN, pois exige uma organização que leve em conta os confrontos entre objetividade/subjetividade, racionalidade/irracionalidade, todo/partes, imaginação/verificação, empirismo/racionalismo, sempre numa perspectiva dialógica. É necessário o enfrentamento de um enredo em que a seqüência de dizeres pode se revelar uma ilusão, um enredo em que teias se entrelaçam e se confundem, exigindo um esforço interpretativo para a apreensão do real. Enfrentamento de um contexto em que é impossível resgatar relações simples de causa e efeito que não nos empurrem para o desconhecido, o imprevisível, o acaso. Trata-se de convivermos com a *conflitualidade, tentando não nos afundarmos nela e não nos desfazermos.*(p. 150)

Se a subjetividade é, segundo MORIN, intrínseca ao processo de produção científica, há que se indagar sobre este sujeito que ora ocupa o lugar de pesquisador, ora converte-se em objeto pesquisado. Especialmente no caso de uma pesquisa voltada para o resgate da memória, as questões epistemológicas e metodológicas são fundamentais. A primeira delas pode ser traduzida na necessidade de explicitação de uma concepção de sujeito. Afinal, cabe a um sujeito a tarefa de recordar e a outro a de realizar, além de uma escuta, um tratamento de seu produto. Outra questão que se desdobra desta é a natureza do tratamento deste produto: que lugar ocupará o dizer desse sujeito? Que relação será estabelecida entre o dito e o esquecido? Que categorias e conceitos permitirão ao sujeito-pesquisador a escuta e o tratamento daquilo que foi escutado? Qual é a verdade do sujeito que interessa ao sujeito-pesquisador?

Claro está que este conjunto de indagações forma um enredo em que cada um dos elementos só se explica na íntima relação com os outros, o que exige um ir e vir de um termo para outro, de cada um dos termos para o conjunto e vice-versa. Essa é uma grande dificuldade, pois há de se formar uma nova teia de sentido que não será mais só do sujeito, mas também do pesquisador; de seu interesse objetivo, que se traduz, no caso específico desta pesquisa, no interesse em entender a exclusão a que o professor parece se impor, mas também de seu núcleo subjetivo, que tem neste objeto de pesquisa alguma fonte de satisfação.

Para que comecemos a pensar a noção de sujeito, é necessário nos darmos conta de um aspecto fundamental desse exercício e que muitas vezes não se antevê em tentativas

desta natureza: *quando se a introduz, introduz-se a si mesmo.* (OGILVIE, 1991, p. 37) Somos todos sujeitos, e apesar de suscitar sempre uma certa dúvida quanto à possibilidade de sustentação dessa tentativa, esta é nossa única via de acesso, o que nos remete a uma limitação intrínseca ou, quem sabe, a um rompimento com uma frágil e falsa objetividade construída a partir de uma dicotomização entre os elementos de uma pesquisa: na relação pesquisador-pesquisado temos o real que impõe a condição de sujeito tanto ao primeiro quanto ao segundo, em geral chamado objeto.

### **A realidade a ser conhecida e o problema do sujeito no conhecimento científico**

O que se pode notar no curso dessa discussão é que está em jogo, entre outros aspectos, a questão do conhecimento do real por sujeitos constituídos não apenas pela consciência e racionalidade, mas também por determinações inconscientes.

Inconsciente foi um termo utilizado por FREUD como adjetivo e como substantivo. No primeiro caso, significa *o conjunto dos conteúdos não presentes no campo da consciência.* (LAPLANCHE & PONTALIS, 1992, p.235). No segundo caso, ainda conforme os mesmos autores, o inconsciente designaria um dos sistemas presentes no aparelho psíquico, onde estariam *os conteúdos recalçados aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente-consciente.*(p.235)

As características essenciais do inconsciente enquanto sistema seriam:

- a) *os seus conteúdos são representantes das pulsões;*
- b) *estes conteúdos são regidos pelos mecanismos específicos do processo primário, principalmente a condensação e o deslocamento;*
- c) *fortemente investidos pela energia pulsional, procuram retornar à consciência e à ação (retorno do recalçado); mas só podem ter acesso ao sistema pré-consciente-consciente nas formações de compromisso, depois de terem sido submetidos às deformações da censura;*
- d) *são, mais especialmente, desejos da infância que conhecem uma fixação no inconsciente.* (p.235)



LAPLANCHE & PONTALIS (1992, p.237) afirmam que

*Quando Freud procura definir o inconsciente como sistema, resume assim suas características específicas: processo primário (mobilidade dos investimentos, característica da energia livre); **ausência de negação, de dúvida, de grau de certeza; indiferença perante a realidade e regulação exclusivamente pelo princípio de desprazer-prazer.** (grifo meu)*

Se os conteúdos presentes no inconsciente são inacessíveis à consciência e ao sujeito, mas ao mesmo tempo exercem influência sobre ela sob a forma de retorno do recalcado ou sintoma, como a ciência poderia levar a cabo sua finalidade de conhecer e propor sistemas explicativos para o que se convencionou chamar de real?

Se o sujeito que busca conhecer o real não transcende suas determinações inconscientes, e muito menos tem acesso consciente a elas, como, então, esperar um conhecimento produzido no plano da experiência e da racionalidade, sem esbarrar no irracionalismo e em um “real” produzido estritamente por aquilo que o sujeito põe no objeto? Indo mais longe, não existiria uma realidade prévia ao sujeito, capaz de ser compartilhada para além das determinações inconscientes de cada um?

Para responder a essas indagações, pertinentes e urgentes a partir da postulação do inconsciente, é fundamental que se recorra exatamente ao corpo teórico que, postulando-o, lançou mais este obstáculo ao alcance fácil do conhecimento verdadeiro ou científico.

Para FREUD, segundo VILLELA (1995), o real é algo organizado, não arbitrário e não caótico, e, mais importante, prévio ao sujeito que conhece. Cabe a este último, através da racionalidade, da especulação sobre o sentido da experiência, encontrar as leis que regeriam esta organização. Mas daqui derivaria a indagação já posta: como acessar o real através da racionalidade, se esta última pode estar a serviço de determinações inconscientes e, portanto, mais a serviço de depositar aspectos próprios do sujeito no objeto real a ser conhecido do que extrair deste último a verdade que lhe é própria?

Para que essa questão seja abordada, é fundamental que se ressalte que FREUD jamais negou a existência de uma realidade a ser conhecida, nem tampouco a possibilidade humana de dar conta desta empreitada. Entretanto, por ter sido o inconsciente sua maior descoberta e o objeto da psicanálise, por excelência, sua obra enfatizou a discussão do

aparelho psíquico sob esta perspectiva. Mas a obra de FREUD pode nos apontar caminhos para a racionalidade e objetividade.

Para FREUD, a existência do que chamou de realidade psíquica não exclui a realidade externa, material, prática. Elas são instâncias diferentes e, mais que isso, não anulam uma à outra. Ou seja, a realidade psíquica não é a realidade externa lida pelo psiquismo. A realidade psíquica tem sua origem no inconsciente, traduz as pulsões originais em desejos e fantasias, enquanto que a realidade material vem do consciente, do aparato perceptivo. Conforme VILLELA (1995, p.114),

*...a realidade psíquica não é aquilo que é real para o psíquico. A realidade psíquica, segundo Freud, é aquilo que é real fundamentalmente pelo psiquismo.*

Isto significa que o real não arbitrário, não caótico e organizado, com existência prévia ao sujeito, pode ser acessado pelo aparelho psíquico do sujeito, através da consciência e da percepção.

O real não pode ser conhecido em si mesmo, mas pode ser conhecido através de sua representação. A realidade externa a que o sujeito tem acesso, e que será sempre a realidade externa presente no sujeito, é apreendida através do esforço da racionalidade, em interação com a experiência perceptiva e, portanto, através do esforço de objetividade. Ou seja, ainda segundo VILLELA (1995, p. 112), a racionalidade não é apenas *uma camuflagem dos processos irracionais*. Ao contrário, é pressuposta no aparelho psíquico do sujeito.

*...Se a consciência não apenas existe, como produz idéias e tem a sua determinação própria, então a possibilidade de objetividade e de conhecimento objetivo, sobretudo de racionalidade, está posta na obra de Freud. (p.115)*

Mas a possibilidade de um conhecimento objetivo da representação do real não exclui o problema da interrelação entre realidade externa e realidade psíquica. Afinal, o consciente sofre o impacto do inconsciente, como apontado anteriormente, através de suas formas próprias de manifestação: a condensação e o deslocamento.

O deslocamento é um fenômeno que tem como pressuposto a possibilidade de separação entre uma representação e o afeto ligado a ela, e a união deste afeto a representações outras, muito menos intensas. Ou seja, energias investidas em determinadas representações podem deslocar-se livremente, por processos associativos, chegando a ligar-se a outras representações que originariamente não estavam investidas delas. Assim se forma um sintoma, por exemplo. Uma angústia ligada a fantasias inconscientes pode deslizar para a representação de um outro objeto qualquer, inicialmente desprovido de energia intensa ou significativa, e associar-se a ela: um cachorro pode herdar o afeto ou energia ligada a fantasias sexuais ameaçadoras e se tornar o objeto do medo de uma pessoa.

A condensação é também um mecanismo de funcionamento do inconsciente. É um outro modo de formação de sintomas, e foi evidenciado nos sonhos. É o processo pelo qual uma representação qualquer, que pode estar relacionada a diversas cadeias associativas, é investida de toda a energia inicialmente vinculada a estas cadeias. Ou seja, por deslocamento, as energias se encontram maciçamente em uma *representação-encruzilhada* que passa a ter uma vivacidade especial. O processo de condensação pode ter como *representação-encruzilhada* uma imagem – como nos sonhos – ou a palavra – como no chiste, no lapso, no esquecimento, etc, o que retoma, especialmente no caso do esquecimento, a questão da memória. Segundo LAPLANCHE & PONTALIS (1992, p.88), em “A interpretação dos sonhos”, Freud *nota que o processo de condensação é particularmente sensível quando atinge as palavras (neologismos)*.

Os conteúdos inconscientes, sejam eles desejos ou fantasias, são traduções das pulsões que não tiveram acesso à palavra, por ação da repressão. O que se percebe é que, *se a repressão nega à representação a palavra* (VILLELA, 1995, p.109), esta (a representação inconsciente) encontra formas de acessá-la (a palavra), pelo processo primário. Daí a importância da discussão da participação do inconsciente no conhecimento produzido no âmbito da consciência. É possível, ao menos em tese, que parte dos desejos e fantasias inconscientes, através dos mecanismos de condensação e deslocamento, ganhe a palavra e uma representação que, acessível à consciência, seja tomada como realidade objetiva.

Disso resulta que, parte da realidade psíquica se confundiria com a realidade externa (presente no sujeito) e tornar-se-ia critério para a busca de conhecimento. Ou seja, o processo de conhecimento estaria sendo orquestrado por determinações inconscientes.

Vejam como essa situação é embaraçosa: primeiramente, temos sujeitos procurando discutir a noção de sujeito. Este já é um nó epistemológico na medida em que é o próprio sujeito que cria formas explicativas para si próprio. Se pensarmos a partir das contribuições da psicanálise, aquilo que o sujeito apresenta como sendo seu próprio eu, aquilo que se pode compreender na ordenação do fluxo de sua palavra, não esgota o próprio sujeito, é apenas seu traço legível, reconhecível. Em outras palavras: o sujeito é outra coisa e não aquilo que pretendia ser. Daí resulta uma segunda ruptura, ainda mais aguda, na perspectiva de construção da noção de sujeito. Se tínhamos dificuldades, por sermos sujeitos, de procurar discutir a noção de sujeito; agora os sujeitos, não sabendo de si, procuram discutir a noção de sujeito. Ou seja, tudo aquilo que o sujeito fala de si, ou sobre si, na tentativa de explicar-se ou definir-se enquanto um ser, constrói seqüências de palavras que repetem sempre uma ilusão: a pretensão de o sujeito saber de si.

Mas a psicanálise toma como consistente e significativo tudo aquilo que emerge do sujeito, inclusive aquilo que é expressão de sua ilusão a seu respeito. A linguagem, porta de entrada para a compreensão das expressões do sujeito, é discutida por MEZAN (1985, p. 60-1). Ele afirma que a origem da psicanálise está na preocupação de FREUD (e, coincidentemente, de outros pensadores de sua época) com a delimitação da parte necessária e da parte arbitrária da linguagem. Com o advento da livre associação, FREUD toma por significativo tanto os aspectos considerados necessários quanto os arbitrários, subvertendo qualquer possibilidade de classificação da linguagem segundo estes critérios ou a partir de seu conteúdo racionalmente organizado.

Na verdade, para além do conteúdo expresso através de regras e convenções do diálogo, FREUD vai buscar o sentido quando se rompem tais regras e convenções para se falar o que vem à mente. Desde que gramaticalmente inteligíveis, todos os parâmetros culturais ou sociais de organização do discurso passam a ocupar um lugar periférico, deixando em evidência o que internamente o conduz para uma direção e não para outra, ou seja, os conteúdos inconscientes, as ansiedades e as resistências emocionais.

A consistência de tal proposta é traduzida com clareza na questão proposta por NASIO (1991, p.86):

*O que é o dizer uma vez dito, a canção uma vez cantada? O que se torna o sonho uma vez sonhado?  
O dito, o canto ou o sonho são verdades partidas, semiditos (...) prontos a se deixarem apagar, por um outro dizer a se dizer, e juntos criarem uma verdade nova.*

O que nos fala NASIO é que cada dizer faz esperar uma série infinita de dizeres a serem ditos. Desta forma, tratar o dito como algo que se basta enquanto conteúdo a ser compreendido, é negar sua existência enquanto um lugar que é preenchido por infinitos dizeres que se sucedem. Tratar o dito enquanto conteúdo impele o olhar – ou a escuta – apenas para a seqüenciação de ditos que se alternam na tarefa de dizer de si, sem a fundamental atenção para o lugar que ocupam na relação com os dizeres que estão por vir.

KLEIN (1980, p. 26), relatando a história da técnica psicanalítica com crianças, aponta também para a superação do conteúdo como ferramenta básica de entendimento do sujeito:

*...interpretei o que pensava ser mais urgente no material que a criança me apresentava e constatei que meu interesse se concentrava em suas **ansiedades** e nas **defesas** contra as mesmas.  
(grifo meu)*

Pode-se alegar que esta abordagem se refere a um estágio da vida em que o meio de expressão não se restringe às palavras, mas também, e fundamentalmente, nas atividades lúdicas. É verdade, mas o pensamento verbal presente nos adultos tem origem na infância, e se organiza, segundo BION (1980), a partir da superação de algumas ansiedades e defesas, no desenvolvimento da posição depressiva vivida pelo bebê e descrita por KLEIN. Neste período,

*a criança passa a ser capaz de apreender a mãe como objeto total; a clivagem entre “bom” e “mau” objeto atenua-se, pois as pulsões libidinais e hostis tendem a referir-se ao mesmo objeto; a angústia (...) é superada quando o objeto amado é introjetado de forma estável e tranquilizadora. (LAPLANCHE & PONTALIS, 1992, p. 345)*

Portanto, a linguagem está intimamente relacionada às ansiedades e defesas presentes no sujeito e não pode ser interpretada exceto na relação com elas.

Ainda segundo BION, esta relação é tão estreita que, quando problemática, converte-se em uma das causas da psicose.

*...princípio de realidade é um acontecimento que nunca foi satisfatoriamente alcançado pelo psicótico, e o principal malogro ocorre no ponto que Melanie Klein descreve como o desenvolvimento da posição depressiva. O princípio de realidade (...) tornaria a criança psicótica cônica de seu relacionamento com objetos totais e, por conseguinte, dos sentimentos de depressão e culpa associados à posição depressiva. É nesse ponto, no entanto, que o paciente desfecha ataques destrutivos sobre todos aqueles aspectos de sua personalidade, do seu ego, que tomam parte no estabelecimento de contato externo e contato interno. (BION, 1980, p.232)*

Se não nos damos conta do lugar que ocupam tais dizeres, não somos capazes de perceber a estrutura que sustenta este roteiro de sucessões, não nos damos conta do ato de dizer e da relevância do lugar vazio deixado entre o dito e aquele que é o dizer seguinte. É este ato que nos permite antever um sujeito incessantemente surpreendido pelo dito. E é este lugar vago que chamamos de esquecimento. O espaço vago do esquecimento é um lugar privilegiado na medida em que é uma possibilidade de emergência e presentificação do sujeito. É onde, por exemplo, a condensação age e “comunica” o inconsciente.

Pensarmos na noção de sujeito a partir dos aspectos mencionados, significa apontarmos para aquilo que se repete e aquilo que se esconde. Ou seja, significa que a fala denuncia sempre uma falta, a falta do que ficou por ser dito e que se desdobra em outras faltas.

Do ser tudo, contentamo-nos com o ser tudo para alguém, que, no primeiro momento de nossas vidas parece realizar-se na relação com a mãe. Porém, esta é mais uma ilusão provisória. Progressivamente, abandonamos a ilusão de sermos tudo e, mais tarde, a de sermos tudo para alguém. Da seqüência de perdas, sobra-nos a satisfação através da realização sexual e de nossa entrada no campo da linguagem. Somos todos seres afetados pela perda da coisa em nome da palavra; esse é o elo social permitido pelo discurso e que

nos faz comuns, faz-nos compartilhar, de certa forma, de uma mesma condição. E essa falta se perpetua pelas gerações, como dívidas acumuladas e que devem ser pagas por quem quer que as herde. Estas dívidas se traduzem em demandas inconscientes que o sujeito carrega e a partir das quais se relaciona com o mundo.

Desta teia se produz o imaginário; é a partir dessa condição compartilhada que se expressa nossa ilusão de sabermos de nós mesmos. Mais: é esta condição compartilhada a responsável por essa ilusão. Ou seja, *o acesso ao discurso está em relação direta com a perda*. (OGILVIE, 1991, p.15). Perda da coisa em si, da relação direta que estabeleceríamos com ela caso estivéssemos submetidos apenas às próprias leis orgânicas. E é essa perda, como se vê, inaugurada com a linguagem, que faz de nós seres marcados por uma falta constitutiva. É a essa falta que procuramos dar conta pelo resto de nossas vidas.

Por esta razão, a ciência deve estar atenta à possibilidade de organizar o conhecimento e a explicação do real a partir de “armadilhas” inconscientes. Um olhar um pouco mais atento à história da ciência é suficiente para atestarmos que muitos de seus avanços e dificuldades se deveram a esta questão. Não foi por acaso que BACHELARD (1996) propôs uma *psicanálise do conhecimento científico*.

Indo mais longe, desejos e fantasias podem e devem constituir-se em objeto de estudo, quando o objeto é também sujeito, pois a realidade a que se refere o sujeito/objeto é também a realidade representada por ele, em interação com sua realidade psíquica e, às vezes, assolada pelo conteúdo recalcado. Ao que tudo indica, a única saída para a complexidade desta situação é a tarefa interpretativa, isto é, a busca de um sentido mais pleno e profundo ou, nas palavras de LAPLANCHE & PONTALIS (1992, p. 245),

*...o sentido latente nas palavras e nos comportamentos de um sujeito. (...) ou as modalidades do conflito defensivo e (...) o desejo que se formula em qualquer produção do inconsciente.*

**CAPÍTULO 2**  
**SOBRE A MEMÓRIA**



FREUD (1981) atribui à lembrança, em seu artigo *Recuerdo, repetición y elaboración*, a tarefa de integrar as vivências traumáticas do sujeito à cadeia discursiva. Esta integração, no entanto, é recoberta por mecanismos de deslocamento que dão contornos muito distintos do original a essas vivências. Essa remodelagem do conteúdo vivido, esse processo de re-significação e reordenação por que passa, caracterizaria a lembrança como fantasia, como produto mais de uma realidade psíquica do que de uma realidade factual.

Nesses deslocamentos, surgiriam na lembrança elementos pouco ou nada relevantes para a compreensão do enredo vivido no passado, o que permite a FREUD a construção do conceito de “lembrança encobridora” que traduz a luta entre a impregnação de uma vivência relevante e a resistência que a faz ser afastada da memória. A lembrança encobridora seria, então, uma formação de compromisso capaz de trazer à tona a fantasia significativa subtraída de seus elementos importantes. Segundo LAPLANCHE & PONTALIS (1992, p.198), formação de compromisso é a

*Forma que o recalcado assume para ser admitido no consciente, retornando no sintoma, no sonho e, mais geralmente, em qualquer produção do inconsciente. As representações recalçadas são então deformadas pela defesa ao ponto de serem irreconhecíveis. Na mesma formação podem assim ser satisfeitos – num mesmo compromisso – simultaneamente o desejo inconsciente e as exigências defensivas.*

Segundo FREUD, esses mecanismos não estão presentes exclusivamente em elementos traumáticos, mas em todas as lembranças. Aqui, novamente, percebemos que o dito pouco nos fala do sujeito se tomado apenas enquanto conteúdo. É o roteiro que importa, o lugar que o dito ocupa e que impede o aparecimento de outros dizeres.

Alguns estudos sobre memória autobiográfica têm corroborado a tese de que algumas lembranças possuem um caráter encobridor. CAÑAS E BAJO (1994) relatam que existe uma tendência significativa para recordar fatos afetivamente positivos, agradáveis e de implicação emocional ou aqueles acontecimentos da vida que tenham tido um papel especial por terem delimitado organizações na memória autobiográfica. Pesquisas realizadas através do procedimento da associação livre (não idêntica à proposta por FREUD, em que o sujeito é o próprio e único estímulo para falar, mas com o oferecimento

de uma palavra a partir da qual o sujeito diga a primeira idéia que lhe vem à cabeça e a data do fato recordado) surpreenderam algumas expectativas ao demonstrar uma clara ligação entre a amnésia e a infância e amnésia e pessoas que fazem muito uso da repressão. Na verdade, as recordações apresentadas pelos sujeitos da pesquisa passavam ao largo das angustiantes vivências infantis, o que vem ao encontro da idéia de que muito do que se recorda cumpre o papel de preencher um vazio que não deve ser preenchido por outro acontecimento psíquico que seja ameaçador. A ausência de recordações (amnésia) verificada entre os sujeitos avaliados como mais reprimidos também permite reafirmar a idéia original.

Três desdobramentos dessa discussão suscitam aspectos relevantes para trabalhos de pesquisa que pretendam ter como objeto a memória; e, no nosso caso específico, para o redimensionamento das questões propostas inicialmente.

1. O primeiro diz respeito ao caráter de fantasia presente nas recordações, pois sabemos que a fantasia é a realidade do desejo do sujeito. Qual a possibilidade de pesquisa da memória enquanto objeto suficientemente dotado de realidade factual - ou de objeto para o qual existam alternativas metodológicas apropriadas - para o seu tratamento enquanto material a ser estudado e generalizado segundo parâmetros científicos?

A resposta a esta questão se põe, ao meu ver, a partir do conceito de imaginário. Entre a “realidade da fantasia” e a realidade factual, o que se tem é um sujeito que necessita dar conta de demandas internas e externas, demandas do desejo e demandas sociais. A construção de sua história de vida, de sua biografia vai se dando nas mediações e sobretudo nos processos de metabolização do momento histórico para a história individual.

Para MULDWORF (1994), há um sistema complexo de linhas verticais e horizontais que se entrecruzam. No plano horizontal, estão os pais do sujeito e todos os seus colaterais (grupo familiar, amigos, grupo social mais amplo); no vertical, novamente seus pais, os pais de seus pais, os pais dos pais de seus pais e assim por diante. Na intersecção, encontra-se o sujeito que condensa nele o momento histórico, presentificado no plano horizontal, e os Édipos familiares que exigiram e continuam a exigir tentativas reparatórias presentes nesta linha vertical. Mas de que trata a herança dos Édipos? Exatamente do que aborda LACAN (1992) quando discute a constituição do sujeito enquanto sujeito da falta. Todos herdamos a falta original de sermos seres sexuados e,

portanto, dependentes de um outro para a nossa perpetuação. Herdamos a perda da coisa em nome da palavra. Além disso, herdamos o fracasso das antigas gerações na tentativa de suprir esta mesma falta. Ou seja, somos herdeiros da falta em si, presente em cada um como condição humana e da falta residual, se assim pode ser chamada, que constituiu o fracasso de nossos pais em relação à ilusão de poder preenchê-la. Portanto, nascemos na ilusão de sermos e termos tudo que os pais não puderam ter ou ser. Nascemos com uma dívida a pagar. Deste sistema resultaria o imaginário.

O imaginário se produz como uma força criativa que busca alternativas para demandas nem sempre confluentes. A harmonização delas é buscada, muitas vezes, ao custo da criação de uma ilusão que se constitui enquanto verdade, e que não apenas comporta expectativas de um sujeito, como reorienta um grupo social.

CASTORIADIS (1982, p.156) afirma que

*encontramos no núcleo deste imaginário e através de todas as suas expressões, algo de irreduzível ao funcional (...), com um sentido que não é “ditado” pelos fatores reais porquanto é antes ele que confere a esses fatores tal importância e tal lugar no universo que constitui para si mesma a sociedade (...).*

O imaginário, ainda segundo CASTORIADIS, é

*algo “inventado” em todas as suas partes ou enquanto um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outra significação que não suas significações “normais” (...).*

Ou seja, o imaginário faz uso do deslocamento, descrito por FREUD no âmbito do sujeito, nos sistemas sociais. Ele se separa do real, pretendendo ou não colocar-se em seu lugar. Como se pode perceber, não apenas o real determina o imaginário, mas o inverso também é verdadeiro. Apenas compreendidas deste lugar, as lembranças evocadas pelo sujeito podem recuperar seu crédito.

A partir do conceito de imaginário, a relação entre realidade externa e realidade psíquica ganha novo contorno, uma vez que a trama psíquica é parte constitutiva do conceito e não um entrave para a apreensão do real. Ao contrário, constitui-se enquanto mais um objeto do real a ser conhecido.

2. O segundo desdobramento da discussão sobre recordação e esquecimento impele à indagação acerca da temporalidade desse material. Aquilo que se recupera através da memória é presente ou passado? Emergiu ou foi formado à época da recordação?

Na pesquisa biográfica, a dimensão do tempo é aparentemente uma evidência, afinal a biografia parece ser justamente a história de vida de um sujeito. Entretanto, a temporalidade desta história não é retilínea, ao contrário, apresenta-se de forma descontínua, feita de reprises e de episódios do passado para os quais se dá novo sentido, conforme admite MULDWORF (1994). Estas significações que se organizam são responsáveis por aquilo que chamamos personalidade, caráter e, em alguns casos, patologia.

ALONSO-GETA (1993) afirma que a partir de tempos exógenos, é possível elaborarmos tempos pessoais.

*É o tempo construído, humano, inovador. É o tempo de si-mesmo.*  
(p.34).

Este tempo, apesar de interno, é cultural, porque construído na ação simbólica, na relação linguagem e pensamento. Como se percebe, o suporte da temporalização é também lingüístico. E do terreno da consciência, pois ao inconsciente foi negada a palavra. No inconsciente, não há ordenação nem tampouco tempo. O tempo só se organiza a partir do que se passa na consciência, seja pelo material acessado pelo aparato perceptivo e consciente, seja pelo retorno do material recalado e acessível pelo deslocamento e condensação.

No tempo de si-mesmo, a dimensão sociocultural condiciona a forma de ver o tempo e as atitudes para produzi-lo, utilizá-lo e vivê-lo. O modelo econômico, com um determinado tempo do trabalho, marca tempos sociais com os quais o tempo de si-mesmo tem que se ajustar (compromissos, costumes que se repetem e solidificam).

Entretanto, segundo ALONSO-GETA, este processo de condicionamento é relativizado quando o homem encontra, na construção do tempo de si-mesmo, um sentido vital, propondo fins e metas dificilmente alcançáveis, que o fazem vislumbrar a possibilidade de satisfação. A esse processo, ALONSO-GETA dá o nome de “tempo como propositividade”.

*O tempo como propositividade dá lugar a certo grau de plenitude no tempo que é a busca e a aceitação. Possibilita a consecução de momentos pontuais de plenitude. É o tempo mais humano porque o homem pode construí-lo, racionalizá-lo e propô-lo. É o tempo da felicidade possível. (p.72-3).*

Neste ajuste, o passado é evocado pela lembrança e o futuro é antecipado, num processo de síntese, formando um único tempo, que se explicita no presente.

*A memória e o tempo se fabricam com a ajuda do relato. (p.34)*

3. E, finalmente, se a recordação não alcança alguns aspectos da verdade do sujeito, há que se indagar das implicações, para o trabalho com memória, dessa incompletude intrínseca.

Fica claro o quanto é prematura a discussão acerca da natureza do tratamento dispensado ao produto da recordação se não for abordada a natureza da própria recordação. Ou seja, que implicações a concepção de sujeito do inconsciente traz para a concepção de memória? A que vem o ato de recordar quando inserido em uma estrutura e uma dinâmica que levam em conta a determinação de um sujeito a partir do desejo e da falta das quais o próprio sujeito é, em certa medida, prisioneiro?

Relevante para a discussão, o referencial psicanalítico pode enriquecer a observação e o relacionamento do pesquisador com o sujeito pesquisado devido ao fato de evidenciar aspectos que interferem tanto no relato quanto na escuta. A interpretação do material recolhido será tanto mais rica, quanto mais diversa e plural puder ser. Além disso, se se considera o imaginário o produto das injunções da história e das heranças edípicas, é fundamental que a memória seja considerada sob a perspectiva de uma instância que extrapola o sistema consciente. FREUD (1981), em seu artigo *Mas alla del principio del placer*, afirma que processos que se desenvolvem no sistema inconsciente deixam marcas no sistema consciente e os restos mnêmicos cujos processos nunca tenham chegado à consciência são mais fortes e permanentes. Isso significa que as recordações mais fortes e vívidas podem ser justamente aquelas que denunciam processos inconscientes menos acessíveis ao sujeito e, ao mesmo tempo, mais determinantes em suas ações.

O pesquisador deverá estar atento ao que se manifesta e ao que se esconde, uma vez que o discurso é sempre defensivo, contra o risco de desorganização e angústia; tão preocupado com as reações do sujeito pesquisado quanto com as próprias.

Tal abordagem problematiza os sujeitos e as relações entre eles de forma a suscitar questões de absoluta relevância para a discussão aqui proposta. Entre tantas outras já formuladas, estas parecem ser fundamentais: quais as implicações e possíveis contribuições da existência de um sujeito do inconsciente em um sujeito que se pretende histórico? Psicanálise e história são incompatíveis?

Quanto à última questão, a contribuição de MALRIEU (1994, p.84) é fundamental:

*...les relations interpersonnelles, tout en étant spécifiques, ne sont pas indépendantes des contradictions sociales qui agissent en elles de façon le plus souvent inconsciente. Ce qui est en cause pour le sujet, c'est, au travers de ses problèmes relationnels, de se situer en face de ces contradictions, d'en trouver une solution qui lui soit propre; qui corresponde à sa "personnalité", non sans exiger d'elle des restructurations. Ce dont il s'agit dans cet affrontement souvent inconscient des problèmes de société, c'est de se donner un sens humain à partir d'un projet de vie.<sup>3</sup>*

O próprio FREUD (1981), em seu artigo *Psicología de las masas y analisis del yo*, afirma que as tentativas de análise e explicação dos fenômenos sociais, em geral, não recorrem à contribuição da psicanálise por uma suposição de que esta só explicaria o funcionamento do aparelho psíquico individual. Entretanto, continua FREUD, a constituição e dinâmica própria deste só se efetiva na composição de um sujeito com seu grupo social, seja ele o familiar, seja ele mais amplo. Desta forma, tanto o grupo ao qual pertence é elemento essencial para a compreensão do psiquismo do sujeito, quanto os mecanismos existentes neste último ajudam a revelar a natureza da atuação dos sujeitos no grupo social e, portanto, histórico.

---

<sup>3</sup> as relações interpessoais, ao mesmo tempo em que são específicas, não são independentes das contradições sociais que agem nelas de maneira freqüentemente inconsciente. O que está em questão para o sujeito é situar-se em face de suas contradições através de seus problemas relacionais, de achar uma solução para elas que lhe seja própria, que corresponda à sua "personalidade", não sem exigir dela reestruturações. Trata-se, neste enfrentamento freqüentemente inconsciente dos problemas sociais, de se dar um **sentido humano** a partir de um projeto de vida.

FREUD (1981, p.2563) afirma que

*En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, “el outro”, como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social (...)*<sup>4</sup>

CASTORIADIS (1982), com seu conceito de imaginário, também contribui para afirmarmos que estes sujeitos não são incompatíveis e, ao contrário, constituem-se mutuamente. Enfim, este trabalho busca ir ao encontro de um sujeito que se mantém e se recria na pluralidade de situações em que investe, a partir da multiplicidade de pessoas e grupos de pertencimento, indispensáveis para os mecanismos de confrontação, diferenciação e integração. Este sujeito, como bem expressa MALRIEU (1994, p.81),

*n'est pas simplement un être singulier, doté de désire et d'opinions, un monade. Il faut considérer l'ensemble des expériences, interprétées à partir des communications avec les autres, qu'il a effectuées depuis l'enfance. S'il n'est pas simple exécutant, c'est qu'il a pu se mettre sur d'autres positions que celles où sa formation l'avait installé.*<sup>5</sup>

Este complexo processo de constituição, sem sombra de dúvidas, articula o sujeito do desejo e do inconsciente com o sujeito histórico-social.

Por todos os aspectos aqui desenvolvidos, NASIO (1991) deve ser parafraseado quando de sua conclusão sobre o inconsciente: às questões que me acompanham desde o início, o sujeito do inconsciente não pode ser uma resposta, pois ele mesmo é uma questão. Porém, ao discuti-la, posso antever novas indagações, uma vez que coloco a mim e ao outro em um lugar que não é o do saber de nós mesmos, mas o do dizer, daquilo a que somos impelidos, que nos faz presentes e nos faz desaparecer, que nos mata e nos dá a vida.

---

<sup>4</sup> Na vida anímica individual aparece integrado sempre, efetivamente, “o outro”, como modelo, objeto, auxiliar ou adversário, e deste modo, a psicología individual é ao mesmo tempo e desde o principio psicología social (...).

<sup>5</sup> não é simplesmente apenas um ser singular, dotado de desejos e opiniões, um mônade. É preciso considerar o conjunto das experiências, interpretadas a partir das comunicações com os outros, que ele efetuou desde a infância. Se ele não é um simples executor é porque colocou-se na posição do outro e assim sua formação se deu.

**CAPÍTULO 3**  
**SOBRE O AMOR E O ÓDIO**



Se o estudo da memória implica o entendimento do inconsciente, e este é a tradução das pulsões em fantasias e desejos, é de se supor que o estudo das pulsões traga alguma contribuição tanto para o entendimento do funcionamento do próprio inconsciente (reconhecido nos deslocamentos e condensações), quanto sua repercussão na recordação e no esquecimento.

Amor e ódio parecem ser aspectos basilares na construção das relações humanas. A partir dos pressupostos da psicanálise já apontados, estes sentimentos são constitutivos de todo ser humano e originados na íntima relação entre o interior e o exterior. Além disso, marcam de forma inevitável nossas escolhas, nossas impressões e avaliações sobre o mundo e as pessoas; no caso deste estudo, sobre alunos, professores, escolas. Por estas razões, pensar a metodologia de ensino de um professor, sua relação com sua antiga escola, com seus antigos professores ou alunos, significa pensar em um cruzamento entre o mundo de que pôde se apoderar o sujeito em função de sua capacidade de lidar com suas pulsões de vida e de morte, na complexa relação com aquilo que o mundo pôde lhe oferecer. Neste sentido, as atitudes racionalmente construídas são respostas nem sempre tão lúcidas quanto parecem e nem sempre produto daquilo que costumamos chamar por consciência.

FREUD (1981) abordou este assunto em seu artigo de 1920 *Mas alla del principio del placer*. Para ele, o organismo vivo foi criado por forças externas, por influências perturbadoras e desviantes. Desta forma, todo organismo teria uma tendência a buscar o estado de equilíbrio anterior à existência de vida, anterior ao estado criado pela perturbação exterior, o que FREUD deu o nome de *inércia da vida orgânica*. Essa inércia seria superada através das pulsões. LAPLANCHE & PONTALIS (1992, p. 394) definem a pulsão como

*Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo.*

E continuam:

*Segundo Freud, uma pulsão tem sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de*

*tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta.*

A teoria das pulsões em FREUD é dualista e, após algumas transformações ao longo de sua obra, o dualismo se estabelece entre pulsões de vida e pulsões de morte. As primeiras delas abrangem a auto-conservação, a conservação do objeto e a sexualidade, que impulsionariam o sujeito para o curso natural de vida e à sua incrementação, que o levariam, em última instância, necessariamente à morte, e, portanto, à ausência de vida inicial. Dentre outras, uma das formas de satisfação das pulsões de vida seria a ternura, um desdobramento da primeira relação amorosa com a mãe, em que a criança vê satisfeitas suas necessidades de auto-conservação. Dos componentes eróticos recalcados e abrandados dessa relação, nasce a ternura, sentimento estreitamente vinculado a um contato positivo e à saciedade.

As pulsões de morte se contrapõem às pulsões de vida e tendem para a redução das tensões, abreviando seu caminho até a indiferenciação orgânico/inorgânico, antecipando o retorno ao estado de não-vida. Estas últimas precipitariam o organismo para a frente, para que alcançasse a morte o mais cedo possível, enquanto que as primeiras impediriam que a morte chegasse por um caminho abreviado. Entretanto, as pulsões de morte não estariam unicamente voltadas para o interior, mas também para o exterior, sob a forma do que FREUD chamou de agressividade. É interessante notar que esta não se resume a ações motoras violentas e destruidoras; engloba toda sorte de comportamento positivo ou negativo, concretizado ou simbólico que funcione com o intuito de prejudicar, constranger ou humilhar o outro.

Mas o sujeito não se relaciona com o mundo através de uma ou outra pulsão. Um de nossos grandes problemas, e uma das razões de nossa complexidade, é que em muitas situações de nossas vidas convivemos com pulsões conflitantes, que nos impelem para direções conflitantes, quando não opostas. Por esta razão, as pulsões não podem ser plenamente compreendidas se não forem relacionadas a outros dois conceitos da psicanálise: o de *princípio do prazer* e o de *princípio de realidade*. O curso do aparato anímico é regulado pela tensão criada pelas pulsões; o prazer e o desprazer sentidos pelo organismo estão em relação com a quantidade de excitação (ou tensão). Segundo FREUD, quanto maior a tensão, maior o desprazer e quanto menor a tensão, maior o prazer. Por essa

razão, o organismo estaria permanentemente em busca da diminuição da tensão. A isso, ele atribuiu o nome de princípio do prazer. Ou seja, o *princípio do prazer* seria a tendência que está a serviço da diminuição da excitação do aparato anímico, em busca de uma suposta estabilidade advinda da satisfação da pulsão. No entanto, esta tendência torna-se impossível em algumas situações em que as tensões exigem formas de satisfação não-complementares ou perigosas.

E como seria identificado este perigo? Segundo FREUD, através do ego. Esta instância psíquica, mediadora entre as reivindicações do id e as exigências da realidade e do superego, está a serviço de mecanismos defensivos, não necessariamente acessíveis à consciência, acionados diante de sinais de angústia, ou melhor, de uma ameaça sentida. Quanto mais forte o ego, maior o atendimento dos interesses da totalidade da pessoa; quanto mais frágil, maior a necessidade de utilização de mecanismos defensivos regredidos e voltados para o processo primário, para a própria manutenção do ego.

Neste contexto se instala no aparato anímico o que FREUD chamou de *princípio de realidade*, ou seja, uma nova força psíquica que agrupa e separa as pulsões, destinando algumas para a satisfação e outras, em princípio, para a sua repressão e privação.

Outro aspecto relevante a ser abordado é que a pulsão é uma

*... força impulsionante relativamente **indeterminada** quanto ao comportamento que induz e quanto ao objeto que fornece a satisfação (...)* LAPLANCHE & PONTALIS (1992,p.242) (grifo meu)

e aí estaria

*...a originalidade da concepção freudiana, particularmente a tese do caráter relativamente indeterminado do impulso motivante e as noções de **contingência do objeto** e da variabilidade das metas.* (grifo meu)

Sendo assim, não havendo, segundo FREUD, pulsão previamente destinada a um objeto ou a uma meta, mesmo aquelas privadas da satisfação no primeiro momento, podem (e são) satisfeitas por caminhos indiretos e substitutos. Conforme apontam LAPLANCHE & PONTALIS (1992, p.395),

*como o objeto é variável, contingente, (...) só é escolhido sob a sua forma definitiva em função das vicissitudes da história do sujeito.*

Esse aspecto é fundamental, pois justifica o estudo das pulsões para o entendimento de questões propriamente sociais e presentes. Ou seja, as pulsões, que se expressam a partir do nascimento e que estabelecem os traços e tendências do psiquismo, têm metas contingentes que são escolhidas ao longo da vida, influenciadas pela história.

Contudo, a satisfação indireta ou substituta traz sempre consigo um problema: ao mesmo tempo em que propicia o prazer do escoamento da tensão, sinaliza um perigo, aquele que exigiu o remanejamento da meta original da pulsão. Ao mesmo tempo em que se cria a satisfação substituta, mantém-se ali um certo desprazer pela transformação da repressão em prazer.

No princípio da vida anímica, os caminhos da pulsão só poderiam ser vinculados aos processos primários em que

*a energia psíquica escoar-se livremente, passando sem barreiras de uma representação para outra segundo os mecanismos de deslocamento e condensação (LAPLANCHE & PONTALIS, 1992, p.371);*

enquanto que mais tarde, a estes se somariam os processos secundários, nos quais a energia se liga a representações mais estáveis e, por esta razão, escoar de forma mais controlada e passível de experiências mentais que apontam caminhos diferentes de satisfação.

Os processos secundários estão, em tese, ligados ao pensamento, ao raciocínio. Mas para que isso seja possível, é necessário que o sujeito tenha um ego razoavelmente constituído e estável para que esse possa inibir o processo primário. Se o ego age precariamente nessa direção, a energia continua sendo vivida como algo absolutamente desprazeroso e impossível de ter seu escoamento adiado. Por esta razão, o ego frágil não dá condições ao sujeito de transitar nas diferentes experiências mentais em busca da melhor forma de escoamento da energia, que continua sendo escoada pelos caminhos mais curtos, ou seja, através de processos primários. Desta maneira, o pensamento deixa de ser capaz de *procurar as vias de ligação entre representações sem se deixar iludir pela intensidade delas* (FREUD, citado por LAPLANCHE & PONTALIS, 1992, p.372).

Dáí decorre que amor e ódio, ternura e agressividade, pulsões de vida e de morte continuam a fazer parte da vida do sujeito independentemente de processos de pensamento que os direcionem para formas mais integradas de manifestação. FREUD verificou tais mecanismos em seus casos clínicos, portanto naquilo que se pode chamar patologia. Entretanto, os sujeitos considerados normais também apresentam fragilidades egóicas, o que os tornam alvos das mesmas defesas primárias que muitas vezes “iludem o pensamento” e aqueles que confiam cegamente nele. Esta é a justificativa para que o produto do pensamento seja visto como algo com sentido a ser desvendado.

KLEIN (1992), em seu artigo *Inveja e Gratidão*, de 1957, traz uma valiosa contribuição para a compreensão da dinâmica dos impulsos que permeiam os sentimentos de amor e ódio, gratidão e inveja, e que estariam no cerne de toda a vida emocional do indivíduo.

Para KLEIN, os impulsos têm base constitucional em dois sentidos: o primeiro, na sua existência; o segundo, em sua intensidade. Segundo afirma, todos nascemos com a capacidade para amar e com impulsos destrutivos de natureza oral-anal, acompanhados de uma ansiedade persecutória suscitada pelo nascimento, mas advinda da oposição entre os momentos agradáveis e desagradáveis no interior do útero. Esses aspectos constitucionais, entretanto, não são os únicos determinantes da vida emocional do bebê e do indivíduo, pois seu psiquismo será estruturado na íntima relação destes impulsos com o primeiro objeto externo, que é a mãe, e que também tem sua vida emocional a definir suas reações frente aos impulsos de seu filho.

A importância em se salientar o aspecto constitucional da existência do impulso destrutivo e de sua intensidade se dá na medida em que esse dado coloca em outras bases a influência que um sujeito tem sobre o outro, impedindo a sua pura e ingênua idealização, assim como a total descrença nela. Citando KLEIN (1991, p.211)

*...a capacidade tanto para o amor quanto para impulsos destrutivos é, até certo ponto, constitucional, embora varie individualmente em intensidade e interação, desde o início, com as condições externas.*

O bebê, portanto, vai se ligar ao mundo a partir e através dos impulsos e da ansiedade com os quais está instrumentalizado. Ocorre que tais impulsos serão destinados, ambos, ao mesmo objeto originário, que é o seio materno. Esse é o primeiro objeto a ser

internalizado, e todo o desenvolvimento posterior dependerá das bases em que esse processo se dá, ou seja, dependerá de como convivem os impulsos que permitem ao bebê ora identificar e lidar com um seio fonte de nutrição e saciedade, ora com um seio fonte de frustração. Se o bebê é capaz de ver restaurada a perda da unidade intra-uterina através da relação com o seio que nutre, terá possibilidades de acreditar no amor materno, na capacidade de ter, mesmo que não ininterruptamente, as fontes de prazer associadas à possibilidade de receber da mãe aquilo que lhe salva da ameaça externa (sentida com a fome), ou das próprias ameaças internas, vindas dos impulsos destrutivos e de sua ansiedade persecutória. Esse seio é vivido como algo muito mais amplo que o nutridor no seu sentido estrito: a nutrição é um representante simbólico do amor e da criatividade materna, criatividade que se traduz nas formas de atendimento às necessidades do bebê.

Mas a relação com o seio materno não se resume a identificar nele um seio bom; o conflito entre os impulsos de amor e ódio permanecem no bebê e estes últimos introduzem uma grande dificuldade nesse processo que até agora parece fácil. A inveja, fruto dos impulsos destrutivos e, portanto, parte constitutiva do sujeito desde o nascimento, dificulta a introjeção desse seio bom. As privações pelas quais passa ao esperar a gratificação, que não é mais ininterrupta como no útero, são sentidas como se o seio tivesse guardado para si a fonte de gratificação. Daí a primeira manifestação de inveja, que é

*... o sentimento raivoso de que outra pessoa possui e desfruta algo desejável – sendo o impulso invejoso o de tirar este algo ou de estragá-lo. (KLEIN, 1991, p.212)*

Além de tirar ou estragar algo desejável de que o outro desfruta, a inveja deseja depositar maldade nesse outro. Por essa razão, a inveja tem um caráter projetivo, o que significa dizer que partes desconhecidas ou recusadas de si (em geral, as más) são destinadas para dentro do outro, com o intuito da destruição. Esta é uma das formas de deslocamento, tal como discutido anteriormente, em que a intensidade de uma representação desliza para outra inicialmente com uma carga ou interesse irrelevante. Através desse processo, o objeto interno desprezado, colocado para fora de si, pode ser não apenas afastado, mas localizado e depositário da angústia.

É isso que o bebê faz com o seio materno. Ao se ver desprovido e frustrado, procura destruí-lo, em última análise, em sua capacidade criativa. A inveja parece estar

associada a um objeto-modelo que desperta a “cobiça” justamente por parecer o ideal. Isso não é verdade. Como a inveja *brotava de dentro*, segundo KLEIN, está presente mesmo quando o bebê é inadequadamente amamentado. A privação por que passa é vivida como se o seio estivesse guardando para si tudo de bom que o leite e contato materno representam. Nas situações em que a amamentação flui fartamente e o bebê se vê gratificado, a inveja vem como resposta a um *dom inatingível*.

O que se pode extrair disso, é que a ansiedade persecutória e os impulsos destrutivos estão inevitavelmente presentes e a gratificação plena não existe, mesmo sendo esta a intenção da mãe. Aliás, a tentativa indiscriminada de suprir as necessidades do bebê só vem incrementar sua ansiedade, seja pelo aumento da inveja, seja pela dificuldade de sua manifestação, imposta ao bebê. Sentir que pode encontrar formas de escoar sua ansiedade através do choro, por exemplo, enfrentando a frustração, é fundamental para a adaptação ao mundo externo e para o pleno desenvolvimento da vida emocional. Portanto, a vivência de um conflito e a tentativa de superação deste são elementos necessários para o desenvolvimento da criatividade. O importante é que os impulsos destrutivos e a ansiedade persecutória não suplantem a capacidade de amar e a sensação de satisfação advinda do chamado seio bom.

BOLLAS (1992) tem uma compreensão particular sobre a destrutividade do ódio. Apesar de ter como ponto de partida as mesmas categorias, formuladas por FREUD, de pulsão de vida e pulsão de morte, afirma que existe um ódio não destrutivo na intenção, mesmo podendo ter conseqüências destrutivas. Para ele, esta seria a atuação de uma forma inconsciente de amor quando este não está disponível. A esse mecanismo, BOLLAS dá o nome de *ódio amoroso*. O ódio amoroso não poderia ser creditado, portanto, a impulsos destrutivos referentes à pulsão de morte, pois não teria o objetivo de destruir o objeto e sim de preservá-lo do vazio. Nesse sentido, o ódio seria uma *garantia provisória de vida psíquica*. Como exemplo disso, BOLLAS cita casos de famílias incapazes de demonstrar amor. Os filhos destas famílias vêem as manifestações de amor como não-válidas, pois os pais reagem a elas como a um insulto. O resultado disso é que a verdade fundamental passa a ser o ódio, e tornar-se um objeto odioso para os pais é a saída mais segura para tê-los por perto.

A inveja, além de destinar o impulso destrutivo para o objeto invejado, quando excessiva, gera a culpa, pois o ataque invejoso originário, direcionado ao seio nutridor, é visto como capaz de estragar a bondade da qual o invejoso, de certa maneira, usufruiu. Para que a culpa tenha uma intensidade suportável, é necessário que o objeto bom tenha sido internalizado com relativo sucesso, instrumentalizando o ego infantil para o enfrentamento desse sentimento transitório.

É importante ressaltar que, para que o objeto bom seja internalizado, há que se ter uma cisão inicial entre o objeto que nutre e o que frustra. Como já foi dito, a inveja é justamente o sentimento primordial que, por ter um caráter projetivo, é capaz de transportar para fora os aspectos maus que o bebê encontra em si e no próprio objeto. Por essa razão, ela é fundamental para o desenvolvimento. Para KLEIN, esse processo só é possível porque já existe um ego rudimentar, acionado pela pulsão de vida. A partir da internalização do primeiro objeto bom, é que se constitui o núcleo do ego, capaz de promover a integração. De acordo com KLEIN (1991, p.223),

*...a inveja excessiva (...) interfere na cisão fundamental entre o seio bom e o seio mau, e a estruturação de um objeto bom não pode ser suficientemente conseguida.*

Todavia, o ego presente nesse período da vida ainda é muito frágil. Quando a culpa é superior à capacidade de enfrentá-la, passará a ser sentida como perseguição e o objeto relacionado a ela parecerá, aos olhos do sujeito, o perseguidor. Mais uma vez, há o caráter projetivo do mecanismo, no sentido de proteger o bebê da sensação de aniquilamento. Quando a culpa sentida é tolerada, o bebê pode vivenciar a ansiedade e, com isso, fortalecer ainda mais o ego, permitindo a construção de defesas com um caráter menos projetivo e mais reparatório. Nesse jogo de forças, é fundamental que inveja e culpa não predominem sobre a pulsão de vida, pois é a capacidade de amar que plenifica a satisfação que, por sua vez, cria a capacidade de sentir gratidão pelo objeto bom.

*Um dos principais derivados da capacidade de amar é o sentimento de gratidão. A gratidão é essencial à construção da relação com o objeto bom e é também o fundamento da apreciação do que há de bom nos outros e em si mesmo. E (...) uma criança com uma forte capacidade de amor e gratidão tem uma relação profundamente enraizada com um objeto bom e pode suportar, sem ficar*



*profundamente danificada, estados temporários de inveja, ódio e ressentimento que surgem mesmo em crianças que são amadas e recebem bons cuidados maternos. (KLEIN, 1991, p.219)*

É da gratidão, da confiança no objeto bom, internamente construída e assimilada, que nasce a generosidade. Esta se traduz na capacidade de compartilhar com outros *os dons do objeto*. A generosidade exige, portanto, um longo processo em que se enfrentem impulsos destrutivos e de amor; em que a inveja possa ser vivenciada temporariamente, mas não com uma intensidade e extensão capazes de aniquilar os aspectos bons introjetados. Da permanência do objeto bom, nasce a gratidão; dessa, a capacidade de confiar nos aspectos bons do objeto e de si próprio; e por fim, dessa riqueza interna, a capacidade de compartilhar sem sentir a ameaça de aniquilamento.

Depois da cisão inicial através da qual o bebê se torna capaz de internalizar o objeto bom, em grande parte por ter exilado deste seus aspectos negativos, há um outro período de desenvolvimento psíquico. Nele, o objeto deverá ganhar uma unidade maior, sendo dotado de seus aspectos nutridores e frustradores. Isso exige do bebê um *insight* sobre a origem das maldades atribuídas inicialmente ao objeto, ou seja, nessa fase, o bebê deverá fazer voltar para si a própria maldade, os próprios aspectos destrutivos anteriormente destinados ao objeto através de mecanismos projetivos, como a inveja.

Esse período é de intenso sofrimento para o bebê, mas ao mesmo tempo, de intenso alívio; afinal, o objeto não é tão ruim, nem tão frágil e vulnerável aos ataques, nem tão perseguidor quanto parecia, o que desencadeia uma maior confiança nele e, portanto, uma esperança maior com relação aos objetos em geral e ao próprio sujeito. A chamada *posição depressiva*, da qual se trata acima, e sua superação, são fundamentais para que o bebê integre seus sentimentos de amor e ódio e conquiste seu sentimento de segurança a partir dessa integração (e não mais através de mecanismos de cisão e desintegração).

Como já mencionado anteriormente, BION (1980) afirma que a superação da posição esquizo-paranóide e a conseqüente entrada na posição depressiva são aspectos fundamentais para o desenvolvimento da capacidade simbólica, que resulta na apropriação da linguagem, e para a estabilidade psíquica. Entretanto, KLEIN (1991) nos alerta:

*Ao descrever a superação da posição depressiva, ligada a maior confiança no objeto bom interno, não pretendo dar a impressão de*

*que tais resultados não possam ser temporariamente desfeitos. Uma **tensão**, de natureza interna ou **externa**, é capaz de provocar depressão e desconfiança tanto do self como do objeto. (grifo meu). (p.228)*

Ou

*...sob pressão de **fontes externas** ou internas, até mesmo pessoas bem integradas podem ser levadas a processos de cisão mais intensos, embora isso possa ser uma fase passageira. (grifo meu).(p.266)*

Portanto, os mecanismos de cisão e integração responsáveis pela organização do aparelho psíquico não são exclusivamente individuais, nem descolados das eventuais pressões e tensões típicas de um tempo. Em seu comentário sobre o filme A vida é bela, KEHL (1999, p. 9) é provocativa no que diz respeito à interação sujeito – história. Diz ela:

*O que é imperdoável no filme de Benigni, me disse a psicanalista Anna Verônica Mautner, é o apelo ao amor como potência salvadora em situações em que não há salvação. O que teria faltado aos milhões de judeus que não conseguiram sobreviver, nem digo às câmaras de gás, mas simplesmente às condições de vida dos “Lager”? Amor? Bom astral? Senso de humor? Lembrome do testemunho (carregado da culpa típica dos sobreviventes) de Primo Levi: ninguém sobrevive seguindo as regras de um campo de concentração. A ração, as vestimentas, a carga de trabalho braçal, tudo é feito para aniquilar o prisioneiro que não conseguir alguma proteção, bem antes de chegar ao gás.*

Em outro trecho afirma:

*É imperdoável deprimir-se numa cultura dominada pelo imperativo do gozo, do sucesso, da eterna juventude. (...) A resistência à opressão e às tremendas violações de direitos humanos praticadas intencionalmente por semelhantes foi, desse modo, transformada numa questão individual, a depender do jeitinho e do jogo de cintura de cada um.*

Tais afirmações são necessárias à discussão presente nesse estudo, uma vez que ele não pretende fazer análise de bebês, nem tampouco se restringir ao estudo do aparelho psíquico dos sujeitos. Este trabalho está voltado para os imperativos de uma realidade

escolar que aflige seus usuários e participantes. Não se trata de depositar nas questões individuais a angústia deflagrada em contextos socialmente produzidos. Entretanto, é importante ressaltar que são sujeitos que sofrem o impacto destes contextos e, como sujeitos, fazem uso dos próprios mecanismos defensivos para dar conta deles.

Isto significa que a inveja primitiva, assim como a gratidão, atuantes na vida adulta, determinam, a partir de mecanismos transferenciais, as formas de o sujeito se relacionar com aquilo que lhe é oferecido ou privado pelo mundo. Isso se explica através do conceito de transferência que aborda a atualização dos impulsos inconscientes.

FREUD (1981), em seu artigo *A dinâmica da transferência*, de 1912, discute que a vida erótica do sujeito é determinada pela sua constituição e pela experiência infantil. Nesse processo, são delimitadas as tendências e os fins dos impulsos eróticos e o que se verifica é que apenas parte deles realiza uma evolução psíquica. Esta parte é a que se volta para a realidade. A parte não desenvolvida permanece no inconsciente sob a forma de fantasia. Essas necessidades eróticas não satisfeitas e, portanto, inconscientes, serão destinadas para um novo horizonte, para um novo objeto, capaz de fazer valer tais necessidades. Isto significa que tanto a natureza quanto a intensidade das relações libidinosas vividas em um passado remoto do sujeito (e que não permitiram a evolução de parte de seus impulsos), serão repetidas, dando um sentido de atualidade e de realidade aos impulsos inconscientes. O desdobramento da transferência na vida do sujeito é que as relações estabelecidas ao longo da vida são, em certa medida, uma reedição dos afetos e modelos de relação constitutivos. Daí depreende-se que o entendimento das relações com o primeiro objeto elucidam algumas questões postas em relações atuais, assim como estas últimas elucidam o passado do sujeito.

Entretanto, o mecanismo transferencial não é o único determinante da relação estabelecida pelo sujeito. Ou ao menos, a própria transferência não é a única presente em uma relação eu-outro. A transferência do outro é também ativa e o resultado disso é, no mínimo, resultado do embate ou da complementaridade entre estes dois mecanismos transferenciais distintos.

A qualidade da internalização do primeiro objeto, juntamente com as situações de vida (internas ou externas) em que são abrandadas ou acirradas as ansiedades persecutórias, fazem com que o sujeito mantenha ou perca o seu objeto bom ou seus

substitutos. Quanto mais drasticamente essa perda for sentida, maior será o uso de defesas primitivas como a cisão e a desintegração. E como se viu, a violência e dramaticidade das tensões externas serão mensuradas pelo sujeito, na correlação destas com suas tensões vivenciadas com o primeiro objeto.

Além disso, KLEIN se refere à resignificação das situações fundamentais, que pode ocorrer através de dois caminhos básicos, e não-excludentes, no processo analítico: a) Em um deles, o sujeito entraria em contato com as situações de vida mais remotas, podendo, desta forma, resignificar as relações em que foram vivenciadas a frustração, a inveja, a culpa. Isto é possível porque o sujeito vai constituindo, ao longo de sua existência, um ego mais forte, muito mais instrumentalizado para enfrentar as ansiedades primordiais vividas àquela época como muito ameaçadoras. Apesar do fortalecimento do ego, as vivências arcaicas, pela ameaça que representaram, acabaram ficando, pela repressão, fora do alcance do ego maduro. A análise permitiria esse encontro. b) No outro caminho, o analista seria introjetado como um objeto bom, suprimindo uma falta original deste, e permitindo uma maior segurança e tolerância em relação aos aspectos mais ameaçadores. Através desse processo, que não pode estar vinculado à idealização do analista, haveria uma nova possibilidade de prevalência dos sentimentos de amor sobre os de ódio, resultando numa maior capacidade de integração do objeto e do próprio sujeito.

Mais uma vez, a discussão resvala no risco de considerar o enquadre psicanalítico como foco do estudo. Não se trata disso; trata-se, na verdade, de buscar nesse referencial uma contribuição que julgo fundamental para o entendimento dos relatos dos professores. Apesar de a relação professor-aluno não ser a mesma da relação analista-analisando, é importante resgatar que na revivescência descrita acima, torna-se fundamental a presença de um outro que possa significar uma nova oportunidade de contato com um objeto bom. À parte todos os processos arcaicos vividos pelo bebê e todas as dificuldades advindas daí, a vida ulterior pode se tornar uma nova fonte de estímulo para os sentimentos de amor.

A vida escolar, como um dileto substituto da família, a professora como a mais forte substituta da mãe, têm, portanto, papel fundamental na configuração do sujeito psíquico e do sujeito capaz de se inserir em seu grupo, transformando-o e transformando-se. BOLLAS (1992) se refere a um *conhecido não-pensado* que é a memória profunda da

relação mãe-bebê, de como esta conduziu o controle das pulsões, de como foi negociado esse processo. Para o autor, o ego é *o traço de um relacionamento* e a forma como escolhemos nossas companhias, isto é, como lidamos com o contexto em que vivemos, é uma herança que expressa nossa história como objeto de nossos pais. Esse é o contorno do que chamamos sujeito histórico e, portanto, sujeito psíquico e sujeito histórico não são categorias incompatíveis, mas, ao contrário, intercomunicantes. E é a isso que o presente trabalho deve se referir.

Além desse processo de introjeção de um novo objeto bom, dois outros conceitos abordados nesse referencial devem ser o fundamento para a compreensão das relações estabelecidas na escola: o de generosidade e o de criatividade. Ambos, segundo KLEIN, têm suas origens na intensidade constitucional das pulsões de vida e de morte, na qualidade da introjeção do objeto bom e na intensidade da inveja construídos na relação estabelecida com a mãe.

A manifestação da criatividade, como já apontado anteriormente, aparece para o bebê, sob a forma da capacidade da mãe oferecer a ele o seio bom que o nutre em um momento em que foi perdida a saciedade ininterrupta presente no interior do útero. Mas este dom sentido por ele é atacado, juntamente com outros aspectos do seio, por sua inveja. O objeto excessivamente invejado, onde são depositados os seus aspectos maus, torna-se, neste período em que o ego ainda é rudimentar, um objeto perseguidor, capaz de destruir o que o bebê tem de bom. Ou seja, o objeto passa a ser, ainda conforme KLEIN (1991, p.234),

*...hostil, crítico e invejoso. (O objeto no qual) muita inveja tenha sido projetada torna-se particularmente persecutória e interfere nos processos de pensamento e em toda atividade produtiva, em última instância na criatividade.*

A escola é o local onde se pretende compartilhar todo o acervo cultural, em seu sentido mais amplo, com as novas gerações. É da generosidade que deve nascer a busca criativa pela metodologia de ensino mais adequada. Essas são as molas propulsoras de um trabalho verdadeiramente educativo. Mas não necessariamente é isso que acontece, pois a metodologia pode estar a serviço da inveja, como uma forma de destruição de parte do que o outro apresenta, ou a serviço da culpa despertada pela inveja, e seus desdobramentos. Ou

ainda, a criatividade necessária para a elaboração das formas de ensinar pode ser substituída por um consumo indiscriminado de modismos pedagógicos que embotam ainda mais a capacidade criadora. Como um seio excessivamente supridor que, ao se impor descontroladamente, não apenas incrementa a inveja (pelo dom supostamente inatingível) como impede a sua manifestação e a busca criativa de alternativas.

Como se vê, a interrelação interno/externo é instrumento necessário para que se compreenda a realidade da escola. Sem ela, pode-se incorrer numa prática de culpabilização de esferas sociais ou individuais, sem a devida compreensão da dinâmica que se estabelece e perdura, não mais por responsabilidade de um dos pólos. Quero dizer com isso que aquilo que vimos como cenário da Educação, do passado e do presente, é resultado de um jogo de tensões que encontram necessariamente eco nos sujeitos de um determinado tempo, através de suas ações e do imaginário produzido por eles, pois, conforme nos alertou FREUD, sob a forma de um pensamento iludido, o sujeito encontra caminhos de harmonização dos impulsos de vida e de morte.

**CAPÍTULO 4**  
**PROPOSTA METODOLÓGICA**

## **A abordagem clínica**

A abordagem metodológica deste trabalho aponta necessariamente para uma concepção que busca abarcar os aspectos individuais e sociais em um todo que só ganha sentido quando analisado a partir das duas perspectivas e na interpretação da interação entre elas. Mas este é um desafio nem sempre aceito na comunidade científica. De um lado, temos os defensores da discussão marcada pelos determinantes estruturais, que costumam atribuir um certo reducionismo àqueles que buscam determinantes no nível do sujeito. De outro, os defensores da análise do singular, que acusam seus opositores de superficiais.

O cuidado com as palavras nesta discussão não se deve apenas à busca de rigor científico, mas a um certo temor quanto às reações que elas possam provocar. Considerar este trabalho de caráter clínico, em princípio pode gerar controvérsias e oposições prematuras. Afinal, a clínica está associada a uma abordagem centrada no indivíduo, centrada no tratamento e na cura de uma patologia vinculada a um único sujeito. Entretanto, a abordagem clínica não se encerra necessariamente em uma compreensão restrita e individual de determinado problema; pode significar também um método que torna possível a leitura de alguns fenômenos que não são evidentes em contextos mais amplos, mas que são fundamentais na produção daquilo que se manifesta neles. Ou seja, voltando a MORIN, o todo inibe algumas características essenciais das partes que, não se evidenciando no todo, parecem não existir e, mais importante, parecem, erroneamente, não ter influência sobre o que se enxerga nas visões mais panorâmicas.

Considerando estes aspectos, o presente trabalho busca não se associar a uma corrente hegemônica ou outra, mas procura construir uma leitura que pode ser chamada de sociologia clínica. Este termo, conceituado exaustivamente na revista *International Sociology*, de 1997, traz uma grande contribuição para a superação deste suposto impasse.

Segundo RHÉAUME (1997), a sociologia clínica nasce de uma tensão entre entender o sujeito e resolver o problema do contexto de trabalho. Esta tensão traduz duas perspectivas: a de buscar as determinações estruturais e a da interpretação e construção de sentido nos sujeitos.

Ainda segundo RHÉAUME (1997), esta abordagem implica uma interação entre ação e análise, implica a aceitação de diferentes níveis de realidade – o individual, o



do grupo e da organização, e a aceitação de diferentes modos de expressão – a racional, a emotiva, a simbólica e a imaginária.

SÈVIGNY (1997) aponta que a abordagem clínica na sociologia é centrada em casos problemáticos, com o objetivo de conhecê-los, preveni-los e resolvê-los. O importante não é apenas entender a doença (ou o problema social), mas quem está doente.

Conforme GAULEJAC (1997), o ego é construído não apenas do encontro do desejo com o triângulo edípico, mas também desenvolvido em um território social no qual cada um ocupa um certo lugar. Ou seja, o lugar ocupado pelo sujeito, a partir do qual será estruturado seu psiquismo é, ao mesmo tempo, um lugar delineado pelo psiquismo de seus pais e um lugar delineado pelo grupo social ao qual pertence. Citando CASTORIADIS, GAULEJAC (1997) afirma que o domínio social pressupõe o indivíduo da psicanálise, mas é ao mesmo tempo pressuposto deste. Ainda segundo GAULEJAC (1997), REICH expressa que a trajetória das pulsões explica como o indivíduo torna-se isto ou aquilo, mas a trajetória socio-econômica explica por que o indivíduo sublima nesta ou naquela direção para tornar-se isto ou aquilo.

A neurose, por exemplo, está inevitavelmente relacionada à sexualidade da infância. A frustração e a inabilidade para se adaptar à realidade através da fixação são os elementos que dão origem à neurose. Entretanto, GAULEJAC (1997) sugere que a neurose, apesar de provocada pela frustração e inabilidade iniciais, pode estar ligada a situações sociais de dominação. Como exemplos, cita casos de crianças que percebem seus pais dominados, que vêem seu modo de falar servir como expressão de imagens negativas, de pessoas que necessitam desenvolver formas adaptativas para contextos diferentes e opostos, de adultos que se vêem repentinamente desprovidos de uma certa posição social na qual construíram a própria identidade. Estes são apenas alguns exemplos de que a frustração e a inabilidade para a adaptação à realidade vividas no campo social podem desencadear o que GAULEJAC chama de neurose social.

Isso se explica porque, segundo ele, o conflito de natureza sexual interage com o conflito de natureza social. Quando em direções opostas, um pode minimizar o outro e o sujeito pode encontrar satisfações; quando na mesma direção, um incrementa o outro, surgindo a neurose.

Por essa razão, o entendimento da doença através do conhecimento dos sujeitos é fundamental, pois nesse processo se tem acesso aos fatores individuais e de grupo. É comum que o doente, em contato com o cientista, encontre ajuda sem que este último aja diretamente sobre o problema. Isso quer dizer que a abordagem clínica na sociologia não abre mão do significado de um determinado problema para um certo alguém. Não privilegia a estrutura em detrimento do significado, nem vice-versa. A realidade externa é fundamental, mas o significado atribuído a ela, pelo sujeito, tem igual relevância.

Neste tipo de pesquisa, o caso é uma totalidade, em um determinado nível de análise. O importante é a integração desta com outras totalidades produzidas em outros níveis, e não a sua redução. Para SÉVIGNY (1997), esta é a mais moderna noção de complexidade, pois incorpora a multiplicidade de níveis de análise, a impossibilidade de isolar um nível em detrimento de outros e, fundamentalmente, julga impossível assumir que a realidade possa ser reduzida a poucas variáveis simples. Mas adverte:

*...the clinical approach, as outlined here, is an ideal type only. As such, it is a pure model which can never – truly never – be completely realized.*<sup>6</sup> (p.149)

A idéia deste trabalho de pesquisa é, como já apresentado sinteticamente, de um mergulho na memória do professor que se encontra no exercício da profissão, enfrentando os desafios do fazer, e na memória do professor que o tenha marcado em sua vida escolar e que já não exerce mais a tarefa que foi assumida pelo ex-aluno. Memórias distintas, que no entanto se entrecruzam, dando significado uma à outra. Do dizer do atual professor, ressurgem passagens de sua vida onde o outro se torna presente - um outro localizado e também falante. Da fala do antigo professor, histórias não contadas, avaliações reformuladas, passagens não percebidas por um aluno ainda criança. Na escuta, a possibilidade de interação desses sujeitos com outro falante - o pesquisador - e com seus próprios relatos. Afinal, sabe-se que o ato de recordar, em si mesmo, refaz caminhos já trilhados.

---

<sup>6</sup> A abordagem clínica, como descrita aqui, é apenas um ideal. Como tal, é um modelo que nunca – verdadeiramente nunca – poderá ser plenamente realizado.

A proposta desse estudo consiste em recuperar narrativas de professores a partir de uma escuta voltada para a compreensão das articulações entre passado e presente, voltada não apenas para a compreensão linear dos conteúdos, mas essencialmente para a seqüência de dizeres, onde se alternam o dito e o não-dito; onde esta relação é capaz de evidenciar o sujeito através daquilo que se esconde na organização do relato.

Tomando o sujeito como resultado de uma teia de relações e acontecimentos, o tornar-se professor não se resume às ambições desse profissional nem em seu processo de formação: trata-se de entender a pessoa, como afirma NOVOA (1995). Este entendimento, nesta pesquisa, dar-se-á a partir da hipótese de que há não apenas um processo social, lento e eficiente, responsável por um sentimento de impotência e exclusão do professor que atua hoje na escola, mas juntamente e na relação com este, momentos de ruptura interna na figura de professor construída por aquele que um dia foi aluno.

Desta perspectiva, e considerada a questão da temporalidade da recordação, discutida anteriormente, além de relatos de atuais professores, é muito importante que componham o grupo pesquisado aqueles que foram os professores dos professores.

Entrevistas realizadas individualmente e em diferentes momentos trazem o relato dos atuais professores e seus possíveis conflitos, ambigüidades e redirecionamentos. O mesmo procedimento realizado com os antigos professores dos primeiros traz um contraponto necessário para a compreensão do universo vivido por pessoas diferentes que ocuparam, num determinado momento, lugares diferentes, nos papéis de professor e aluno.

Tal procedimento não se justifica através da idéia de que na somatória dos relatos exista uma média verdadeira; sustenta-se na singularidade que se refaz, às vezes lenta, às vezes bruscamente, no confronto com o dia-a-dia, com o outro. Por esta razão, para a realização desta pesquisa, além dos momentos de relatos individualizados, um encontro entre os atuais professores e seus antigos professores foi pensado como uma entre tantas outras possibilidades de experiência subjetiva e de pesquisa científica, uma vez que o ser falante, ao escutar, exige de si uma identificação e um distanciamento em relação ao escutado. Neste entrecruzamento dos relatos, pode ser construído um confronto necessário, que supera a concepção de que o testemunho oral tem um valor imediato de verdade.

Porém, muitos dos procedimentos idealizados para a pesquisa sofreram transformações na medida em que se concretizavam em ações propriamente ditas. O

encontro entre ex-aluna (atual professora) e ex-professoras, tem sido uma prática constante entre os sujeitos da pesquisa; uma prática surpreendente para o pesquisador que, ironicamente, está em busca de elos perdidos. Da primeira teia de relações identificada através de contato com a então diretora da escola, descobri que há um vasto e rico sistema de comunicação entre estes pólos da escola. Descobri, também, na medida em que realizava as entrevistas individuais, que a escola, ao completar seus 70 anos, foi em busca de algo muito próximo daquilo que tenho procurado. Por esta razão, não realizei o encontro das ex-professoras com sua ex-aluna (atual professora): este não apenas já havia sido realizado, como gravado. Esta gravação faz parte do material utilizado nesta pesquisa e surgiu no próprio processo de investigação.

O importante, então, deixou de ser procurar a aglutinação do grupo original, mas avaliar suas lacunas, suas ausências, buscando encontrar o significado daquele agrupamento específico.

Neste processo, muitas perguntas podem vislumbrar uma possibilidade de resposta e certamente outras surgirão: o professor já aposentado tinha condições verdadeiramente mais favoráveis que as atuais, as dificuldades simplesmente eram outras ou, mesmo idênticas, já não ocupam o imaginário do atual professor? Justifica-se a idéia de que hoje é impossível realizar a tarefa de ensinar?

Um bom argumento em defesa da relevância destas questões se dá no exemplo que se segue: uma das falas correntes atualmente entre os professores é a de que a impossibilidade de trabalho se deve, em grande medida, ao problema com uso de drogas entre os alunos, levantando este argumento como diferencial entre o ensino de hoje e o de anos atrás. Entretanto, já em 1931, a Associação de Pais e Mestres do Grupo Escolar de Candeias esteve reunida para discutir formas de se promover uma semana anti-alcoólica, na tentativa de combate ao consumo de álcool (Folha da Sorocabana, citado por PIMENTEL, 1996, p.46).

Além das questões relativas ao sujeito, discutidas anteriormente, o trabalho com relatos exige uma discussão acerca da possibilidade de transformação de uma expressão eminentemente oral em relato escrito.

Sabe-se que o significado da oralidade não se dá apenas nas palavras e termos pronunciados, mas num conjunto de fatores que constroem um contexto e um clima

emocional não traduzidos nas transcrições das falas. Tom de voz, gestos, posturas, olhares reticentes, cúmplices; falas distantes, ansiosas, angustiadas, felizes. Como recuperar este valor que não se constrói apenas na organização das palavras, mas naquilo que escapa a elas para chegar diretamente ao pesquisador?

Muitas têm sido as alternativas utilizadas. Do “respeito” que mantém a fala literalmente transcrita e esterilizada, à reconstrução completa do texto na tentativa de manutenção do “clima” criado no momento do relato. De um extremo ao outro, a possibilidade de destruição de um sujeito que se dispôs a participar contando histórias que são suas.

Aqueles que se julgam no direito de alterar completamente o relato em nome do contexto argumentam que uma vez na relação intersubjetiva pesquisador-pesquisado, o relato tornou-se um produto diferente daquele pronunciado originalmente, tornou-se do domínio de quem ouviu, tanto quanto de quem falou. Desta forma, não vêem inconveniente algum em produzir no relato aquilo que julgam ser a sua essência. Nestes casos, a subjetividade do pesquisador é levada às últimas consequências.

Segundo JOUTARD (1996), na década de 90 o trabalho realizado com fontes orais está ameaçado pelo “subjetivismo” porque muitas vezes o reconhecimento da subjetividade é confundido com o abandono de regras, com a negação da aproximação científica que se concretiza através do confronto das fontes, do trabalho crítico e da atitude de colocar em perspectiva o material recolhido. Para JOUTARD, reconhecer a subjetividade é a primeira manifestação de espírito crítico e a entrevista é beneficiada quando o entrevistador tem em conta a própria subjetividade, porque relaciona às respostas, as perguntas formuladas por ele.

Mas em nome de uma certa objetividade, do outro lado, encontram-se aqueles que apostam na fidelidade de uma eficiente técnica de registro ou de um bom gravador, como forma de garantir a postura científica. Suprimindo ou desconsiderando elementos que não possam ser registrados através destes, reduzem o objeto de estudo na medida em que o condicionam a uma técnica que o mutila. Ou seja, busca-se a objetividade na negação da relevância dos elementos não-verbais.

Entre uma e outra vertente, há que se recuperar o esforço da relação dialógica entre subjetividade e objetividade. Se recorremos aos argumentos contundentes de MORIN

(1990), compreendemos que apenas no interior desse confronto é possível o rigor; apenas no plano do enfrentamento do conflito não nos desfazemos nem aos que pretendemos os objetos de nossa pesquisa.

Se a reconstrução do relato é necessária para a recriação do clima transmitido pelos aspectos que transcendem o verbal, especialmente na oralidade, é necessária, também, a certeza de que o sujeito falante organizou sua fala segundo uma lógica repleta de sentido: dos argumentos mais fortes para os mais fracos; dos mais defensivos para os menos, dos elogiosos para os que desqualificam, enfim, esta ordenação deve ser preservada, ou melhor, entendida.

Outro aspecto fundamental a ser mantido no relato é o sentimento que o sujeito deve ter de que aquilo é parte e produção sua. Não se pode, neste processo de transformação da linguagem oral para a escrita, produzir um texto em que seu autor original não se reconheça. Uma alternativa metodológica para este problema é a apresentação do texto escrito para o sujeito do relato, para que este faça o contraponto entre a sua versão falada e a versão escrita e as correções que julgue pertinentes.

Na presente pesquisa, o material escrito utilizado é resultado de diversas etapas: a primeira, de transcrição das gravações; a segunda, de leitura e correção realizadas tanto pelo entrevistado quanto por mim, pesquisadora; a terceira, de produção de um relato construído também por mim, procurando sintetizar o material, mantendo as palavras do entrevistado e as nuances da entrevista; a quarta e última etapa, de nova leitura, correção e aprovação do texto final realizada pelo entrevistado.

Neste processo de legitimação do texto escrito, entretanto, muitas vezes o sujeito faz uso de uma censura adicional àquilo que já relatou: por uma razão ou por outra, acha inconveniente a revelação de alguns aspectos contados ao pesquisador. Eis um novo problema metodológico-epistemológico com o qual o pesquisador se depara. Problema porque deve ser respeitada a fala que o sujeito considera expressão sua, ao mesmo tempo em que não se pode negar que aquele material censurado já tenha sido dito e ouvido. Ainda que o pesquisador aceite não tornar público parte do material, há uma dinâmica a ser desvendada que inclui o autor do relato e sua atitude de lançar-se e recolher-se diante do pesquisador. Se parte do conteúdo não pode ser considerado, tal dinâmica, na relação com o restante do material é objeto fundamental a ser entendida: por que a negação do dito? Por

um vínculo frágil e de desconfiança com o pesquisador? Por ter sido aquele trecho produto de um ato falho percebido no contato mais racionalizado com seu depoimento? Para submeter o pesquisador a uma situação desconfortável como sente a sua? Por dar-se conta de que afirmou inverdades? Por correr riscos reais com a publicação de aspectos comprometedores para sua carreira, sua vida familiar, sua história? Apenas no conjunto da pesquisa, e mais uma vez no confronto dialógico entre subjetividade/objetividade, imaginação/verificação e todo/partes a resposta será encontrada.

Esta discussão, entretanto, não se resume às dificuldades enfrentadas na produção do texto escrito a partir do depoimento. Outra questão que se põe como necessária é a da identificação dos entrevistados. É consensual que esta é uma decisão, primeiramente, dos próprios entrevistados. Entretanto, na abordagem clínica a que se propõe esta pesquisa, há que se indagar se, mesmo autorizadas inicialmente, a identificação é pertinente. Afinal, o tratamento do material é realizado a partir do pressuposto de que o próprio sujeito não sabe de si mesmo, o que implicaria a explicitação de sentidos não apenas desconhecidos, como ameaçadores para ele. Isto significa que, na aceitação prévia da identificação, o sujeito não tem necessariamente claro o que pode surgir para além de seus relatos e que digam respeito a aspectos inconscientes seus.

Por esta razão, não apenas os nomes dos entrevistados foram trocados (a partir de escolhas feitas pelos próprios, exceto no caso de Dona Filomena, que não quis nenhum contato além do estabelecido para a entrevista), como todos os dados que pudessem identificá-los, inclusive aqueles relativos ao município e à escola. Desta forma, a descrição do processo de escolha da escola e dos entrevistados, já se apresenta em município fictício cujo nome é Candeias.

### **O significado da escolha da escola**

O levantamento dos sujeitos para a participação na pesquisa foi feito na E.E.P.S.G. Prof. Cláudio Ribeiro, herdeira da primeira instituição escolar de Candeias,

fundada em 1920, três anos após a fundação da Vila Gomes que, em 1921 tornava-se município e em 1923, comarca de Candeias.

De escola isolada, juntamente com outras duas criadas neste período, a escola atualmente conhecida por Cláudio Ribeiro transformou-se nas “Escolas Reunidas” e, mais tarde, já em 1925, no “Primeiro Grupo Escolar”. Em 1938, o Grupo Escolar passa a ocupar o prédio construído especialmente para abrigá-lo, onde se mantém até hoje.

Apenas em 1950 o “Primeiro Grupo Escolar” passa a se chamar Grupo Escolar Prof. Cláudio Ribeiro, em homenagem a um de seus antigos diretores, falecido no ano anterior.

A transformação do Grupo Escolar em Escola Estadual de 1º e 2º Graus só se deu na década de 80, após a incorporação dos antigos cursos ginasiais e profissionalizantes.

Como herdeira da primeira escola do município, o Cláudio Ribeiro conta com uma história reverenciada até hoje; afinal, aqueles que tiveram acesso à escola, no passado, necessariamente o freqüentaram. Normalistas formadas nos grandes centros, muitas delas filhas de coronéis, estiveram entre as professoras desta escola.

Esta breve descrição justifica a escolha da escola como ponto de partida para a busca dos professores. Se é verdadeira a idéia de que hoje os professores se lançam a um passado desconhecido para creditar a ele o valor de uma escola que não existe mais e, ao mesmo tempo, para desvalorizá-lo em meio aos modismos pedagógicos prometidos atualmente, é interessante que a escola tenha uma história que a consagre como parte do imaginário dos sujeitos pesquisados. Além disso, por sua tradição, a escola mantém arquivos que permitem um rastreamento de ex-professores e ex-alunos com razoável confiabilidade, possibilitando o entrecruzamento de dados, caso necessário.

### **O significado de alguns passos da pesquisadora na escolha dos sujeitos**

O procedimento inicial foi o de encontrar atuais professores do Cláudio Ribeiro que tivessem sido alunos desta mesma escola e, a partir deles, localizar os que tivessem sido seus professores. Esta tarefa foi realizada com a ajuda da então diretora da escola, D.



Carmen, com quem mantive um breve contato. Nesta ocasião, além de explicitar os propósitos de minha pesquisa, solicitei sua ajuda para que pudesse localizar atuais professores que tivessem estudado naquela escola. D. Carmen imediatamente se lembrou de duas professoras, mas além disso, aproveitou o horário do intervalo para me levar à sala dos professores para uma conversa com eles. Professoras e professores me ouviram um tanto reticentes. Aqueles já apresentados pela diretora como possíveis objetos de minha pesquisa demonstravam certo desconforto nessa posição.

Depois da conversa geral, procurei estabelecer um contato mais direto com as duas professoras indicadas pela diretora. Ambas reagiram de forma muito semelhante: não gostariam de se ver envolvidas com atividades que demandassem mais esforço, mais dedicação de tempo. Esse era o recado transmitido por elas através da afirmação recorrente, dita, aproximadamente, nos termos que seguem: só me disponho a participar desse trabalho se for realizado nas HTPCs da escola. Ou seja, se me liberarem de uma tarefa, aceito outra. Esta condição não me agradou naquele momento, apesar de acreditar que o próprio processo de pesquisa poderia transformar a conotação de tarefa indesejada para aquelas pessoas.

Entretanto, no momento em que me despedia de D. Carmen, apareceu uma professora que estivera ausente de sua sala enquanto estive por lá, dizendo que também tinha sido aluna do Cláudio Ribeiro, que conhecia e mantinha contato com vários de seus antigos professores e que se colocava à disposição para ajudar no que fosse preciso. Foi a primeira a quem procurei e, ao longo da pesquisa pude perceber o quanto esta situação estava, já, carregada de sentido. Desde a recusa velada das primeiras, até a rede tão eficiente de comunicação que levou Vitória tão prontamente ao meu encontro: tudo já fazia parte de um universo a ser compreendido. Fui perceber isso mais tarde, ao longo dos relatos, nos momentos em que Vitória se queixava de um suposto papel atribuído a ela pelos colegas de guardiã da palavra do professor. Além disso, sem dúvida alguma eu, pesquisadora, também fui seduzida por uma adesão imediata e aparentemente fácil. Com o passar do tempo e o andamento da pesquisa, fui percebendo que o bem-estar proporcionado por esta situação não me tornou imune a outras situações desconfortáveis ou mesmo de ligeiros ataques.

Desse rastreamento e contato iniciais, outros procedimentos foram incorporados ao trabalho, conforme a oportunidade oferecida pelos próprios sujeitos da pesquisa e sua relevância para o processo de investigação. O primeiro aspecto a ser ressaltado é o fato de Vitória ter se aposentado no período compreendido entre o primeiro encontro realizado na escola e o segundo, já por telefone. Disso resultou, como percebi mais adiante, um caráter bastante específico ao seu relato. Afinal, ela deveria se considerar do passado ou do presente? Deveria se identificar ou diferenciar de suas antigas professoras? E em relação aos colegas: era uma igual, ou alguém já fora de moda? Todas estas questões foram compondo a tecitura de seu relato, mas o que pude verificar neste processo foi que a relevância delas estava na articulação desta conjuntura com sua história de vida. O sentido de sua relação com suas ex-professoras ou com seus colegas de magistério era definido muito mais pela subjetividade do que pelas condições objetivas dadas naquele momento, conforme já discutido anteriormente. E mais uma vez a entrevistada, pretense objeto da pesquisa, ganhava vida própria e seduzia a pesquisadora com a relação de amizade que estabelecia com suas ex-mestras.

Os depoimentos dos professores foram enriquecidos com materiais que estes tinham guardado e desejaram que o pesquisador conhecesse (documentos, cadernos de alunos, fotos, etc.). Desta forma, o conteúdo das entrevistas realizadas foi reorganizado na interação com os materiais oferecidos como complemento, contraponto ou reafirmação do dito. Lembranças que se repetem, com um mesmo padrão, nas comemorações dos 70 anos da escola; lembranças que se chocam com o caderno de controle de presença de alunos; relatos que omitem detalhes presentes em cadernos de planejamento. Este rico material só foi incorporado ao processo de investigação por duas razões: a primeira, porque enquanto pesquisadora acredito ser necessário um rigor metodológico que se construa na flexibilidade de roteiros previamente estabelecidos, ou seja, a relevância de cada procedimento vai sendo definida também no processo de investigação, onde a capacidade de se surpreender com o real deve ser instrumento básico para sua compreensão; a segunda, pelo fato de que o sujeito a ser investigado deve ter liberdade para expressar seus conteúdos da maneira que melhor lhe convier. Cabe ao pesquisador, não o cerceamento destas escolhas, mas seu tratamento e interpretação.

Contudo, a flexibilidade do pesquisador não se resume à aceitação de materiais novos, mas também à dinâmica própria e imprevisível dos sujeitos em relação à pesquisa. Vitória a aceitou prontamente, mesmo sem conhecê-la em detalhes. Sua postura sempre foi a de divulgadora de meus interesses junto aos outros, fossem eles os coordenadores ou a diretora da escola, ou mesmo suas ex-professoras com quem procurava entrar em contato. Talvez um pouco de orgulho a movesse no sentido de uma certa valorização de sua participação. Fitas de vídeo sobre a escola, textos produzidos por ela para jornais, poemas e receitas de medicamentos naturais foram presentes constantes em nossos encontros.

De suas ex-professoras obtive os telefones, endereços, dicas para encontrá-las em casa nos melhores horários. Além disso, Vitória opinava muito sobre a estratégia escolhida por mim para conhecer a escola do passado. De suas quatro professoras primárias, uma foi literalmente riscada de seu repertório. De uma experiência absolutamente negativa não sobrou nem o nome para a pesquisa: Vitória se recusou, inicialmente, a apresentá-la e tinha a seu favor o fato desta pessoa já não viver na cidade há muito tempo. Com o transcorrer do trabalho e o rumo tomado pelas análises, foi necessário que procurasse maiores detalhes sobre a professora que ocupou, por tanto tempo, esse lugar negativo nas lembranças de Vitória. Restavam, portanto, três: Dona Eny, do primeiro ano, que não pertencia ao quadro da escola; Dona Odete, do terceiro; e Dona Irma, do quarto ano. Vitória adiantou que Dona Eny não se enquadrava em meus critérios pelo fato de não ter participado da vida do Cláudio Ribeiro. Sua estada provisória se deu em função de uma união, em um mesmo prédio, de unidades escolares diferentes. Entretanto, ressaltava a importância de duas outras pessoas que mais tarde vim a conhecer e entrevistar, por considerá-las com papéis fundamentais, apesar de distintos, na vida de Vitória: Dona Noemi e Dona Maria.

A idéia inicial da pesquisa empírica, portanto, consistiu em identificar antigos professores que se dispusessem a narrar sobre suas vidas, seus sonhos, sua profissão. Mas este critério sofreu alterações em função do andamento da própria investigação. Nos relatos iniciais fui antevendo a necessidade de centralizar a análise na presença e dinâmica do ódio na escola. Dessa reorientação, surgiu a necessidade de: 1) entrevistar Dona Maria e Dona Noemi, pois avaliei que desempenharam papéis relevantes; a primeira, como idealizadora e coordenadora da biblioteca infantil e responsável por uma inovação no planejamento de

atividades no período em que Vitória era aluna de 1ª a 4ª série; a segunda, como sua mãe, modelo a ser seguido e incentivadora em sua vida profissional; 2) localizar a professora que já não vivia na cidade, para que pudesse ter o contraponto do discurso carregado de ressentimento de Vitória. Além disso, não pude entrevistar duas das professoras, pois estas se recusaram a dar entrevistas, aparentemente por problemas pessoais. No entanto, cabe ao pesquisador encontrar nexos que aparentemente não se evidenciam. E a recusa das duas ex-professoras parece obedecer a uma lógica já presente na participação da Vitória: há sempre aqueles que reciprocamente se colocam e são colocados como porta-vozes.

Nos contatos telefônicos, ambas afirmaram não ter o que falar, que tudo que pudessem contar seria irrelevante ou desatualizado. Apesar de minha insistência e de tentativas de desmistificação do novo, ouvi, diante de algumas atitudes que me deixavam esperançosa, uma negativa definitiva. Além desse receio verbalizado, outros dois me chamaram a atenção: um, disperso no material gravado por ocasião do aniversário de 70 anos da escola; outro, presente, *en passant*, nas falas de Dona Noemi e de Dona Maria. No primeiro caso, Dona Odete contou para suas colegas o quanto sofreu para ser alfabetizada, o quanto se sentia inferiorizada por um problema de fala que só veio a superar já “mocinha”. Sua profissão foi sua conquista máxima e reparatória: ensinar aos outros aquilo que quase não conseguiu aprender ela mesma. No segundo, Dona Maria é colocada como alguém melhor preparada que as demais por ter se formado em outro município. As conquistas obtidas em sua vida de professora pareciam algo muito mais comum e aceitável vindo de sua parte.

Este emaranhado se completa quando a receptividade de Dona Maria e Dona Noemi são descritas. Com Dona Maria, o contato telefônico foi exclusivamente para agendarmos um horário – no mesmo dia, diga-se. Sua disponibilidade para a pesquisa não dependeu de esclarecimentos, mas exclusivamente do comentário feito por Vitória. Ela mesma se colocou à disposição e, além disso, empreendeu esforços para que Dona Odete também o fizesse. Tendo sido frustrada em sua tentativa, ainda sugeriu que Dona Odete aceitasse responder por escrito algumas questões. Com Dona Noemi não foi diferente: por estar freqüentemente em sua chácara, dispôs-se a me atender lá, caso eu tivesse pressa. Evidentemente, as histórias relatadas nesta pesquisa têm o teor definido por esse recorte: são histórias das lideranças. Do passado ou do presente, obedecem a uma mesma lógica.

Apesar de tratar-se de um resgate da experiência que passa de boca em boca e que encontra pouco ou nenhum eco, ainda assim reproduz uma certa tendência de contar a história do vencedor, daquele que se destaca. A pesquisa daquilo que a arte de contar histórias produz encontra aqui seu primeiro limite.

Mas este não é o único. O processo de pesquisa, que procurou criar espaços de comunicação entre os sujeitos, no sentido de proporcionar aos professores falantes a certeza de estarem sendo ouvidos deixou outras perguntas. De onde viria essa certeza? De uma relação de confiança construída na própria pesquisa por seus sujeitos (pesquisador e pesquisados). Contudo, a relação de confiança não pode estar sedimentada em garantias prévias e exteriores à própria experiência e à reflexão vividas conjuntamente. Daí, outros indícios revelam outros limites. Como entender a total descontração que se opõe ao comentário  *você não vai botar isso, vai?* Ou a descrição contundente feita apenas ao desligar do gravador? Ou a relação que finaliza uma entrevista de aproximadamente três horas com a seguinte exposição:

*...Ana, eu tenho uma queixa para fazer de vocês da Universidade, que é uma queixa não de você, né, é uma queixa que nós professores temos muito, porque às vezes a gente é pesquisado e a gente sente que as coisas não voltam para a gente, né? Outra queixa que eu tenho a falar, uma outra queixa, não é da Universidade UNESP, né, é que a teoria...eu não estou vendo isso em você, você eu estou sentindo que está muito preocupada com o lado prático, o que eu sinto é que os teóricos se colocam num pedestal tão alto e de repente começa a ser cabeça da gente também. (...)*

Deste aproximar-se e distanciar-se pode-se antever a posição do sujeito diante da necessidade de defesa de sua identidade; pode-se pensar sobre o processo de harmonização que estes professores construíram ao longo de suas vidas.

Segundo MALRIEU (1994, p.86),

*...des domaines de vie (famille, économie, culture, politique, morale, religion...) qui ne sont pas harmonisés par eux-mêmes, mais par la domination d'une idéologie complexe, mais qui cherche sa cohérence. De leur division chaque sujet fait une expérience unique dans les drames de sa vie. C'est à partir du vécu de se*

*drame qu'il tente l'harmonisation singulière des vies multiples où il est engagé.*<sup>7</sup>

Na verdade, esses dois pólos didaticamente isolados, no universo da pesquisa devem constituir uma unidade de sentido baseada, inclusive, em uma relação marcada por uma afetividade capaz de enfrentar a situação de interrogação e de não-saber. Afinal, a narrativa de nossas histórias não se dá em uma relação descontextualizada; ao contrário, busca ouvidos atentos o bastante para dar significado a cada elemento reconstituído na memória. Ou seja, a reconstrução do passado o ultrapassa e se ancora, inclusive, na vida atual. É de se prever, portanto, que a relação pesquisador - pesquisado, mais que interferir na construção do relato, o constitua, e por isso, deva constituir-se também enquanto objeto a ser estudado. Por esta razão, aspectos contraditórios aparecem, em alguns momentos, como um contrapeso a denunciar uma harmonia imperfeita.

---

<sup>7</sup> ...Os domínios da vida (família, economia, cultura, política, moral, religião...) que não são harmonizados por eles próprios, mas pela dominação de uma ideologia complexa, mas que busca sua coerência. De sua divisão, cada sujeito tem uma experiência única nos dramas de sua vida. É a partir da vivência desse drama que ele tenta a harmonização singular das múltiplas vias que ele toma.

**CAPÍTULO 5**  
**A VOZ DAS PROFESSORAS**

## Uma pequena apresentação

**Vitória** é uma pessoa muito simpática e sorridente. Apesar das risadas fartas, na primeira entrevista encontrei uma mulher sofrida, sensibilizada, vulnerável. Tinha acabado de se aposentar e as lembranças de momentos recentes faziam-na chorar. Uma mistura de sentimentos parecia tomar conta dela: dever cumprido, insegurança com relação ao futuro, frustração por um fim de carreira melancólico e desesperançoso. Mágoa e ressentimento pareciam ser os sentimentos básicos neste primeiro encontro.

Foram várias horas de conversa e o que primeiro me impressionou foi a articulação política de seu relato. Esta era a tinta mais carregada em seu discurso e se pudesse eleger a palavra mais enfática de seu vocabulário, certamente seria *resistência*. Em segundo lugar, e em estreita vinculação com o primeiro, a forma de falar dos colegas. Apesar de sua capacidade crítica, era incapaz de citar algum sem antes contextualizar atitudes que pudessem parecer descompromissadas. Tinha críticas que jamais explicitava.

Segundo ela, sempre que pôde escolheu a 5<sup>a</sup> série para dar aulas: *a gente é alguém na 5<sup>a</sup> série*. Este reconhecimento, esta capacidade de acolhimento da 5<sup>a</sup> série parecia ser muito importante para ela.

Vitória é solteira e freqüentemente se referiu a esta situação, sempre como justificativa de questões de trabalho, de salário, de seu vínculo com a escola.

Outra característica marcante era o vínculo que Vitória demonstrava ter com suas antigas professoras: chás, encontros mensais, contato regular, por assim dizer. Deste dado inusitado veio uma das mais importantes revelações: Vitória era filha de Dona Noemi, antiga professora do Cláudio Ribeiro. Todas as suas professoras no antigo primário tinham sido colegas de sua mãe, muitas, amigas até hoje.

**Dona Noemi** é uma senhora de 73 anos, de voz grave, pausada, que ordena frases belíssimas, com um bom português que já não se ouve mais. Está acostumada a contar suas histórias para os jovens que freqüentam sua chácara, onde ela tem um acampamento. Contar suas histórias parece significar uma missão; como foi uma missão o magistério ou o filho com problemas de audição que a tornou capaz de aceitar em suas classes as crianças



indesejadas por outros professores. Dona Noemi é muito religiosa e se refere à sala de aula sempre como um espaço de formação dos valores fundamentais.

Dona Noemi fez várias referências a suas enormes dificuldades em matemática. Ensinava matemática sempre no primeiro horário para aproveitar sua melhor energia e a dos alunos, preparava com a maior antecedência o conteúdo. Sem saber do destino da maioria de seus alunos, orgulhava-se em ver uma delas como professora de matemática na Universidade. Por uma coincidência incrível, eu, pesquisadora, que estudei em São Paulo, descobri ter sido aluna de um ex-aluno seu, também na disciplina de matemática.

Dona Noemi parece acreditar que o valor de seu trabalho foi aparecendo muito adiante, não enquanto esteve sendo realizado.

**Dona Maria** já sabia da pesquisa quando entrei em contato com ela por telefone. Vitória tinha explicado tudo e ela marcou o encontro para o mesmo dia do telefonema.

Entusiasmada, não parou em nenhum momento da entrevista. Foi buscar lanche, guaraná, caderno de planejamento, artigos de jornal, tudo que pudesse agradar e informar sobre suas grandes realizações na escola primária: a biblioteca infantil e o planejamento. Com limitações na visão que motivaram sua segunda aposentadoria, não se intimidava ao utilizar uma lente de aumento para fazer a leitura daqueles documentos que julgava importantes para o bom andamento de nossa conversa.

Dona Maria veio de fora, estudou fora, trouxe um conhecimento valorizado por ser do centro. Eterna relação centro/periferia.

Parece não se lembrar das dificuldades em realizar seu trabalho, apesar de ter dado aulas em escolas distantes, onde tinha que ir a pé, caminhando por duas horas, quando não ajudava a descarregar o caminhão de tijolos que passava dando carona. Prefere falar da volta, em que, cheia de presentes dos alunos, ia deixando pelo caminho os cachos de bananas com bilhetinhos para que os moradores não imaginassem que fossem feitiço: *podem comer sossegado. É da professora que não agüentou levar até Candeias.*

Dona Maria também não se intimidou com a entrevista. Sabia sobre o que falar. Muitas de suas lembranças me remeteram não ao passado, mas ao presente. Muito de sua prática pode ser identificada com um discurso considerado atual.

Seus alunos parecem ter sido escolhidos entre os melhores da escola e seu trabalho, ter sido o tempo todo o de brincar com eles, como se nada tivesse sido difícil. *En passant* refere-se, divertindo-se, a um ex-aluno que já adulto lembrou-se dos croques recebidos dela. Indagada sobre os problemas, a resposta foi uma grande risada: *Dissabores, dificuldades, tristezas, se eu enfrentei, já me esqueci.*

**Dona Filomena** é uma senhora de 80 anos. Paulistana, formou-se no Caetano de Campos e se aventurou nas escolas isoladas do interior, por volta de 1940, 41. Em 1999, em seu apartamento em Santo André, recebeu-me para a entrevista, após um telefonema breve em que expliquei a ela a importância de seu depoimento.

Apesar de solícita, o que me impressionou no primeiro contato foi seu olhar de pessoa brava, muito brava. Logo pensei em Vitória. As pessoas velhas tendem a ficar com uma expressão mais condescendente, menos severa. Ou estava diante de um caso invertido, ou Vitória tinha realmente enfrentado uma fera logo no início de sua vida escolar. Sua receptividade era verdadeira, apesar de suas dúvidas quanto ao conteúdo de meu interesse.

No transcorrer da conversa, vários aspectos me chamaram a atenção. O primeiro deles, diz respeito à sua dificuldade em centrar seu depoimento na escola. Os relatos dos assuntos de sua vida não se vinculavam às experiências vividas por 25 anos como professora.

Outro aspecto foi a ênfase dada a uma tríade interessante: seu salário, a aprovação maciça de seus alunos, e o fato de nunca ter gostado de dar aula. Segundo Dona Filomena, ela gostava mesmo era do dinheiro, mas sabia que este só viria através de seu trabalho. Apenas disso parecia vir seu empenho, e por esta razão este se encerrou na primeira oportunidade de ganhar sem trabalhar, ou seja, fez seus cálculos para aposentadoria tão logo isso foi possível.

Dona Filomena não se recorda das crianças, nem da cidade onde lecionou. Indagada sobre algum caso especial de ex-alunos seus, disse não se lembrar, nem querer

lembrar-se. Da cidade na qual viveu aproximadamente 30 anos, disse não ter saudades. Sobre a revisão de seu depoimento para possíveis correções, afirmou não ter interesse em fazê-la, que eu fizesse bom uso dele. Seus vínculos afetivos me pareceram distantes, até certo ponto desprezíveis para ela. Ao lado de um objeto, parece relacionar-se com ele de forma bastante pragmática; longe, parece romper definitivamente com ele.

## Vitória por Vitória

### 1º depoimento

*O que mudou da escola que eu estudei pra escola de agora é que havia o respeito pelo professor, nós também éramos muito valorizados. Nós tínhamos muito ideal, queríamos mudar o mundo. Embora a carreira de professora desse status, o professor sempre foi um trabalhador, nunca foi rico. Mas ele era respeitado na comunidade e tinha uma vida digna. Por exemplo, o patrimônio que os meus pais têm hoje - um sítio, duas casas - não foi nada que eu ajudei. O que eu vou ter, vai ser porque eles conseguiram. Logo que eu ingressei, a gente ainda ganhava bem, mas foi ficando ruim, ruim, e hoje é essa batalha mesmo. Imagina se eu ia conseguir comprar um sítio, como os meus pais conseguiram, com salário de professor. De jeito nenhum! A vida da gente foi ficando cada vez mais difícil.*

*Mas eu acho que quis ser professora porque a minha mãe era professora, ganhava bem, era respeitada, tinha férias todos os anos. Férias de verdade, não para pegar um terço das férias para cobrir o cheque especial, coisa que eu tenho feito faz muito tempo. A gente viajava, ia pra praia, ia pro Nordeste.*

*Eu quis ser professora também porque tive bons professores. Meus professores do I.E. (Instituto de Educação Flávio Carvalho), também eram professores muito bem preparados, muito idealistas e que sempre me passaram a idéia de que ser professor era muito bom. Nós estudamos numa escola que era do aluno, não como esse chavão mentiroso que existe agora; a escola era do aluno mesmo; não pra ele fazer o que quer; não pra ele não ler limites. Ela era pro aluno participar, pro aluno se sentir da escola. Agora, nós respeitávamos a hierarquia. Lógico, rabisco em banheiros, sempre existiu, mas depredação, não.*

*Uma coisa que não tinha e que hoje tem, é a propaganda contra professor, o governo fazendo a propaganda na televisão contra o professor. Sabe, eu vou citar um exemplo: a minha diretora foi vaiada um dia porque faltou água na escola e não deu pra fazer merenda. Quando ela foi no pátio explicar que não tinha merenda porque não havia água, a molecada no pátio vaiou a diretora. Isso me doeu muito, e eu comecei a conversar com os meus alunos e por quê? Então, eles disseram: “Professora, na propaganda diz: ‘tem que ler aula, tem que ler merenda’”. É o cunho que o Estado está dando para as coisas.*

*Quando o governo mandou os kits pras escolas, os kits pedagógicos com a parábola, a TV, o vídeo, algumas escolas ficaram só com parte do material. A nossa tinha sido padrão e por já ter recebido muito investimento, ficou um tempo sem a televisão grande. Então, tinha aluno perguntando “cadê a televisãozona, porque tá na propaganda tinha falado que se a televisão não chegou na sua escola, tem que procurar não sei em que lugar”.*

*Isso me dói porque desde que entrei, com dezoito anos, eu procurei competência. Não era aquela professora novinha que acha que é incompetente; eu era lefeluda. Um dia, uma professora, amiga nossa, colega da minha mãe, foi achar de fazer gracinha com os meus alunos, quando eu substituía uma professora. Eu defendi meus alunos. Achei que ela não gostou e disse pra ela que eu era tão professora quanto ela; que pra isso eu tinha me capacitado. Nesse ponto, eu sempre tive muito espírito de profissional; não era professora pra esperar marido.*

*Mas hoje o dia-a-dia da sala de aula se tornou extremamente desgastante pra nós, parece que a gente se violenta o tempo inteiro. 70% da minha carreira, eu senti prazer no que fazia; só que depois dessa deliberação não sei das quantas aí; essa deliberação em que você tem que pedir pelo amor de Deus pra repelir o aluno, a situação piorou muito. Eu nunca fui de reprovar muito aluno. Mas depois disso, mesmo quando o aluno está reprovado em um monte de matéria, ele entra com recurso; aí vem a supervisora fazer a vistoria. Então, ela vai achar pélo em ovo, pra poder aprovar. Antes, existia uma autonomia muito grande para o professor; o professor punha a marca que era dele.*

*Eu desobedei muito. Mas o professor mais velho às vezes entra no esquema porque quer paz de espírito. Eu nunca entrei, nunca deixei que me tirassem a autonomia dentro da sala de aula. Ali era o meu jeito, como eu achava que funcionava; não abaixava muito a cabeça, não aceitava muita interferência.*

*Acho que a gente precisa resistir. A escola está autoritária; a escola tem um monte de papéis. E a burocracia é característica de autoritarismo. Quanto mais autoritário é um sistema, mais burocrático ele se torna. E a escola está ficando assim, está medindo até a respiração.*

*E eu vou agora puxar a brasa pra minha sardinha, pois eu acho que a essência ainda existe, e é desses professores mais velhos, pois nós tivemos uma educação pra ser professores.*

*Agora, também não vou falar que não tenha professor extremamente autoritário. Na minha época existia professor que dava a nota pela cara, professor que não se relacionava de forma alguma com aluno; existia professor que deixava por um décimo. Mas só que isso daí representava 10, 15% dos professores.*

*Hoje, esse tipo de professor partiu pra indiferença. Mas o aluno precisa ser muito bobo pra não se defender. Porque a coisa está tão doída que até o próprio colega (do professor) orienta o aluno a entrar com recurso contra o colega.*

*Eu sinto que a escola ficou morna; os professores estão num marasmo total. Porque é duro ficar de pé e mão amarradas o tempo inteiro; pressão por tudo que é lado. Eu até agora não sei como é que não tem professor tendo enfarte, porque é pressão por cima de pressão. Sabe, a escola, hoje, é uma panela de pressão!*

*O professor que é envolvido, hoje está mal quisto. Ele incomoda. Incomoda porque fica pondo o dedo na ferida, incomoda aquele indiferente que cansou de apanhar, aquele que não faz parte da indole resistir. Talvez até não tenha tido formação pra resistir. Os que incomodam são os mais velhos, da década de 60, que tiveram esse tipo de educação pra não se conformar, pra lutar por uma escola pública melhor. O que eu ouço do povo mais novo, de vez em quando, de um mais novinho, é o seguinte: “Pô, como eu queria ser como você. Você fala, mesmo”. E eu digo pra ele:*

*“Ué, gente, mas é ser profissional, não é questão de idade; você precisa aprender. Eu também aprendi com os mais velhos. Olha, eu estou saindo, eu estou saindo” - eu falava. “Alguém tem que continuar a minha luta”.*

*Falta compromisso, falta resistência. Quem gosta, resiste; quem gosta, luta. Muitos hoje falam: “Eu estou aqui de passagem”. “Eu estou pra me ajudar nos estudos”.*

*A escola está no caos, mas não é por causa do aluno; o aluno está sendo a vítima, igual ao professor. É o adulto que está errando. Hoje o diretor ouve tudo e dá fuxão de orelha no professor. A palavra do aluno é a que vale.*

*Eu gosto deles, nunca xinguei, nunca chamei de burro. Meus alunos sempre tiveram consciência de que minhas brigas eram para o bem deles. Eles falam assim: “Às vezes, a senhora briga porque a gente merece”. Agora, existem abusos, porque muitas vezes eles mentem, falam pro diretor que o professor disse coisas que não disse. Muitas vezes falam a verdade, mas muitas vezes eles mentem, mesmo. Hoje o adulto é desautorizado.*

*Outro dia aconteceu um caso: uma menina falou que estava apanhando muito da mãe. Eu pedi pra ver a marca, porque agora até isso nós temos que olhar. Levei o caso pra direção, que levou o caso pra Assistência Social, porque a menina já tinha vindo se matricular com o mandado judicial. Quando eu pedi pra ver marca, não tinha. A menina fantasia as coisas.*

*Numa outra ocasião, vi marca num moleque que o pai deu uma cintada. Eu perguntei: “Amado, o seu pai te bate muito?” “Ah, professora, ele perdeu a paciência aquele dia porque eu fiz arte”. A mulher tinha morrido há pouco tempo. Meu Jesus, eu vou denunciar aquele homem que está pondo pão na mesa pro filho? O filho entendeu. Eu vou denunciar esse homem? Esse homem também está judiado; esse homem também está infeliz. Você imagina esse pai também ..., criando o filho sem a mãe.*

*Estou dando aula num curso de alfabetização de adultos voluntariamente, duas vezes por semana; é muito gostoso porque eu estou resgatando aquela professorinha que eu era e eu estou descobrindo, de novo, que eu tenho muita paciência, que eu gosto de ensinar. Só que o ambiente estava hostil. Além de ensinar, você tinha que ficar educando aquilo que é de base; porque eu tenho que educar, sim, mas o pai e a mãe têm que educar lá na casinha deles; e se ele não tem condição disso e nós sabemos que não tem, então a escola tem que ver um outro jeito. A escola, quando recebe pai o tempo inteiro feito “casa da sogra”, não ensina esse pai a respeitar a escola. O resultado é que o diretor conversa mais com pai de aluno e com aluno que faz coisa errada do que com professor. Não sobra tempo.*

*No aspecto material, a escola melhorou muito. Muita coisa está boa, mas não está sendo valorizado porque não há funcionário para utilizar os equipamentos. Antes, na escola, eu fazia o meu serviço, e eu sabia que o outro serviço estava sendo feito também; só que hoje você vê uma secretaria com pouquíssimos funcionários, em época de informatização. Não adianta mandar computador, se não tiver funcionário suficiente e se não capacitar essas pessoas.*

*Eu dei aula 11 anos, lá em São Paulo. Oito anos só em uma escola; escola de periferia. Eu dei aula na Caetano de Campos. Dei aula no Martins Francisco. Era a elite que estava na Caetano. Agora, no Martins Francisco, era a classe média. Ai, eu fui parar na periferia de São Paulo, na EPPS Eulália Silva, na Vila Remo, subdistrito de Santo Amaro. Eu acho que lá é que eu aprendi a ser professora. Porque quando você lida com aluno bem nutrido, é fácil; aluno bom, vai sozinho, não precisa de você. Agora, o gostoso mesmo é você pegar aquela pessoa que precisa de você. Ali eu era meio faz tudo; ajudava a preparar formatura, ajudava a preparar o culto ecumênico, preparava as músicas com eles.*

*Por sempre ajudar a organizar a formatura, eles nunca me escolhiam. Eu sempre fui professora valorizada, mas depois de não estar mais com eles. Mas no ano em que eu fui embora, preparei toda a festa, mas mesmo assim eles me escolheram e a diretora deixou. Ah, mas foi uma choradeira, eu não conseguia falar. Eu não esqueço do vexame que eu dei. Eu chorando, aluno chorando.*

*O Fernando Pessoa fala que "Sempre vale a pena se a alma não é pequena". O professor tem que, em primeiro lugar, saber o que quer. A vocação é importante, muito importante. E saber pra que ele está na sala de aula, pra que ele está na escola, que papel que ele ocupa no mundo, na comunidade, na sala de aula. Se ele perder a dimensão disso, ele se perde, principalmente, agora. Mas, se ele tiver essa dimensão, acho que ainda dá pra arranjar um jeitinho. Eu tenho muitos colegas que ainda não abriram mão da essência deles. E estão aí na luta. E eu acho que tem 30% aí que vai continuar a nessa luta, se Deus quiser. Vamos ver. Que a mudança não venha só em termos materiais, que venha em termos essenciais também.*

## 2º depoimento

*O Cláudio Ribeiro da minha infância era um Arruda Mello calmo, tranqüilo, muito tranqüilo. Existiam, sim, professores autoritários; aquele autoritarismo muito ruim. Eu mesma tive uma professora assim. Ela não mora mais aqui. Essa professora foi muito autoritária. Tem hora que eu fico pensando que ela tinha implicância pelo fato de eu ser protestante. Ela caçava de fato de eu ser protestante. Às vezes, acontecia de eu não fazer uma lição, por exemplo. Ah, na segunda-feira, vinha a bronca: “Por que você não fez a lição?” Criança é sincera. Eu falava: “Ah, eu fui na Igreja”. “Primeiro a obrigação, depois a devoção”. Ela vivia falando isso, ou, então, dando um toque: “Garanto que foi na Igreja.” Ela era amiga da minha família, mas era extremamente preconceituosa. Ela não mora aqui, mas não me deixou saudades.*

*Entrei com 6 anos de idade na escola porque eu, filha mais velha de uma professora, chorava quando minha mãe saía para o trabalho. A escola pra mim era um sonho. Dona Eny me aceitou como ovinle porque não podia matricular com essa idade.*

*O que existia no Cláudio Ribeiro é que o aluno sabia que ia pra escola pra estudar. Os pais esperavam que a escola transmitisse conhecimento pros seus filhos. Hoje nós estamos sendo roubados no direito de exercício da nossa profissão, tanto pelas circunstâncias quanto pelos pais que não estão nos auxiliando. Sabe, os pais estão sendo permissivos, omissos. E os nossos superiores também. Há uma pressão populista muito grande. O aluno está fazendo coisa errada, mas o professor é sempre suspeito. Isso não existia naquele Cláudio Ribeiro.*

*Por um outro lado, existiam dificuldades grandes pro outro aluno. A merenda era pras pessoas da caixa escolar, e isso quer dizer que as pessoas eram rotuladas. Agora, nós descobrimos que é importante para o desenvolvimento da criança, para a inteligência, não existir subnutrição. E por isso há a merenda. Se que as crianças jogam merenda, não valorizam.*

*A lembrança que eu tenho sobre a diferença entre os amigos é muito vaga, mas eu tenho certeza de uma coisa: que as crianças mais pobres, aquelas da caixa, não estavam entre os melhores. Eles eram crianças que tinham tarefas em casa; tinham que ajudar a mãe. Tem um exemplo na minha família mesmo, de uns primos meus, muito pobres, filhos da irmã do meu pai. Eu me lembro que eles repeliavam muito. Hoje eu entendo o porquê.*

*Minha mãe deu aula pra muito aluno pobre. Não eram muitos porque eles não tinham acesso à escola. Aliás, isso era muito triste na escola daquela época, porque não era livre o acesso; não era automático o acesso da 4ª pra 5ª série, tinha esse funil, que era um tipo de vestibular: era o concurso de admissão. O funil era a seleção dos mais aptos; estes pegavam os melhores períodos. O melhor sempre foi o da manhã; os alunos melhor classificados iam pegando o período da manhã; depois o da tarde e, por último, o da noite. E tinha gente da 4ª série do primário que ficava de fora. Não tinha vaga pra todo mundo. Se ele não tivesse dinheiro pra pagar uma escola particular, parava o estudo.*

*Eu sempre lutei pelos direitos do meu aluno. Eu era aquela galinha choca de brigar com o diretor; de ir lá na Delegacia de Ensino. Mas, eu quero que ele tenha dever também.*

*O Cláudio Ribeiro do meu tempo era um espaço da gente. Sempre tinha a fala do diretor, mas tinha também apresentações de números preparados por nós, alunos. Hoje se está ensinando a Lei de Gerson pro aluno; a lei*

*do só pra mim; toma lá, dá cá; do eu não tenho que contribuir com nada; eu tenho que receber tudo. Os professores que não estão envolvidos estão ensinando isso para os alunos. Mas eu acho que não é por maldade, é não-envolvimento.*

*De quatro professoras que eu tive, uma foi extremamente autoritária; as outras, honestamente falando, eu não lembro disso. Elas davam bronca na gente quando havia as crianças levadas. Mas a gente respeitava; e não era temor. Elas exigiam respeito. Mas, em contra-partida, davam carinho pra gente.*

*Mas essa professora autoritária esfregou o meu nariz na lousa uma vez; e eu não era aluna ruim, não. Fez isso porque eu não acertei o exercício. Ela puxava a orelha, dava reguada. Existia isso naquela época. Não era errado. Mas eu acho que isso não está certo. Nunca fiz isso. Dou umas broncas neles, mas nunca fiz isso. E a minha mãe sempre falou pra mim que não era pra eu fazer isso.*

*Diziam que essa minha antiga professora era clima, só que eu não conseguia aprender com ela. Depois do que ela fez comigo, ocorreu um bloqueio em mim e eu não consegui mais aprender com ela. Isso foi na segunda série. Minha tia, que também era professora, me levava então pra casa da minha avó e me ensinava o que eu não conseguia aprender com a professora.*

*Foi muito ruim essa passagem. Essa professora não me deixou saudades. Mas falar das outras professoras e indicá-las para estas entrevistas foi uma oportunidade muito boa de retribuir o carinho com que elas me trataram.*

*E havia carinho também por parte dos pais. Se eu chegasse em casa reclamando de professor pra minha mãe, eu ouvia a minha mãe falar assim: "O professor tem toda a razão. Pro bom aluno não tem mau professor". Foi o que ela aprendeu com minha avó.*

*Minhas antigas professoras são pessoas extremamente doces. Quando dona Eny conversa comigo, dá impressão que está conversando com aquela menininha. Pra ela tudo era motivo de festa. Dona Odele sempre foi alegre, politizada. Nós temos posições contrárias, mas respeito muito o fato de estar sempre por dentro de tudo, de ler jornal. As duas tiveram uma formação muito boa e por isso sabiam o que fazer em classe. Exigiam muita leitura, tinham uma rotina que não era massacrante, era pro desenvolvimento da gente. Nós tínhamos muitas fábulas com lição de moral e isso foi formando o nosso caráter.*

*Com a Dona Odele, já na 3ª série, e com Dona Irma, na 4ª, aprendi como se chegava na tabuada. Não era uma coisa decorada; eu entendia mesmo.*

*Pra elas, eu acho que a gente nunca cresce, sabe. Elas ainda vêem a gente daquele jeito e, ao mesmo tempo, ficam orgulhosas pelo fato de sermos professores. Ainda não contei pra elas que eu me aposentei...*

*Hoje, conversando com a Dona Odele, conversando com a Dona Irma, a gente vê que elas também não obedeciam tudo certinho como vinha lá de cima. Elas não eram cordeiros, não. Ser bom professor, na minha cabeça, é ter bom senso, é saber separar o que é bom e o que é modismo.*

*A inteligência emocional está me cheirando a bitola, ao enquadramento. Qual o perfil do bom trabalhador? É esse trabalhador que questiona, é esse trabalhador que quer lutar e que resiste ou é o trabalhador bem comportado? Me cheira que esse cara está pregando o trabalhador bem comportado. Parece que a Ciência está meio imatura. É tudo tão rápido que eu tenho preocupação com os rumos que as coisas possam tomar.*

*Atualmente, eu recrimino muito os meus colegas; acho que muitos deles são permissivos, muito permissivos. Eles caíam nessa permissividade porque eles se viram meio impotentes. Além disso, existe aquele jogo que*



*alguns pais fazem, de querer ser o amiguinho do filho. Isso também existe entre a gente: o professor quer ser querido. Digo muito isso pros meus alunos: 'Eu não estou aqui pra ser popular. Se eu quisesse ser popular, eu ia ser a Duxa. Eu estou aqui pra ensinar vocês'. Uma coisa que os meus alunos falavam muito é que eles morrem de estudar pra minha prova. Uma crítica que colegas faziam muito pra mim, é que eu vivia dando murro em ponta de faca. E eu acho que vivi isso mesmo, mas se foi em vão, mais tarde a gente vai saber. Eu não ligo se não vai dar resultado. Mas eu estou brigando. Eu não cansei nunca de brigar, eu não me curvei. Eu sempre fui muito verdadeira no que eu fazia; embora eu esteja muito decepcionada, muito magoada, muito triste em relação a tudo que está acontecendo na educação, eu ainda acredito nela. Eu tive essa educação, tanto da minha mãe, do meu pai, quanto dos meus professores.*

*Quando eu morei em São Paulo, dei aula em uma escola particular. Essa escola era composta de alunos pobres e de alunos que não tinham dado certo na escola pública, ou seja, filhinhos de papai que iam lá pra passar. Acontece que eu reprovava; eu não me curvava. Quando chegava a hora das reuniões, o diretor dizia: "Gente, o que que nós podemos fazer com a evasão e com a repelência?" E descia a lenha; o grande culpado sempre era o professor; o professor era o bode expiatório de tudo. Ele era culpado porque aluno não queria estudar; ele era culpado porque o aluno, coitado, trabalhava o dia inteiro, depois ia estudar e não tinha disposição; resumindo: ele era culpado de tudo. Eu olhava aquelas pessoas de cabelo branco, aceitando tudo aquilo, sem se defender; me dava uma tristeza.*

*Eu não aceitava, era loquelada. Ele me agüentou 3 anos e pouco e me mandou embora.*

*Quando eu fui mandada embora, eu disse adeus à escola particular pra nunca mais voltar, porque eu nunca mais queria me submeter a sermão de diretor culpando a gente pela repelência, pela evasão. E essa é minha tristeza, ver que isso acontece agora na escola pública. O governo não está preocupado em diminuir a nossa carga horária, nem em melhorar as condições de trabalho; quer desovar os alunos culpando o professor pela evasão e pela repelência. As orientações técnicas que nós tínhamos, valha-me Deus, eu estava me recusando a ir pra não ouvir fuxão de orelha de gente que, na minha opinião, não sabia tão mais que eu. Ir lá pra ouvir sermão; ir lá pra ouvir fuxão de orelha era um desgaste, um stress, uma ansiedade. Virou castigo. Cansamos de pedir pra alguém ir lá pra ensinar alguma técnica. Mas não, era papel em cima de papel.*

*Por isso tudo eu não concorri a uma vaga de coordenadora no Cláudio Ribeiro: eu não quero ser capataz de professor. O coordenador virou capataz de professor. Ele é um mero transmissor de ordens. Virou um rato de papel.*

*Eu gosto mesmo é de dar aula, especialmente na 5ª série, porque a gente é alguém na 5ª série; eles ainda têm pela gente um carinho muito grande, um respeito muito grande; eles te acham o máximo. Eles te questionam, sim, mas com muito carinho; às vezes, te cobram até chorando, se você comete uma injustiça. O único lugar que a gente ainda é respeitado é na 5ª... e na 6ª série.*

*Eu sinto que meus alunos gostam das minhas aulas porque eles vitram, eles participam. Não consigo dar aula do mesmo jeito porque eu mesma enjôo da minha aula. Por isso a minha aula é bagunçada; na hora que é pra ficar quieto, é pra ficar quieto, mas eles trabalham muito em grupo; eu não dou cópia. Um dia me deu uma tristeza... eu andava passando muito nervoso, muita raiva, e eu passei por uma sala em que os alunos estavam quietinhos, copiando. Eu cheguei e falei pra minha mãe: "Droga! Eu acho que vou começar a dar aula de cópia. Aula de cópia que é bom, a professora não tem calo nas cordas vocais; não se indis põe com pais de aluno; não leva fuxão de orelha do diretor, não*

tem bagunça”. Agora, a minha aula tem dramatização, tem muita música que tem a ver com o assunto de história, eles cantam muito...

Com tudo isso, o objetivo maior que eu consegui foi despertar o aluno pro direito que ele tem de exercer a cidadania dele. Eu escolhi ser professora de História também por isso, porque eu presenciei uma época difícil, e eu queria que alunos meus não votassem por cabresto. Eu acho que consegui passar também pra eles que educação é direito de todos; é um dever do Estado e nós temos que lutar por isso.

Penso que eles conseguiram aprender isso comigo, porque na hora do aperto, quando acontecia alguma medida autoritária por parte do diretor ou de algum professor, eles sempre corriam pra mim. Mas uma coisa é incrível, apesar de ser essa pessoa procurada, nunca fui escolhida para conselheira de classe. Eu sempre perdia. Acho que é porque eu sou muito exigente e não fico tapando os olhinhos deles. No Cláudio Ribeiro, o sistema de escolha de professores era muito democrático, o que eu questiono, porque alguns professores ficavam com duas classes de conselheiro e um professor mais enérgico não era escolhido.

De qualquer forma, acho que a minha sanidade, eu consegui manter por causa do meu ideal. Sabe aquele negócio de fechar a porta e deixar os problemas do lado de fora? Dentro da sala eu faço como eu quero; não há autoritarismo que vá me impedir; não há facole; não há secretário da educação; não há bilhelinho de supervisor, de delegado, ordem oficial que vá me impedir. Na classe eu vou exercer o meu direito de ser professora, vou exercer a minha cidadania e eu vou ensinar isso pros meus alunos. Tudo isso aliado ao conteúdo. Eu acho que me aposentei ainda curtindo o que estava fazendo...destando materialização, destando falta de respeito. De repente tinha um que te faltava o respeito, mas eram muitos os que respeitavam. Às vezes, até o mesmo aluno, te desrespeitava e em seguida fazia alguma coisa linda. Como eu disse, não é a criança que está errada, é o adulto.

A escola está um ambiente insalubre, muito ruim... estão fazendo tudo para destruir a cada momento o seu ideal. Mas eu me recusei a enterrar os meus sonhos na escola em que aprendi a sonhar. Eu briguei muito por eles e isso me deu força. O ambiente da escola criado artificialmente pelos nossos superiores está destruindo o ideal da gente. E o que é mais triste: está fazendo tudo para destruir a identidade da gente. Por isso eu fazia as minhas greves.

Uma coisa boa que aconteceu e que eu não tive a oportunidade de curtir foi a sala ambiente. Eu moro de tristeza porque me aposentei sem curtir uma sala ambiente. Fui voto vencido na hora da escola optar ou não por ela. E eu acabei defendendo a posição dos meus colegas, porque, de repente, a sala ambiente veio por facole e o professor, já tão resistente, ficou desconfiado: “Quem vai ficar responsável pela limpeza dessa sala? Nós, os professores?” Eu abri o olho também. Se o professor fica responsável pela sala, diminuiria mais ainda o número de serventes e a responsabilidade de tudo ficaria nas nossas costas. Sabe como é, houve um empenho muito grande por parte da Secretaria da Educação para a implantação da sala ambiente. A gente está tão escaudado, que morre de medo do que está por trás das coisas. Afinal, não dá pra ficar dando uma de servente. Mas o meu sonho era ter tido uma sala ambiente...

### 3º depoimento

*Eu não tenho a experiência da minha mãe. Sabe por quê? Porque minha mãe tem uma dupla experiência, a experiência dela e a que ela viveu de novo comigo. A minha mãe me ajudou muito; tive muita relaguarda dela no exercício da minha profissão. Às vezes, ela fazia cartazes pra mim, ou relatava a experiência dela: “Olha, não deu certo assim, tenta fazer ‘assado’”. Agora, honestamente, nos últimos tempos, tinha situação que ela mesma não sabia como sair, se ela estivesse no meu lugar. Ela falava: “Você já tentou isso?”. Eu tentava e não dava certo, porque o aluno de hoje não é mais aquele aluno de ontem. E quando a gente ouve essa expressão a gente acha que a diferença está no fato de o aluno não aceitar mais as coisas passivamente. Mas tem um detalhe: o aluno de antes respeitava o professor como um profissional, como uma figura competente e digna de respeito. Hoje, nós passamos a ser serviçais.*

*Eu fui criada pra ser professora: minha mãe era filha de professor leigo, e começou substituindo meu avô - era um trabalho voluntário que o meu avô fazia no primeiro sindicato que teve em Candeias. E eu aprendi com ela que era bom ser professor, que era uma carreira bem aceita para mulher. Aliás, na época, o curso normal tinha o apelido de ‘espera marido’. Mas eu estou esperando marido até agora.*

*Minha profissão foi alimentada pela minha família. Sempre tive relaguarda da minha mãe, que é professora; da minha irmã, que é terapeuta ocupacional, mas que tem também conhecimento de psicologia, fez um curso de psicodrama. Tive orientação de grandes amigos psicodramatistas, também. Também sempre li, li bastante ...comprava livro de psicologia. Assinava a “Nova Escola”.*

*Minha mãe contava sempre pra mim aquela história dos operários, que estavam fazendo uma catedral. E dizia: “Professora é construtora de catedral”. Minha mãe é perfeccionista; se fizesse coisa mal feita, ela dizia: “Quem faz mal feito perde tempo porque tem que fazer duas vezes”. Sempre ouvi isso. Então, eu fui preparada pra me dedicar à profissão.*

*Meu avô era muito idealista, e foi muito perseguido na época do Getúlio Vargas, porque ele era presidente do sindicato. Quando o Getúlio Vargas criou o sindicalismo pelego, ele chamou os operários pra um jantar, e propôs um acordo que meu avô não aceitou. A partir dessa época, ele foi muito perseguido. Por isso ele foi embora pro Nordeste, porque os nordestinos não fecharam com os paulistas e meu avô, cearense, se viu deslocado. Ele foi muito aventureiro e muito idealista. E dava muito valor pra cultura, pro estudo. E minha avó era analfabeta funcional, aquela pessoa que aprende a ler e escrever para ler a Bíblia. Naquela época, em geral, a mulher não era alfabetizada; portanto, minha avó quebrava o galho.*

*Mulher também não trabalhava fora. Nem na época da minha mãe. Eu era uma das poucas que a mãe trabalhava, a maioria tinha a mãe disponível.*

*É uma característica da minha formação me dedicar a tudo que eu faço. Agora, tem uma coisa, não é porque eu me dedico que eu não vou fazer greve, não vou brigar, não; sou grevista..., fui grevista, fiz todas as greves, me orgulho disso, tenho a cabeça erguida porque eu nunca fiquei furando greve com os meus colegas. Também aprendi com a minha mãe a questão da ética, do coletivo. Minha mãe era porta voz do grupo; e meus colegas dizem que eu também sou. Eu tenho uma capacidade muito grande de resistência, e essa capacidade foi constituída pela minha mãe, que embora não tenha precisado resistir tanto, porque os tempos dela foram melhores, passou isso pra mim.*

*A escola tomou muito meu tempo. Acho que, talvez, eu não pudesse ser tão dedicada assim, se tivesse marido, se tivesse filho. Meus pais têm bastante idade, mas são muito independentes. Minha mãe se vira, não depende da gente; pelo contrário, ela sempre deu relaguarda. Se eu tivesse filho, será que eu poderia ter me dedicado tanto, como eu me dediquei? Eu faltei em muito velório, em muito aniversário, em muita reunião de família... perdi muita coisa, muitas atividades sociais, atividades de solidariedade com amigos. O trabalho absorve demais a gente, e isso é ruim porque a gente precisa recarregar as baterias. Até porque a gente está num ambiente de peso, num ambiente de violência, num ambiente de insatisfação. Quando você volta pra sua casa, você tem que recarregar. E eu fui professora dentro de meu lar também, porque eu trazia a prova pra casa, e a minha família estava sempre envolvida com o meu trabalho, estava sempre dando relaguarda.*

*Acho que 70% dos meus fins de semana eu gastei corrigindo prova. A avaliação contínua é maravilhosa, só que a gente se rala pra corrigir, é muita coisa; e o governo não quer diminuir tua carga horária, nem seu tanto de aluno.*

*Ultimamente, meus diários de classe estavam todos abasados. Sabe por quê? Porque nem chamada você conseguia fazer. Pra evitar indisciplina, eu já chegava falando, pondo a classe pra trabalhar; pondo em grupo e animando o grupo. Nesse ponto, tive bons exemplos dos meus professores da Faculdade. Aprendi como se faz um trabalho de grupo. Aprendi muito com minhas professoras de Didática, de Psicologia, meu professor de História. Acho que muita coisa que se diz nova hoje é apenas um novo nome pras coisas que já existiam. As pessoas estão meio preguiçosas.*

*Aprendi com o Brunner, com o Paulo Freire. Até com um professor que era o avesso do avesso do professor tradicional, eu tive a oportunidade de aprender. Ele dava a média pra todo mundo, todo mundo tinha a média, o que hoje seria C. Ele disse pra mim que o aprendizado era assim. E essa experiência eu resgatei quando começou a ficar difícil avaliar o aluno. Já que somos pressionados a aprovar, eu resolvi da seguinte forma: "Tá bom! Todos vão ter a nota mínima C, então eu dou uma lista de exercício, dou várias avaliações, até ... o "arroz ensacar tudo". Assim o aluno pensa que teve um C honroso. O que me deixa triste é ver aquele aluno que pode ir muito mais longe ser prejudicado.*

*Eu sou uma pessoa que, às vezes, confesso, grilo com meus alunos. É um defeito que eu tenho, mas também não faço por maldade. Sou meio grilona, afinal sou filha de baiano. Mas nunca usei a nota pra exercer a minha autoridade. Eu tinha um sistema coercitivo que me ajudava muito; era uma armadilha que eu fazia com eles, e funcionava. Eu fazia um pecado, mas esse pecado você pode falar; eu marcava positivo e negativo pra tudo que eles fizessem – comportamento, conhecimento da matéria. Uma pergunta, um positivo ou negativo. Mas na média, eu contava só o positivo. Você entendeu? Eu fazia o balanço; mas o negativo, principalmente o de comportamento, eu não contava.*

*Na época em que eu comeci a lecionar tinha uma coisa engraçada ... os professores mais velhos assessoravam muito os professores mais novos. Por isso, o pecado de negligenciar os meus colegas novos, eu não tenho. Eu tive esse exemplo e procurei segui-lo. Sempre procurei estar por perto. "Olha eu estou trabalhando assim". Não achando que sabia mais que eles, não impondo. Cada um tem a sua verdade, embora a gente saiba que eles possam ter sido mal*

*preparados. Existem professores jovens muito capacitados, mas quase todos já estão procurando sair do magistério, que os salários estão muito baixos.*

*Agora não tem mais esse sistema de retenção de 5ª a 8ª série. Acho que se você trabalhasse com poucos alunos, com alunos maduros, isso funcionaria. O governo está criando, com essas classes numerosas, um jeito de desovar os alunos. Isso cria dificuldades pro professor, porque querira ou não querira, o fato do aluno saber que corria o risco de repetir já impunha mais; tanto é que a disciplina piorou depois dessa deliberação.*

*Outro entrave, que dificulta a disciplina na escola, é a desconfiança com relação ao trabalho do professor. Não estou falando que só tem santo, mas ele parece ser o suspeito de tudo.*

*Eu fui de uma época que tinha professor que dava aula pela cara, mas eu te falo também que foi uma minoria. Por isso eu sou a favor da promoção automática, já faz um bom tempo. Só que eu sou a favor da aprovação automática às claras. O governo deveria explicar direitinho o que significa, deveria ter a honestidade de explicar que ele precisa de vaga na escola. Porque por trás de tudo isso, o que está em jogo são as vagas. Mas é querer muito do governo que ele tenha honestidade.*

*Meu pai não teve influência não na minha carreira, de jeito nenhum, meu pai até queria que eu fizesse medicina, não queria que eu fosse professora. Meu pai sempre valorizou a independência da mulher, citava como exemplo a mulher americana. É interessante, porque ele não deixa de ser um machista, mas desempenhou um papel muito grande na nossa educação, pois quando a gente estava doente, e minha mãe trabalhando, meu pai cuidava da gente, dava mamadeira, fazia compressa no meu ouvido. Por isso ele teve um papel muito importante. Mas nunca o vi lavando roupa ou arrumando a casa para minha mãe. Meu pai dividia as despesas da casa com minha mãe, mas ela tinha que pagar a empregada. E ele administrava o patrimônio do casal.*

*O fato de minha mãe trabalhar fora me deixava, às vezes, com um sentimento de abandono, porque eu não tinha uma mãe disponível, como as outras tinham. Minha mãe não podia ficar fazendo coisas que as outras mães faziam, como coisas de cozinha, por exemplo. Na minha infância, eu sempre fui muito independente devido à própria circunstância. Já enfiquei dentista e minha mãe só foi saber depois de muito tempo.*

*Mas eu queria a minha mãe em casa. Toda vez que ela saía, eu chorava. Foi por isso que eu entrei na escola como ouvinte. Eu vivia na casa da minha avó e de uma outra parente da gente que morava aqui perto.*

*Não é que a minha mãe não fizesse as coisas para mim, ela fazia, mas não era sempre, ela tinha horário. Eu nunca fui de trazer muitos coleguinhas em casa, porque eu não tinha a mãe para olhar, minha casa não era nenhuma casa gostosa de ficar, porque não era uma casa que tinha mãe toda hora. E quando ela ficava em casa, trazia muito trabalho para fazer. Os professores daquela época tinham diário, que o diretor dava visto, então era tudo ilustrado, pintado com lápis de cor, uma coisa muito bonita. O diretor não era só um burocrata; ele dava uma assistência pedagógica.*

*Ana, eu tenho uma queixa para fazer de vocês da Universidade, que é uma queixa não de você Ana, é uma queixa que nós, professores, temos muito, porque às vezes a gente é pesquisado e a gente sente que as coisas não rodam para a gente. Outra coisa que eu tenho a falar, uma outra queixa, não é da Universidade UNESP, é que a teoria...eu não estou vendo isso em você, você eu estou sentindo que está muito preocupada com o lado prático, e que eu sinto é que os teóricos se colocam num pedestal tão alto e de repente começam a ser capataz da gente também.*

*Eu sinto que os professores da Universidade têm se distanciado muito da gente e eles têm se colocado num plano altamente superior, no direito de julgar a gente. A gente anda muito aborrecido, porque o que a gente quer é a Universidade perto da gente, desenvolvendo as coisas com a gente, estando ali com a gente, nós não queremos só a Universidade elaborando teoria. Você está me entendendo? Eu acho que estou falando muito; mas esse é o meu recado, Ana.*

## **Dona Noemi por Dona Noemi**

*Meu pai foi professor leigo. Ele foi um pioneiro. A escola em que estudei se chamava Escola Preliminar do Centro Proletário Beneficente Instrutivo de Candeias, era do sindicato e papai dava aula em três períodos: de manhã, à tarde e à noite. Isso no começo da década de 30. Então, quando papai cansava, ele pedia para eu ir substituí-lo. Tudo o que eu aprendia no ginásio, eu contava para aquelas pessoas, para aqueles aluninhos, sabe? Fui estudar então no ginásio São Pedro. Naquele tempo era muito difícil para se estudar, principalmente na aquisição de livros, pois a biblioteca era muito incipiente. E quando veio o IE (Instituto de Educação), os alunos, principalmente os que tinham mais dificuldades financeiras, procuraram ir para lá.*

*Os professores lá foram muito, como dizer, severos, então, foi reprovação em massa. Por isso, nós precisamos voltar para o ginásio São Pedro. Depois, eu voltei para a Escola Normal Municipal, em que davam aulas professoras de fora, recém formadas em Botucatu, em Itu.... Elas foram heroínas, eram professoras recém formadas, estudaram em boas escolas. Antes da minha formatura, em 47, a Escola Normal passou para o Estado. Então, eu sou da primeira turma da Escola Normal Oficial.*

*Nós tínhamos professores que eram ousados, eram professores que tinham tido aqueles professores escritores, que lançaram livros. Era essa a nossa realidade aqui, de cidade da boca do sertão. Mas eu louvo muito a Deus, sabe?*

*Nós fomos também ousados. O prefeito passou aquelas professoras leigas para a parte administrativa da Prefeitura, como tesouraria, secretaria... e colocou os professores formados pela Escola Normal. Ele valorizou os que tinham dado um passo de fé e assim eu fiquei 27 anos no Cláudio Ribeiro. Os melhores anos da minha vida, eu dei ali para aquela escola.*

*Quando eu cheguei, tinha professores de gabarito, professoras de experiência, aqueles cobras. Então, eu entrei ali com bastante humildade para aprender com eles. Acho que isso foi muito bom pra mim, porque eu reconhecia que tinha os meus calcanhares de Aquiles. Por exemplo: eu detesto matemática, viu? Detesto. Eu acho que aquela história de  $2+2$  ter que dar 4... podia dar 5 ou dar 3, viu? O professor Alcides Guerra, que foi o professor de matemática, dava uma questão valendo 4, que era o mínimo, ele tinha muita consciência das diferenças individuais. Ele sabia que quem gostava das humanas não gostava das exatas e quem gostava de exatas não gostava das humanas. Então, ele dava uma questão fácil que era para a gente poder passar.*

*Os professores viviam intensamente para a escola. A bíblia diz: "onde está o teu tesouro, aí está o teu coração", e o tesouro daquela maioria, com raríssimas exceções, era a escola, os alunos. E havia também, de outra parte, a família dando todo apoio, todo respaldo para o professor, dando liberdade para o professor ser enérgico, o professor exigir. Os pais presenteariam os professores quando eles eram bem exigentes com os filhos, o contrário do que é hoje. A escola era o melhor lugar que o aluno tinha, porque ele morava, geralmente, numa casa de madeira. O Cláudio Ribeiro era a sala de visita da cidade, um prédio muito bem construído, muito confortável, o pátio de recreio das crianças era o melhor lugar do mundo, o melhor parque de diversões. Havia um ambiente muito favorável. Se você visse os cadernos daquele tempo, o pessoal que fazia o primário tinha muito mais conhecimento, muito mais informação do que quem faz hoje o ginásio. A gente tinha uma consciência de que o futuro do aluno dependia muito da gente.*

*Naquele tempo eu tinha sempre as "secretárias de lar" muito eficientes, então, eu chegava, o almoço estava pronto, almoçava, descansava e depois era preparar aula. Não é como hoje que tem livro do professor, livro do aluno, que tem aquele monte de coisa que vem pronta. Você precisava preparar cartazes, tinha que fazer um mapa, tinha que procurar gravuras, comprar revistas para fazer cartazes. A gente enchia a parede porque o aluno não tinha em casa. E você tinha que dar o máximo de informação para o aluno porque a grande maioria não comprava jornal, não tinha rádio. Você sentia a responsabilidade de ser o agente de educação. A motivação vinha da vocação para ser professor. O professor de verdade não só gosta de receber, mas gosta de dar. Então, tem que ensinar, tem que repartir. Tudo que eu via bonito, tudo que eu achava que edificava, eu contava pros meus alunos. Eu aprendia a fazer uma coisa, chegava lá, ensinava pra eles.*

*Hoje o professor precisa ser artista para conseguir prender a atenção, pois ele tem aí fora clubes, outros lugares muito mais atraentes que a escola. Nós tínhamos alunos que estimulavam a gente, que tinham sede de aprender. Tinha exceções, mas a maior parte ia porque gostava. Eu tive um aluno que não queria entrar na sala de aula, tinha vindo do sítio. Eu acho que lá no sítio o pai era meio duro com ele. Um dia, eu vi aqueles dois - o pai e o diretor - correndo atrás dele para por na sala de aula. Eu sempre tinha tratado o menino com carinho, mas aquela cena me deu uma ira... Eu cheguei, sacudi o menino na carteira: "você vai escrever", mas eu fiquei indignada de ver aqueles dois homenzarrões correndo atrás do moleque. Sacudi ele na carteira. Ele pegou o lápis e começou a escrever e só parou no fim do ano. Sabe por quê? Eu precisava de energia. A minha fala mansa estava desmerecendo o menino; ele era muito macho para aquilo. Se eu fizesse isso agora, eu ia direitinho pro Conselho Tutelar.*

*Um dia eu estava passeando e ouvi: "dona Noemi! dona Noemi!". Era ele. Eu fiquei muito feliz. Ele precisava de pulso forte, não gostava de gente mole. Pra ele eu era muito fraca.*

*Quando veio a democratização da escola, veio aquele período de pesquisas. Nunca foi muito fácil mudança, porque tem que mudar a cabeça. Eu, por exemplo, não gostava de matemática. Então, era a primeira aula que eu dava, no meu pique maior. No começo, a gente, dava uma aula plena, planejava e executava. À medida que as dificuldades sociais foram chegando - a família, a mulher precisando trabalhar fora, as crianças sem muita assistência dos pais - a gente foi perdendo tempo com indisciplina e já não conseguia dar tudo que queria. Daí, a criança precisou começar a fazer em casa muita coisa, porque o tempo de sala de aula não era suficiente. Eu senti isso no decorrer da minha carreira. A democratização foi uma faca de dois gumes, porque não é todo mundo que nasceu para estudar. Tem uns que precisam trabalhar as mãos.*

*Naquele tempo, os pais encontravam com a gente e vinham reconhecidamente agradecer. Dizer: "estou contente que meu filho é seu aluno". Quando um aluno fazia aniversário, na segunda-feira ele vinha com um pedacinho de bolo. A gente ganhava tanto presente no dia do professor... eu nunca comprei talco, nunca comprei sabonete, nunca comprei enfeite, era difícil dia do professor um aluno que não desse um presentinho. Quantas vezes as mães se uniam para fazer a festa. Ninguém manda nada para ninguém se não tem um vínculo. Os pais iam, agradecidos, "a senhora pode puxar a orelha do meu filho".*

*Puseram muito comigo os alunos difíceis, alunos com comportamento indesejável. Um ano, a diretora me deu uma classe de delinquentes em potencial. Ela teve a gentileza de não me cobrar resultados na parte de programa. Muitas vezes eu precisei fechar a porta e dar lição de vida pra eles. Foi uma loucura! Eu pedia muito a Deus: "meu Deus, o que que eu faço?" Eu tinha um aluno, a minha Gabriela, cravo e canela, um moreno bonito, uma pele bonita. Quando vinha circo, ele não ia na escola, ficava no circo pegando gato e cachorro pra levar pros leões.... o Hélio era um menino assim, solto na vida. Quando chegou o dia das mães, fizemos um bazar e a Cleide falou para mim: "o Hélio quer comprar um presente para a mãe dele. O que que eu faço?" Como eu sabia que ele não era muito confiável, falei: "Muito caro, não. Mas vende pra ele. Se ele não pagar, eu te pago". Porque eu tinha dó. Ele levou um presente pra mãe. Passou o dia das mães, a Cleide chegou pra mim: "Noemi, o Hélio não me pagou". Eu falei: "escuta Cleide, espera 2 dias". Ai, eu dei uma aula sobre o Serviço de Proteção ao Crédito, eu falei sobre o dinheiro, que o dinheiro é um ótimo servo, mas um péssimo senhor. Quem não manda no dinheiro, o dinheiro manda nele. Se compra fiado e não paga, perde o bom nome. Mais vale um bom nome do que roupa, do que tudo. Dei uma aula com a alma, porque eu tinha um endereço. No dia seguinte, o Hélio entrou na classe com duas notinhas: "Eu trouxe o dinheiro! Eu trouxe o dinheiro!"*

*Eu tive outros alunos difíceis. Uma vez, no primeiro dia de aula, lá no fundo tinha um menino. De repente um aluno falou: "Dona Noemi, o macaco lá acostumado a bater em professora". Ele tinha uma cabeleira dessa altura. Eu, morrendo de medo aqui dentro, fiz como se estivesse me preparando para a briga, arregaçando a manga, e falei: "meu avô sempre dizia que não se pode deixar para amanhã o que se pode resolver hoje. Então vamos resolver hoje". E fui pro lado dele, sabe? Mas quando eu fui caminhando, eu fui pedindo a Deus que me desse amor por aquele menino. Quando eu cheguei perto dele e pus a mão na cabeça dele, sabe aquele galinho desmitiguir? Ele se derreteu, não me enfrentou. Eu não pus a mão pra agredir, eu pus com amor. Ficou meu amigo. Ele roubava garrafa da minha mãe, parou de roubar garrafa. Eu ia na feira, comprava coisa da banca dele, as coisas ruins, comprava pra prestigiar. Bom, ai, esse menino saiu da escola. Um dia eu vou lá no abrigo dos meninos, tinha uma prisão de criança. Eu chego lá, vi o Edson. Me deu uma dor no coração. "Edson, o que você está fazendo aqui"? Ele abriu um sorriso: "dona Noemi, eu não tô preso, eu sou pedreiro, eu tô consertando o chão". Quantas vezes esses ex-alunos me procuravam. Eu acho importantíssimo, pra ser professor, ter vocação. Eu tive muitos alunos que vieram de outras escolas porque as professoras não aguentavam, mandavam embora, expulsavam; ai, eles iam para o Cláudio Ribeiro, para a minha sala.*

*Os pais dessas crianças eram mais ausentes. Eu não conhecia a mãe do Edson. Do Hélio também nunca vi pai nem mãe. Os pais não vão porque têm medo. Eles não querem ajudar, eles fogem. Acho que eles se sentem incapazes de uma mudança. Eles eram muito pobres, mas eu tinha muitos alunos pobres que não eram problema. Geralmente, algum problema na família, como alcoolismo, é um fator desintegrador. Geralmente, os alunos difíceis tinham pais ausentes, que não tomavam conhecimento. Eu nunca suspendi aluno. Eu preferia sentar, conversar com ele. Quantas*



vezes eu fechava a porta e conversava com eles. Contava que fui muito pobre, que eu tinha uma colega muito rica que um dia viu que a sola do meu sapato estava furada. Não era um furinho, não, era um furo grande. A gente não tinha dinheiro para pôr uma meia sola. Como era o único sapato, não podia nem ficar no sapateiro pro conserto. Ela chegou no dia seguinte e falou pra mim: "Noemi, experimenta este sapato aqui. Eu comprei e não estou agüentando". Mas eu acho até hoje que foi mentira dela. Ela tem que agüentava, mas ela queria me dar. Estava apenas disfarçando.

Eu tive um aluno, no dia de culto à bandeira, que ficou sentado. Eu era muito inocente, meus alunos até judiavam de mim. Eu cheguei perto dele e falei: "você está com o pé machucado?" "Não, não vou ficar em pé". "Mas por quê?" "Porque eu não sou obrigado a ficar em pé". "É hora do culto à bandeira e o mínimo que a gente pode fazer é ficar em pé. Você não quer ficar em pé?" "Não senhora". Eu peguei o menino pela camisa: "Vamos comigo, aqui você pode até plantar bananeira". Voltei, fiz o culto à bandeira. Mas o professor precisa também ter muito esquecimento na hora certa, Terminou o culto à bandeira, ele entrou, dei minha aula, tudo bem. Até esqueci da história. Na prova dele em setembro, ele escreveu na redação: "passei no altar da pátria, os atiradores estavam cantando o Hino Nacional. Eu parei e cantei com eles". Eu não estava lá no altar da pátria, não estava vendo. Ele podia dar até cambalhota lá que eu não tinha nada com isso. Mas ele parou e cantou.

Outra experiência: eu falava com os alunos daquele PPE (Sistema de Proteção ao Crédito): "vai comprar pão, por favor, dá o troco pra tua mãe, não embolsa o troco, tem que dar o troco, um troco de agora, um troco depois, dá pra comprar outra coisa". Um dia, vou num caixa, e era um tempo que ninguém dava troco pequeno. Paguei e ela me deu uma moedinha que seria 1 centavo hoje. Eu olhei pra ela e falei: "Parabéns! Faz tempo que não me dão troco". "Minha professora ensinou que a gente precisa dar o troco da mãe quando a gente vai na quitanda. Dona Noemi, a senhora não tá me conhecendo?" Não vale a pena? Mas o professor tem que marcar o aluno. Pôr a marca ali, não dele, mas a marca da vida que é decente, é correta. Eles também me marcaram. A gente tinha uma chance ainda de ajudar um pouco; hoje, o professor é sozinho pra fazer alguma mudança. Em casa não faz, a sociedade não está contribuindo, televisão não ajuda.

Eu estudei na raça; a minha mãe estudou até o 2º ano de grupo. Quando a gente comprava sabão ou carretel, minha mãe sempre desenrolava o pacote para ler o papel de embrulho. Papai foi pro nordeste e ela ficou com seis filhos. Ela formou quatro professores e um médico. Porque onde há uma vontade, há um caminho. Mas eu tive que renunciar a muitas coisas. Eu não podia ter roupa. O uniforme, a minha mãe, dum ano pro outro, virava pro avesso. Eu, muitas vezes, estudei sem ter livro. Na hora, eu encostava a carteira na colega e pedia: "posso ler junto com você"?

Se a gente se queixasse de um professor, minha mãe mandava um doce pra ele. Mandava perguntar "que doce você gosta", para mandar aquilo. Quando que hoje o pai quer saber o doce que o professor gosta? Nenhum pai chegava para fazer uma reclamação direto com o professor. O diretor resolvia o problema com o pai, depois ia conversar com o professor. Com o passar do tempo, o diretor passou a não ser amigo do professor, teve uma ruptura, o diretor ficou como um fiscal do governo. Na década de 60, 70, começaram as mudanças. Havia uma amizade entre diretor e os professores. O diretor estava sempre na sala do professor, conversando, ensinando, conduzindo uma reunião pedagógica. De repente, ele se exilou lá na diretoria. E foi ficando tudo nas mãos do professor.

*Mas muita coisa sempre foi de nossa responsabilidade. Por exemplo: havia o dia da revista; olhávamos a orelha, se a criança tinha fiolho, ensinávamos como malar fiolho, como tratar sarna. Cheguei a ter 55 alunos. E quando a Vitória estudou, tinha 60 alunos na classe dela.*

*A gente dava conta porque eram mais disciplinados. Eles ouviam, respeitavam mais, então você podia trabalhar. Hoje, com 45, os professores estão desesperados. Quantas campanhas nós fizemos na escola. Quando o presidente Geisel veio, eu escrevi uma carta aberta pra ele no jornal. Meus aluninhos adoraram, porque a professora tinha escrito pro presidente. Saiu no jornal... eu acho que hoje o professor está desencantado, mas ele é muito importante. Ele não pode olhar pros ingratos. Ele tem que olhar é pro papel dele, pra missão, eu acho que quem vai pelo vil metal é muito doloroso, porque enfrentar 40 alunos só por causa do fim do mês, não dá, não há dinheiro que pague!*

*Todo dia eu punha um pensamento para o dia. A gente tinha que deixar uma sementinha de uma virtude, de um propósito. Eu sabia o nome dos meus alunos, a biografia deles porque eles contavam muita coisinha deles.*

*Meu irmão sempre fala: "um gado separado, uma vaca lá isolada, tá doente". E eu lembrava do meu irmão quando via um aluninho lá. Eu sabia: "ele está doente". A gente procurava saber o que era, a gente não tinha medo de se envolver. Hoje a gente tem medo. Eu tive uma experiência quando eu lecionava, já no fim: o irmão de um aluninho meu matou um homem. Nunca ninguém comentou em sala. Foi um assunto muito comentado na cidade. Aqueles meninos respeitaram o colega. Aquela solidariedade me impressionou. Eu achei lindo e também respeitei.*

*Um dia um menino perguntou pra mim se podia contar uma anedota. Eu era muito bobo, e deixei. Ele contou uma anedota pornográfica. Eu quase morri de vergonha. Podia ter mandado ele falar no meu ouvido. Confiei e dei com os burros n' água. E um dia, estava riscando a lousa, quando eu virei tinha um com um daqueles binóculos com fotografia. Naquela época eram comuns as fotos da escola serem de binóculo. Tomei o binóculo dele e fui olhar pensando em falar assim: "no recreio, você mostra pros seus colegas". Olhei, mas não entendi o que era aquilo. Era um binóculo pornográfico. Menina, aquele dia eu perdi o rebolado, mandei o menino pra diretoria porque eu não sabia o que fazia com ele e com o binóculo. Naquele tempo, faz mais de 20 anos... já tinha dessas coisas. Não tem nada novo na Terra. A turma morria de rir das frotas que eu entrava por ser inocente.*

*Mas essa inocência foi importante, porque quando você sabe das coisas, você fica prevenida. Eu preferia não saber o que fazer com ele, do que se tivesse tido escutada. A gente vive num meio que não tem muito contato com esse mundo bandido. Uma vez, um rapaz fez umas confidências de natureza sexual e eu não entendi nada. Então, meu irmão que é médico falou assim: "Noemi, ele te disse: 'Dona Noemi, eu tô usando droga, me ajuda'". E eu não tinha entendido. Mas depois, eu ajudei. O moço foi tratado, largou o vício e a família se mudou para Ribeirão Preto. Um dia, bateram palma aqui, eu fui atender, era o pai dele. E disse: "meu filho vai se casar e eu mandei muitos convites pelo correio, mas o da senhora eu vim entregar em mãos".*

*Eu fui ouvir muitas palestras sobre drogas depois desse episódio porque eu pensei: "ele teve tempo, né? Mas e quantos que, às vezes pedindo o socorro, a gente não faz nada? Eu quero saber pra ajudar.*

*O meu filho nasceu surdo - mudo. Cátia Maria Antero, que é o nome de uma escola, aprendeu a linguagem do meu filho. Ela não tinha filhos, chamava meu filho de "meu Samuelzinho". Ela entendeu a linguagem dele, ganhou o coração dele, ensinou num ano meu filho surdo - mudo a ler. Por causa desse meu filho, toda criança que tinha dificuldade, eles punham comigo, pra eu poder ajudar aqueles pais. Tive muito aluno problema por isso também.*

*A gente tem que entender o limite dele, tem que se ajustar à realidade dele, não é? Sobre meu filho, eu falava pros professores: "você não se preocupe que ele nunca vai te envergonhar". Porque antigamente, o aluno que escrevia errado, envergonhava o professor.*

*Infelizmente, o lar deixou de ser uma agência religiosa. Os pais não estão muito preocupados em dar uma orientação religiosa pros filhos. Eu dava aula de religião; tinha aluno budista, tinha aluno de tudo. O que eu fiz? Não dei doutrina, dei Deus, o próximo, as virtudes, o amor ao próximo, o perdão. Conteí muitas histórias bíblicas pra eles, principalmente de crianças. E sempre com uma aplicação prática pra vida, alguns rumos pra vida, pra ética, pra moral.*

*E eu tive um aluno muito difícil, muito rico, um menino sem educação, tipo galinho de briga. Um dia eu conteí a história de Davi, que Davi era perseguido por Saul, e que por isso ele dormia nas cavernas. E ele tinha medo. E naquela época podia ter bicho, o inimigo chegar lá, pegar. Então, quando ele ia deitar, dizia: "em paz me deitarei e dormirei porque só tu, Senhor, me fazes repousar em segurança". Ai, ele dormia. Quando acordava, não tinha acontecido nada, então, ele pulava, olhava pro céu e dizia: "eu me deitei e dormi, acordei porque o Senhor me sustentou". Menina!, quando eu falei isso, o menino pulou: "escreve isso pra mim porque eu morro de medo da noite". Ai, eu fiz um anjo bonito, escrevi atrás o texto e mandei pra ele. Então, eu pensei: "todo mundo vendo ele ali tão valente, e de noite tem medo". Essa é a importância da religião. Mas essa iniciativa dependia mais do professor.*

*Eu cheguei a dar erosão, que hoje é discussão ambiental. Isso há 40 anos. Eu dava pra eles curva de nível, desenhava como é que tinha que plantar, fazia muitas experiências com eles.*

*O planejamento era feito em grupo. Mas tenho que falar uma verdade: o planejamento não era uma coisa que a gente estivesse sempre...mexendo. A tem da verdade, era meio pré - forma, burocracia. A gente, naquele tempo, trazia o caderno em casa pra corrigir. Na minha casa, na minha mesa, o dia inteiro tinha papel, tinha coisa. E eu fazendo, preparando aula.*

*Eu tive fôlego, graças a Deus, de pensar no aluno que estava lá no fundo. A gente geralmente olha aqui na frente. Esse da frente está interessadíssimo, motivado. Fica na frente aquele que não quer perder nada. Tem que olhar no fundo da classe, porque é aquele que quer escapar. Não quer ser alcançado. É com aquele que você tem que mexer.*

*Papai falava sempre: "não seja ridica! Dá tudo que você tem, entrega o curso. Quanto mais você dá, mais você recebe". Eu recebi muito. Aqui teve um curso de português popular, eu fui fazer. Teve um curso de jornalismo, eu fui fazer. Depois, eu participei de um concurso de foca, ganhei o primeiro lugar. Então, quanto mais você se envolve, mais você tem. Não pode parar. Eu preparei semanário, aula até a última semana, depois de 30 anos. Lá a gente tinha o semanário. Preparava as aulas por semana.*

*Antigamente, quando eu me formei normalista, eu tinha um rei na barriga. Hoje, o que é isso? Não é nada. Agora só se tiver doutorado. Deus te abençoe por você estar fazendo doutorado.*

*Eu gosto muito daquela história do homem que saiu para saber o que era o trabalho. Então, ele chegou e perguntou para um trabalhador, numa construção: "O que que você está fazendo"? O homem olhou para ele com uma cara muito feia (...) "Estou quebrando pedra". O outro disse: "tô fazendo o reboco". Mas o terceiro falou: "estou construindo uma catedral". Ele tinha o alvo, a meta que ele queria chegar. Professor tem que ser esse construtor de catedral. Eu não gostava de matemática, mas era a primeira aula que eu dava, dava com toda a garra. O que eu*

*encontrei de alunos meus que fizeram matemática; foi a maior alegria pra mim porque eu não os contagiei com a minha idiossincrasia.*

*Eu tirei licença com uma das classes em outubro, fiquei esgotada e tinha direito à licença-prêmio. Ai eles fizeram a Vitória pegar as minhas aulas. "A mãe não agüenta, a filha tem que agüentar". Como eu conhecia os alunos, eu tinha mais facilidade de estar informando, de estar ajudando. Então, ela foi e ficou... Eu falei pra ela: "Vitória, depois de se aposentar, você vai descobrir as coisas". Aqueles que estão ali ainda não elaboraram o que você está fazendo com eles. Quando eles amadurecerem mais, quando eles puserem o pé no chão, assentarem a vida, é que vão começar a ruminar. É aí que a gente começa a receber o troco.*

*Se eu pudesse voltar o tempo, eu seria professora de novo. Mas eu acho que se não for vocacionado, desestimula mesmo! Você vê um moleque que estudou com você, tá ali fazendo um serviço mecânico, sem nada de responsabilidade, ganha mais que você. Isso daí é uma agressão. Se me acenassem com algum abono, se me dissessem: "dona Noemi, agora que a senhora sabe tudo..." eu daria mais uns 5 anos. Eu não teria me aposentado ao completar trinta anos em um serviço que me proporcionou grandes alegrias. Teria ficado pelo menos mais cinco anos. Tinha fôlego para isso.*

## **Dona Maria por Dona Maria**

*Comecei a dar aula no Cláudio Ribeiro em 1949, depois de algumas experiências. Naquela época, o programa era ditado pelo Governo, você tinha que dar aquilo. Como você desse, o problema era seu. Então, você tinha que arrumar artifícios. Agora, naquele tempo também, o professor era melhor formado. E o trabalho era feito por vocação, não era apenas pra ganhar pão, não! Então, a diferença também está aí. A vocação era descoberta pelo amor! É igual casamento: amar 24 horas por dia. A verdade é essa: a gente respirava escola, almoçava escola; a escola, os alunos...*

*Eu sempre tive classes boas, excelentes. Nisso, eu pegava os alunos mais fracos, trazia pra minha casa, à tarde. Esses nivelavam, trazia outros. Imagine: hoje não se faz isso, nem pode. O professor dá aula em cinco, seis escolas.*

*Vim de Itapetininga. A minha primeira experiência com sala de aula mesmo foi como professora substituta no Morro Agudo, 8 léguas a cavalo, lá no Vale do Ribeira. É incrível, ninguém acredita, porque hoje as pessoas acham que isso não é possível. A guerra acabou, eu soube 15 dias depois. Eu era dispensada das reuniões porque eram 8 horas a cavalo. E alguém vinha do sítio para a cidade, então, levava o pagamento.*

*Vim pra Candeias porque eu ingressei. Falaram que aqui tinha aqueles sapos no meio da rua, que as casas eram de tábuas. Lá na minha zona não tem a casa de tábuas. Eu tinha 22 anos. Sozinha. De Morro Agudo, fui para uma escola de uma colônia húngara, entre Coliguará e Itai (cidades próximas a Candeias). Nessa época, era 1946, morei na cidade vizinha a estas. Em 1947, vim para Monte Alto, distrito de Candeias. Era uma escolinha com*

duas classes em que lecionavam quatro professoras. Nós construímos um Grupo Escolar. O terreno já havia, conseguimos a madeira para fazer uma escola de tábua. Conseguimos tudo.

A gente trabalhava, não eram só as 4 horas. Você ficava na escola, você gostava da escola, você amava a escola, entende? Vestia a camisa da escola. Hoje, coitada das professoras, não têm tempo de nada.

De lá, eu vim para o Cláudio Ribeiro, já em 49, e fiquei aí até 70, 75. Era dona do Cláudio Ribeiro. Fiquei lá bastante tempo e a escola mudou bastante nesse período. Naquela época, nós tínhamos 45 alunos na sala de aula e os ouvintes que não podiam ser matriculados, que eram 8, 6. Mas a desistência era muito pequena; em 1959 comecei o ano com 45 matriculados e 8 ouvintes. Fui encerrar o ano com 2 alunos a menos.

Eu construí uma biblioteca no Cláudio Ribeiro. Eles não tinham e o delegado de ensino me tirou da sala de aula e eu pude escolher mais duas ajudantes. Biblioteca Infantil Monteiro Lobato. Tudo pobre, mas sei que os alunos liam, ouviam, dramatizavam. Tinha a hora da arte, com todas as crianças no chão, com almofadas. Era uma gracinha. Eles iam lá, escolhiam o livro e já sabiam o número do tomo. Quando entrou o Ginásio, em 68, desmontou tudo. Uma pena, porque dava resultado. Precisava ver as histórias que os alunos criaram, os textos que eles criaram. Eu fiquei bobo outro dia, olhei a redação do meu sobrinho no 4º ano: tinha apenas seis linhas, tudo com letra minúscula... No meu tempo, no 3º ano faziam a redação de uma página e meia de almaço.

Essa diferença se deve à formação do professor. Não sei se é falta de tempo, se ele não gosta do que faz... porque no nosso tempo também era duro. Você tirava do seu ordenado, não pense que o professor ganhava muito, não era isso, não. O marido ajudava, senão... Mas nós não tínhamos roupa de grife, não tínhamos carro, a vida era mais simples... restaurante, ninguém ia. Então, sobrava dinheiro porque você controlava. O dinheiro dava por causa disso. Não acho que o professor ganhasse tão bem antigamente e tão mal hoje. Não acho, sinceramente. Mas a gente comprava revistas, a revista do ensino, e pesquisava muito. E os alunos ajudavam.

Eu sou assim, meio "profrentex". Olha que absurdo, pro 3º ano, estudar todas as estradas de ferro de São Paulo, todas as cidades... pra decorar é meio difícil. Era absurdo e não era, porque com isso, o que eles aprendiam! A locomotiva era eu, sentava-me lá no chão e todo mundo: "pi! pi! Quem vai entrar em Candeias? Tch! Tch! Tch! Primeira parada". Eram uma gracinha, aprendiam brincando. Não se fazia isso no meu tempo, porque era aquela bagunça. Mas eu nunca tive problema. Na verdade, tinha disciplina, liberdade com responsabilidade, que é diferente da indisciplina. Porque a classe pode estar quieta, quieta e ser indisciplinada, a indisciplina passiva que é muito pior do que a ativa. O aluno alienado, tá quieto mas tá no mundo da lua. É verdade ou não? Não dava tempo para indisciplina porque eles adoravam.

Perto da minha classe tinha uma mangueira, na casa do doutor Tibânico. Quando aquela mangueira estava florida eu dizia: "gente, primeiro vocês fechem os olhinhos. Todo mundo... "Olhem, sintam. O que que vocês estão sentindo"? "Perfume". "De onde? Abram os olhos e vão ver". Eram as flores. Daí, você já aproveitava. Era uma gestosura. Ensina a ver, a observar. Aí, eu falava pra de noite eles olharem um jardimzinho, um vasinho, um bichinho, o ventinho passando entre as folhas... A gente ensinava a sensibilidade pra eles. Hoje não dá tempo porque tem não sei o quê... horário disso, horário daquilo, tudo divididinho. Eu não seguia norma, dava português e matemática. Às sextas e sábados, para descansar, eu dava ciências, artes, ginástica. Nós é que dávamos aula de ginástica... dávamos tudo. Mas não dava história isolada da geografia. Pro primário não dá!

Quando eu ensinava o funcionamento do nosso corpo, o aluno aprendia até os nomes porque ele levava radiografia dos ossos, osso que achasse em casa de frango, de boi. Eu pedia. Eles adoravam essas coisas. Uma vez, quando eu fui dar aula sobre o coração, me lembro tão bem, a filha do doutor Nivaldo foi ao matadouro buscar um coração de boi. E trouxe o bendito. E eu disse: "ai gente, eu não sei explicar". Chamei o doutor Osnei e ele foi lá explicar.

A gente fazia mapa de massa; fazia primeiro o mapa, depois estudava os rios. Fazendo isso eles estavam estudando. Tem muita coisa que eu fiz que lá enado, coisa que hoje mudou, mas fiz muita coisa boa.

Uma delas foi a inovação no planejamento. Chamava-se unidade de planejamento. Você escolhia um tema e trabalhava tudo relacionado a ele. Quando eu o introduzi, o diretor era seu Samuel Barone. Ele me perguntou se eu tinha confiança no método. Eu confirmei e tive que assumir a responsabilidade pelo que estava fazendo. Tô que naquele tempo as provas vinham da Delegacia de Ensino, prontas. Que dó. Primeira prova: um fracasso. Ninguém, ninguém foi aprovado. Mas eu já sabia que era isso. Segunda prova: acho que 25%. Terceira prova e na quarta prova estourou, 100%. Porque era um plano em que você dava um tema e os alunos pesquisavam tudo sobre ele, tudo girava em torno dele. Se em geografia, por exemplo, o tema fosse sobre os Bandeirantes, na matemática, os cálculos eram com quilos de ouro, de pedras preciosas, e com isso você ensinava geografia, história, ciências, tudo relacionado. E o que eles pesquisavam extrapolava o conteúdo estabelecido.

Depois tinha a culminância, com os trabalhos. Então tinha a dramatização, a pintura, jogos, poesias, histórias que eles faziam, que eles inventavam em livrinhos... uma gracinha! E outra coisa, a gente fazia o varalzinho: recortava histórias, historinhas, porque era terceiro aninho, com lições de moral, etc. e tal, e colava lá. Quem terminava ia lá ler e em um dia específico nós sorteávamos um para contar a sua história para a classe. Era o dia da fala. Depois do sucesso, meu trabalho foi reconhecido. Todas as professoras quiseram. Mas isso não significa que passei a fazer o planejamento com as outras professoras... É até feio dizer, mas a verdade é que acharam fácil receber pronto em vez de fazer o diário.

Criança é o material mais rico que você tem, mais maleável também. É musical, é só você saber trabalhar. Outro dia, encontrei um ex-aluno meu, hoje já homem feio, e nós tivemos uma conversa engraçada. Ele me disse: "Dona Maria, eu tomei tanto croque da senhora". "Tomou mesmo? Eu dava croque...?" "A senhora deu, não é?" "Mas é claro, Luiz Augusto, você era um aluno pra 10. Eu não podia aceitar 9 de você, de jeito nenhum. Pergunte para seus irmãos se eu dei croque neles. Nunca! Mas jamais poderia aceitar um 8 ou um 9 de você."

Ele tinha um pouco de dificuldade para frações ordinárias. Quando terminava rápido a lição de outra matéria, eu logo falava: "vai na lousa, fazer um exercícozinho no outro cantinho". Todos eles iam numa boa, não era como castigo, não. Nem eu pensava, nem eles. Hoje, se fizer isso, o pai vai e briga, o diretor vai e briga, que lá humilhando a criança.

Outra criança que me marcou foi o Juarez. Está vivo aí, bem de vida e tudo. Ele e o irmão, muito pobrezinhos...e um dia ele rasgou a calça naquelas carteiras duplas... Tinha um frego. E chorou...e chorava dizendo que a mãe dele ia bater. Chorava, chorava, chorava e eu não sabia o que fazer com o menino. Pedi uma agulha, dei um jeito na calça, mas o Juarez continuava chorando. Ai tive uma idéia: "vamos fazer uma coisa, escreva uma carta pro governador... pra ele trocar as carteiras, colocar aquelas individuais, bonitinhas, iguais as do ginásio". Fiz um rascunho rápido pra ver se ele parava de chorar. Terminou a aula, eu dei o dinheiro, o envelope, o endereço para depois ele pôr no

correio. Ache que isso foi em abril. Quando foi agosto, estava dando aula, e entrou um rapaz: "Classe da dona Maria"? "Pois não"? "Eu posso entrar pra falar com a classe"? "Pode". O rapaz veio pra classe: "gostam da professora"? "Gostamos". "Gostam da escola"? "Gostamos". "Das carteiras"? "Gostamos". "Muito bem, então vocês gostam da professora"? repetiu. "Ótimo! Então, vocês gostam da...". Na terceira vez, eu pensei: "o homem é louco". E disse: "meu senhor, o senhor veio a quê? Ou o senhor diz a que veio, ou vai embora. O senhor está atrapalhando a minha aula". Ele disse: "a senhora não acha que está sendo um pouco petulante"? "Petulante está sendo o senhor, entrando na minha classe. O diretor não veio junto, eu dei licença e o senhor só falou a mesma coisa". E ele: "Calma, professora. Quem é Juarez fulano de tal"? E nós nem lembrávamos mais da história. Disse: "pois é, Juarez, eu sou representante do governo e estou aqui para entregar carteiras novas para toda a escola". Eu queria morrer. Pedi mil desculpas.

Nós gostávamos muito de trabalhar com os pais. A gente tinha a Associação de Pais e Mestres, todo mês a gente tinha reunião. Havia aquele congraçamento no fim do ano. Os pais participavam, mas não dá para se basear só pelas minhas classes porque elas eram sempre classes muito boas. Destas que os pais pedem para ir, de pais com nível bom. É claro que sempre tinha os que não participavam, mas a grande maioria era boa. Mas para mim, todos são iguais; eu sempre tratei todo mundo igual.

Na verdade, eles são e não são iguais. Cada um é um, único no universo! Eu recebi, uma vez, um menino de uma escola, o apelido dele era zero. Um menino tímido, quietinho, mas que só tirava zero em matemática. Chegou na escola e o que ele conseguiu fazer foi um 4 lindo. Eu disse: "olha, eu não vou ver nem as suas contas, porque o seu 4 está lindo. Por seu 4 você merece 10". Elogiei seu esforço frente aos colegas. Sabe que ele chegou a passar? Auto-estima!

Minha filha quase morreu por causa disso. Ela veio desmaiada da escola no 2º ano. Chamaram um táxi e mandaram o sergente trazê-la. Desmaiada... Eu chamei o doutor Ornei, correndo... Quando ela voltou do desmaio, disse: "ai, por favor, doutor, opera minha cabeça que a professora disse que eu tenho minhoca na cabeça". Como é que uma professora fala uma coisa dessas? Precisa pensar antes de falar!

O nosso trabalho era muito gestoso. O que se dava de poesia. Nós trabalhávamos a apreciação, a habilidade para pesquisa e interpretação, a consulta ao dicionário. Nós trabalhávamos as atitudes, os altos valores, como o respeito, o amor ao próximo, o amor à pátria. O Hino Nacional, a gente cantava sempre.

Como a gente trabalhava! E dava as coisinhas bem direitinho! Naquela época, a escola era formadora da obediência às leis. Era inconcebível deixar as crianças falarem mal do governo! A gente explicava que todo mundo é limitado. Aluno é limitado pelo pai, pelo irmão mais velho, pela mãe, pelo professor. O professor, pelo marido, pela mãe, pelo pai, pelo diretor e assim vai, até o presidente da república. A gente tem que respeitar. Primeiro lugar, Deus, depois a pátria. Seu pai que voou. Não é bom, na próxima não vole na mesma pessoa. Nós não temos o direito de falar de alguém que a gente escolheu.

Hoje, eles xingam o cara, amanhã, eles votam no próprio. Eles xingam hoje, depois votam nele, é só oferecer uma coisinha a mais, eles votam. Ah, não! Tem que respeitar as leis: Posso não gostar delas, é um direito meu, eu não gostar. Quantas vezes eu assinei um comunicado, e entre parênteses: "sob protesto". Quantas vezes o diretor veio chamar a minha atenção: "Dona Maria, eu posso impetrar um processo administrativo por causa disso" E eu dizia: "escrevo de novo 'sob protesto'" Era um trabalho também de valorização individual. Tudo isso precisa ser trabalhado para o aluno porque ele precisa aprender a ver, a identificar.

Quando eu ingressei na rede pela segunda vez, para dar aula para o antigo ginásio, via lá na escola professor primário entrando com giz e apagador para dar aula. Imagina, pro 1º ano, o 2º, o 3º ... Comigo cada dia levava um material novo, um roleteiro, uma dramatização. Era sempre a apoteose! E dava tempo, viu? Porque eu dava português e matemática, e em português você tem que corrigir o aluno, não o papel. É fácil pra você corrigir a redação, marcar os erinhos, e mandar passar a limpo... Mas a criança aprende? Eu acho que não. Comigo era assim, eles faziam a auto correção. "Vamos mudar o adjetivo daqui, lá com muito adjetivo ou não? Falta adjetivo ou não"? Quer dizer, a gente ficava até o intervalo, duas horas e meia só com português, escrevendo e lendo. O que eles conheciam de autores...

Todo dia eles tinham uma redação pra casa, mas eu não conseguia ler todas todos os dias. Daquele monte, eles já sabiam, eu sorteava uma. Nunca leve briga, eles entendiam. Então, eu punha na lousa do jeitinho que estava, parágrafo, letra minúscula... do jeitinho que estava. Um queria corrigir mais rápido que o outro, sabe? Eu não gostava nada que o aluno não entendesse. "Não entendeu, pergunta. O governo paga para a Dona Maria para ensinar vocês." Olha, tem dez senhoras que querem aprender tricô comigo. Eu dou aula para as dez do mesmo jeitinho. Termina o mês, uma não faz nada. Eu ensinei pra ela ou não? Não. Claro que não. Então, eu tenho que dar mais um mês de aula, até ela aprender. Dai, posso considerar que ensinei. O governo me paga para eu ensinar". Sempre falei isso pros meus alunos. "O dia que vocês me pegarem lendo uma revista no horário em que vocês fazem prova, vocês não têm o dever, mas o direito de ir lá se queixar para a diretora".

Como eu exijo muito, eles também tinham que exigir de mim. E outra coisa, se eu prometo, eu cumpro... vindo, chorando. Falo: "é gente, prometi no momento errado, estava com raiva... prometi, estou arrependida. Mas vou cumprir porque eu prometi. Sinto, mas eu sou assim." Mas era uma vez só. Verdade!

Eu sempre cuidei muito das classes em que lecionava, pintava a minha classe, eu encortinava a minha classe. A minha classe sempre era bonitinha porque eu ensinava que eles precisavam ter uma casa limpa, não precisa ser chique, mas ser limpa. Nossa! Sala esturacada, feia, não acontecia isso. Eu sempre tive mães que davam muito apoio. A Célia era desse tipo de mãe: "Maria, você esgana aí que eu esgano aqui." Era diferente. As mães que podiam davam coisas para os alunos carentes. E nós tínhamos Caixa Escolar.

Eu sempre tive diretores bons. Tinha reunião pedagógica em que eles davam orientações. O Samuel Barone falava: "Primeiro, o aluno; segundo, o professor; terceiro, o diretor." Ele fazia isso mesmo. Naquela época não podia trazer aluno de fora, pobre. Mas um outro diretor, o José Carlos, lá pelas 8,9 horas saía, e voltava com um monte de molecada para tomar sopa. E com medo de que alguém denunciasse. Eu achava isso a coisa mais linda do mundo!

Eu sempre quis ser professora, desde criança. Tinha uma tia professora, mas não acho que isso tenha me influenciado. Aposentei-me duas vezes... Aposentaram-me... O departamento médico. Eu não queria me aposentar, mas tive glaucoma e artrose generalizada. Fui readaptada, não enxergava mais, eu caía na escada, vivia caindo.

Tenho duas filhas, uma é professora. Sofre também. Diz: "Mamãe, a senhora não iria agüentar. Os alunos são terríveis".

Outro tema que eu dava pros alunos era a escravidão: "Os frutos do café são glóbulos vermelhos de sangue que escorreu do negro escravizado" Ainda me lembro... Não é lindo? Eu sinto saudades. Eu comeci a ler o material e chorei.



*Eu morava na cidade próxima à Coliguará, em um hotel, e dava aula numa escola que o trem passava na frente da escola, a uns 100 metros. Ficava lá das 9:30 às quatro. Mas o trem só passava às 5 e meia, de volta. Eu tinha tempo. Então, fiz uma horta. Plantamos uma bananeira. A hortinha estava uma beleza, as bananeiras já grandinhas. Um dia, eu estava dando aula, quando olho: boi... uma boiada... com a cara na janela, na porta. Eu nunca tinha visto isso. Peguei os pequeninhos, pus em cima da mesa comigo, e os outros embaixo da mesa, em volta. E comecei a reclamar: "como é que o senhor teve a coragem de trazer uma boiada por aqui sabendo que tem escola? E a minha horta? Comeram tudo". Eu chorava, chorava... Ele disse assim: "a senhora pode descer da mesa." E conversou comigo, muito educado, "Não, o senhor vai fazer uma cerca". "Ah, mando fazer... A senhora quer como?" "Pintadinha de preto com aqui em cima branco." Ele mandou fazer de jeitinho que eu pedi. Um belo dia, o Edivaldo, meu marido, disse: "Maria, eu trouxe um amigo pra jantar". Quando o homem olhou pra mim, disse: "Eu já conheço... a menina dos bois! Eu mandei fazer a cerca pela sua ingenuidade. Edivaldo, você precisava ter visto ela em cima da mesa com meia dúzia de crianças ao seu redor." E eu pensava que nós íamos morrer, que era o holocausto.*

*As coisas também eram difíceis, mas eram dificuldades diferentes. Hoje tudo é visto como distância na hora de ir dar aula. E o professor não tem tempo de preparar aula. Mas isso é hábito! Toda vida eu preparei aula. Hábito! Pois hoje, se eu dou um jantar, eu marco tudo o que vou fazer, depois, o que vou servir. Na hora, eu olho pra ver se eu não me esqueci de nada.*

*Meu marido não queria que eu lecionasse porque lecionava no Monte Alto. E não tinha ônibus pra ir pra lá. Você tinha que se levantar às quatro, quatro e meia, ir lá na saída da cidade, para esperar uma carona. Éramos quatro nessa mesma vida. As vezes pegávamos carona com um caminhão que ia pegar tijolos. A gente carregava junto o tijolo, porque às oito horas precisávamos estar em sala de aula. A mão ficava raspada, sangrando, gotejando. E isso era normal. Imagina que a gente ia ficar reclamando pro governo que ganhava mal! Sábado não tinha a condução de volta, era muito raro, e a gente vinha a pé. A gente ganhava banana, fruta, vinha carregada, sabe? No meio do caminho, ou menos, um pouquinho que andássemos, já deixávamos parte dos presentes. Sempre com um bilhetezinho: "podem comer sossegado. É da professora que não agüentou levar até Candeias", porque senão, eles pensavam que era feitiço. Era tamanho o cansaço que a gente não aguentava. Porque 1 quilo carregado por 10, 15 minutos, tudo bem. Mas eram 11 quilômetros. Mas aquilo era uma delícia. A gente era moça, e moça não pensa. Eu era uma lonta.*

*Como meu marido não queria isso, dava as faltas máximas que eu podia, fugia um dia e ia. Brigava. Jam me buscar na rua. Eu dizia: "não adianta que eu não deixo de lecionar. O pai me estudou com muito sacrifício e eu adoro lecionar". Depois que tínhamos feito o Grupão lá, de madeira, lindo, maravilhoso, imagina que eu ia largar! De jeito nenhum! Ninguém manda em mim. Eu faço tudo pra viver bem, mas tem que respeitar como eu respeito. Ninguém é dono de ninguém. Não é verdade? Nós somos sócios, casamento é uma sociedade.*

*Algumas amigas minhas desistiram de dar aula depois do casamento. Preferiram ser dondoca, fútil, pelo amor de Deus! O que eu negocieei foi minha vinda para uma escola da cidade. Me casei em fevereiro de 49... agosto, já estava no Cláudio Ribeiro. Mas foi só. Mesmo depois dos filhos não parei de trabalhar; só no período da licença. Veja, meu amor pelos alunos chegava a ser burrice. Havia aqueles cursos para os quais você era dispensada das aulas. Imagina que eu deixava a minha classe! Eu só assistia nos horários em que não tinha aula. Isso não é mais amor, é burrice! Mas eu nasci pra ser professora. Não sei como se descobre isso, de onde vem a descoberta da vocação.*

*Dissabores, dificuldades, tristezas, se eu enfrentei, já me esqueci.*

## **Dona Filomena por Dona Filomena**

*Eu formei na Caetano Campos. Minha irmã formou no ano seguinte. Eu tenho 80 anos completos. Tinha 20 anos quando ingressei em Almino Mercante. Porque naquele tempo a gente ingressava.... Almino Mercante era longe de Candeias, agora é meia hora. Naquele tempo... cheguei até a pousar na estrada porque era barro, aquelas pipinhas, aquelas jardineiras. Fiquei pouco tempo. Minha filha fez o primeiro ano no Cláudio Ribeiro. O filho dela é médico, ortopedista, traumatologista. É um crânio!*

*Depois, os dois passaram pro Colégio São Pedro. Não tem mais o Colégio São Pedro. Eu fui professora da minha filha no segundo ano; de meu filho, não. Passei 1 ano lá em Almino Mercante. Em Candeias não tinha grupo, eram escolas isoladas que depois viraram 2 grupos: o Cláudio Ribeiro e aquele que agora tem no Lago. Como não cabia tudo no Cláudio Ribeiro, esse grupo trabalhava no fundo da igreja, no porão. E trabalhava só 2 horas e meia, não tinha recreio, não tinha nada. Lecionei só no Cláudio Ribeiro e na escola de Almino Mercante. E em 99% com salas femininas. Só em Mercante lecionei em uma sala mista. E vou te dizer, sempre classe selecionada. Porque as mães, no fim do ano, já escolhiam as melhores professoras. As mães já deixavam o nome para a formação das classes do ano seguinte. Eu peguei quase sempre classe igual, classe homogênea, classe de alunos adiantados.*

*Ah! uma vez eu peguei uma classe masculina sim, me parece, eu lembro. Tinha até um alfaiate, um engraxate, um engraxatezinho, pobrezinho. Eu me lembro que eu peguei, mas agora eu não sei se era mista ou se era só masculina. Mas 99% foram classes só femininas. Até quando eu me aposentei.*

*Quando a gente entra, a gente escolhe o período que tá vago, né? Porque todo mundo gosta de dar aula cedo. Depois deste período inicial, sempre peguei o primeiro período. Mudei-me para ali pertinho do grupo; subia a ladeira ali, eu já estava na escola. Aliás, eu ia até pelo fundo porque tinha os portões.*

*Lá em Mercante, os alunos eram mais pobrezinhos. Vinham a cavalo, e o guarda-chuva era um saco, feito capuz. Mas eram muito mais estudiosos, muito mais educados.*

*Escolhi Almino Mercante pensando que fosse Vila Mercante, um bairro de Candeias. E naquele tempo eram quase 2 horas de viagem até lá. Fiquei até com vontade de largar, mas era tão difícil de ingressar. E antes de ingressar tinha uma vida muito dura. Durante uns três anos eu saía segunda-feira de casa, em São Paulo, ia lá para Guarulhos, como professora substituta. Era muito difícil. E então ingressei e fui parar, por engano, nas Escolas Isoladas de Almino Mercante. Tinha que tomar uma jardineira e penar. Nunca chegava certo nos dias das reuniões. A gente chegava, já estava tudo começado porque era muito longe e difícil. Era aquela luta! Luz, lamparina, vela, poço... Delegacia de Ensino, diretoria, inspetores, tudo era em Candeias.*

*Eu demorei dois anos para ingressar, por isso, apesar da dificuldade, preferi entrar porque não sabia o que poderia ser no ano seguinte. Além do mais, em São Paulo também era difícil. Para ir para Guarulhos, eu pegava carena com caminhão de lenha, de carvão. Ia na cabine junto com o motorista; não sabia com quem ia... Ia com Deus.*

*Lá no Cláudio Ribeiro eu conheci a Noemi. Eu conheço muito a família dela. Eles são protestantes. Eu tenho uma comadre minha, muito amiga dela. Nunca mais a vi. Nunca mais fui lá porque não tive muita convivência com a família do meu marido, porque eles são espíritas. Eu sou católica e eles sempre fazem esforço pra levar a gente lá.*

*Lá também conheci a Odete. Ela toda vida foi ótima professora, foi professora da minha filha. Ótima ao extremo. Mas nunca teve conversação. A Maria também era boa. Minha filha tinha horror da Odete porque ela puxava os cabelos das alunas. Mas era 100% pra ensinar.*

*Não podia ter castigo, só coisas como deixar ficar de pé. Aquele aluno que acabava logo correndo pra ficar conversando, era só perguntar “Então, você não vai fazer mais? Não quer fazer? Então, fica de pé aí pra dar sossego”. Mas não podia não. Mas, às vezes, de vez em quando, a gente dava, né? Uns castiguinhos, aí. “Escreva 50 vezes aí: ‘tenho que ficar calado! Tenho que ficar calado!’” Porque tinha criança inquieta. Aliás, tem até hoje, né?*

*Nas escolas isoladas as mães exigiam castigo. Diziam: “Ele é terrível! É terrível! Se a senhora não segurar, não revidar, a senhora não faz nada com ele”. Estes apanhavam... Não o aluno bom, mas levavam uns puxões de cabelo. Uns apertões no braço, na orelha... Mas as mães punham os filhos ali e exigiam isso. Minhas filhas estudavam no Colégio São Pedro e ficavam de castigo atrás da porta.*

*Mas as crianças não eram fáceis. Uma vez, começou um salatório na escola que depois foi abafado. Isso eu me lembro bem porque a professora não queria mais ficar na classe. Um aluno do 4º ano primário abriu a calça... Do 4º ano. A professora falou para o diretor que não entrava mais lá. Trocou de classe... Ela era uma ótima professora, muito brava. Isso tudo há 50 anos.*

*Mas hoje também está desse jeito. Ontem na televisão um médico disse que com cinco anos a menina já deve começar... a menina já deve começar a passar pelo ginecologista. Cinco anos! Hoje em dia, a menstruação vem com 11 anos. Nessa idade elas já estão falando tudo sobre camisinha. Tá desse jeito. Agora, aquele ano, naquela data, aquele menino fazer uma coisa dessas...*

*Por isso eu só dava aula para meninas; todas selecionadas. Com elas era mais fácil: “A senhora não fez a tarefa?” Uma chacalhadinha. “A senhora quer um 10?” Outra chacalhada. Se você quer ensinar... Eram as mães que escolhiam porque eu passava 98, 100% da turma nas provas que vinham da Delegacia de Ensino. Eu ganhei um prêmio de ficar 5 anos sem faltar. Por isso que eu escolhia a classe em primeiro lugar. Nunca cheguei atrasada, nunca um ponto meu foi retirado.*

*E era difícil o dia em que não ganhava bolo. Na hora do recreio, a mãe ia, levava bolo pra classe. Naquele tempo as mães davam valor pro professor. Hoje, não dão. Hoje ele está apanhando. Lá em Almino Mercante, nunca ganhei tanta lingüiça.*

*A minha família era pobre... não pobre, mas trabalhadora. Meu pai e minha mãe eram trabalhadores e eles tinham venda. Éramos em três irmãs. Não sei se eu gostava de estudar, mas a escolinha era pertinho da casa onde a gente morava. Eu tive 3 professoras ótimas. Não sei se eu gostava de estudar... A minha irmã que hoje é viúva dizia que eu era muito inteligente, que eu captava logo a coisa e aprendia. Pra eu entrar no Caetano de Campos, fiz o 4º ano no Estado. Aí, fiz um preparatório. Vou contar uma história de que tenho orgulho: A filha de um professor meu era de normal. Ele pedia para que eu fizesse as redações dela. É que eu lia muito. A gente não tinha cinema, não tinha rádio, então eu ajudava meu pai no balcão e depois ia nos brexós (que hoje são sebos) e pegava aqueles livros de ilusão. O meu*

divertimento era pegar os livros. Minha mãe sempre perguntava: “você ainda está estudando?” Que nada! Eu estava lendo um livro. De lá montei meu mundo de redações. A minha irmã que já faleceu nunca quis estudar; só aprendeu a costurar, bordar... A outra, que está viva, entrou no Caetano um ano depois de mim. Foi professora um tempo, mudou para a área da saúde e depois voltou para a escola. Dizia que não aguentava a falta das crianças.

Quando eu prestei o exame para o Caetano de Campos, não consegui lugar de dia porque era muito difícil, muito concorrido. Fui à noite. Entrava às sete e saía às onze. Onde eu morava não tinha luz, nem passava o bonde. Meu pai andava uns cinco quarteirões para me pegar no ponto do bondinho. Eu saía da escola, andava um pedaço, pegava o bonde pra encontrar meu pai. Naquela época não tinha gente velhaca, mas meu pai ia me buscar todos os dias.

O Caetano de Campos era uma escola ótima. Eu me lembro de quase todos os professores. Era como se fosse a USP hoje. Nem sei, porque a USP agora é um acúmulo de apadrinhados, não é? Antigamente, não! Então não vou comparar o Caetano de Campos com a USP de hoje. O Caetano de Campos todo mundo conheceu.

Eu tenho uma filha e uma sobrinha professoras (esta, filha da que também se formou no Caetano de Campos). Mas minha filha já se aposentou. Ela trabalhou muito, porque se separou do marido quando um dos filhos ainda tinha uns 4 anos. Lecionava em 3 períodos e fazia habilitação aos sábados lá em São Caetano. A coitada trabalhou tudo isso e nunca ganhou prêmios por não faltar. Com o seu dinheirinho, é que comprava um carrinho... Quando comecei a trabalhar, o namorado da minha irmã era tenente, ou sargento, ou cabo. O meu salário batia o dele longe. Era aquele dinheiro que a gente fazia tudo e ainda guardava pra fazer enxoval, pra visitar os pais nas férias. Hoje, ele ganha 7000 reais e eu não ganho nem 1000. E não foi só soldado que teve aumento. Todas as profissões. Só a professorada que ficou rastejando. Se não der aula em escola particular... Não sei quanto está o ordenado de uma professora primária, mas muito bom não está, porque senão a gente ficaria sabendo. Minha filha, com aquele tanto de curso e de trabalho, se aposentou com 120 reais a mais do que eu.

Eu me aposentei com 25 anos de trabalho. Já estava cansada de trabalhar com criança. Aliás, nunca gostei de ser professora. Se falar que gostava de dar aula, vou estar mentindo. A verdade é que quando eu trabalhava, eu esquecia de tudo: de casa, de filho... Mas também não levava nada para fazer em casa. Pra corrigir, eu corrigia na classe: “Fulano, o que você fez aqui?” Queria dar conta daquilo e passar todo mundo no fim do ano. Porque naquela época a aprovação era feita através de provas que vinham de órgãos centrais. Não era o professor que decidia pela retenção ou aprovação. Às vezes, depois das correções das provas, antes da divulgação dos resultados, eles chamavam o professor para tirar uma dívida sobre um ou outro aluno que tivesse ficado “no meio do caminho” entre a aprovação e a reprovação. Eles diziam: “nós achamos que ele pode ser aprovado, e a senhora, o que acha?” Eu sempre dizia que sim, pois o aluno tinha assistido a mesma aula que os outros, e eu queria que todos fossem aprovados. E nós sabemos que nem todo mundo é inteligente.

Meu sogro morreu na véspera de um desses exames. Ia ser enterrado no dia. Eu tinha 58 alunos, 45 matriculados e 13 ouvintes. Mas a prova e os resultados vinham para todos. Eu estava lá no velório, pra sair o enterro e pensei: “Estão todos fazendo o exame. Seja o que Deus quiser. Eles estão preparados.” Uma professora do outro grupo foi lá ajudar; ela era protestante. Eu acho protestante uma gente mais justa, não é falsa. O católico está melhorando por causa do padre Marcelo. Naquele grupo do Lago, 99% dos que trabalhavam lá eram protestantes. Todos da igreja da

Noemi. Eu avisei pra ela ajudar uma fulana, se ela pudesse. Quando vieram os resultados, ela foi me avisar. Todos tinham passado. Ai eu perguntei: "até fulana?" E ela: "Até fulana!" Eles não acharam diferença daquela no meio das outras.

Tinha inspetores mais benevolentes, pois era curso primário. Assim como diretores; havia uns de mais conversa. Na hora do recreio, vinham conversar com os professores. Outros, controlavam a entrada dos professores. Se um estivesse subindo a escada, no último degrau, para assinar o livro-ponto com um segundo de atraso, ele tirava o livro. Eu nunca, graças a Deus, precisei disso. Depois da missa de 7 dia da minha mãe, eu ia chegando e o diretor, o Seu Renato já foi falando: "A senhora já assinou o ponto? Mas a senhora trouxe o atestado de óbito?" Eu tinha esquecido em casa o atestado de óbito. Falei: "o senhor pode mandar lá o seu servente. É que eu sei tão às pressas...". "Bom! Bom! Vou relevar". Se não tivesse havido essa conversa, ele ia mandar descontar...Ele passava medo!

A exigência com os alunos meninos era maior do que com as meninas. Isso porque a menina geralmente ia ser costureira, dona de casa. Se virasse professora ia ser bem dedicada. Mas os meninos tinham que saber bem a tabuada, não podiam ficar sem saber uma conta de multiplicar. Por isso havia inspetores e diretores mais benevolentes.

Eu era brava, muito brava, mas os alunos não cansavam de me trazer presentes. Eu era brava, não brincava não. Não vou falar que eu era mansinha, que eu era dessas que tem por aí: "meu benzinho! Amor!". Mas eu elogiava sempre os alunos: "cê tem que estudar mais para chegar até fulana". "Se você estuda só um pedacinho, nunca vai ser igual a fulana". Sempre fazendo comparações e procurando estimular. Mas eu não podia dar a mesma nota. Pegava uma redação com 5 linhas, que contava o caso em poucas palavras, e outra que tinha feito tudo pormenorizado. Você podia dar a mesma nota? Então, eu fazia uma ler a da outra. Muitas mães vinham reclamar. Mas depois que eu explicava, falavam: "Ah! fez muito bem, doutora. Quando a senhora fizer outra vez, manda ela levar a reprodução melhor para casa." Depois mandavam um pedaço de bolo para mim. Mas às vezes eu tinha que falar: "pensa que vai se sair bem só porque você me trouxe um bolo?"

Minha filha nunca deu um grito com uma criança; eu, não, eu gritava mesmo. "Pra que você veio aqui? Pra fazer ludo mal feito?" "Ah, eu vou passar a limpo." "Mas agora não dá mais tempo e eu vou dar nota nisso daqui mesmo." E eles tinham medo de mim. Mas não tem jeito, tem que ser realista. Além disso, as mães sabiam que eu era brava, que eu gritava... Eu não dizia "ah, benzinho, não deu tempo? Coitadinha", eu gritava, mesmo. Eu nunca fiz dengo, porque não queria ensinar a ser o último. A gente tem que ensinar sempre a ser os primeiros, não é? A Noemi vivia dizendo que eu era brava. Deve ter dito pra você que eu era brava.

Mas só sei que aposentei na hora certa, graças a Deus! Minha filha adorava dar aula, mas eu nunca gostei. Pra mim era só um trabalho. Eu cheguei a me aposentar mais depressa porque contei aquela licença-prêmio em dobro. Quis sair logo, o mais rápido possível. Mas quando eu entrava nas classes, não tinha o mundo lá fora, e ali eu era brava. E não faltava classe pra mim, a mãe punha a filha comigo; eu não ia pedir. No começo de ano eu já tinha a minha classe formada. Porque quem montava as classes eram os diretores, mas eles atendiam os pedidos dos pais. Às vezes, as mães vinham: "eu gostaria que a minha filha entrasse com a senhora". Eu ia, falava direitinho com o diretor. Ele acabava aceitando. Mas é claro que havia diretores amigos e outros carancudos. Sempre tem uns porcarias.

*Assim como professores. Tinha uma professora que fazia tricô na sala de aula. Coitadinha! Coitadinha! Ela enchia a lousa e fazia tricô. Colocava a lã na gaveta e ficava fazendo tricô. Ela vendia pra fora porque professor não ganhava mesmo nada.*

*Naquele tempo, a mulher que trabalhava fora era professora. 99% da mulherada que trabalhava era professora. Se não formasse professora, não trabalhava! Hoje é diferente... Com todos esses empregos de hoje, eu jamais teria sido professora. Mas tem uma coisa, se eu estiver doente, vou procurar um médico, não uma médica. Mas professor, não, qualquer um escolhe a gente.*

*Eu dei aula quase sempre no 2º ano. Pegava as alunas já alfabetizadas. Minha filha pegava pra alfabetizar. Tinha um programa de ensino que vinha pronto. Se você quiser, na escola ainda deve ler. Dai era feito o diário ou o semanário. Mas o programa vinha do Estado, dizendo que tinha que dar isso ou aquilo. Que eu me lembre, nós trabalhávamos com ortografia: m antes de p e b, essas coisas. Ainda existe isso? Nem sei se estou dentro ou se já estou caduca...*

*A leitura tinha que dar também. Se não desse bastante leitura, eles não aprendiam a escrever nem a ler. Não aprendiam nada. Tinha que dar bastante leitura, dilado na lousa... Minha filha era boa alfabetizadora, eu não. Deus me livre! Eu nem gostava de alfabetizar! Na 2ª série as crianças já chegavam alfabetizadas, era só martelar, repetir e não ler preguiça de corrigir, porque, às vezes, numa coisa só eles tinham dez vezes o mesmo erro. Você corrigia e no outro dia tinha que corrigir também. E não pense que as mais ricas eram diferentes, tinham os mesmos erros. As belezonas, filhas de donos de cartórios, tinham um pouco mais de ambiente, mas erravam tanto quanto os outros.*

*Mas eu só pegava classe de meninas selecionadas. Peguei uma classe, não sei se mista ou só masculina, há muitos anos. Tive um aluno, um engraxatezinho, coitadinho, mas era um crânio, aprendia tudo. Sabe, menino elogia muito mais a professora. Se você quiser elogios, é melhor pegar classe de meninos. As meninas são mais fofoqueiras; qualquer coisa que você faça em um dia, no outro está todo o mundo sabendo. Com menino, não. Ele aceita mais a repreensão sem contar pra mãe. A mãe chega pra reunião e quando você comenta da bronca, ela diz que não sabia, que o filho não tinha contado. Hoje eu não sei se é assim. Naquela época, quando alguém elogiava, quando alguém comentava que a filha tinha aprendido, eu falava: "Ela vai bem porque estuda, e estuda porque eu mando". Não precisava chamar os pais na escola porque eu dava meus gritos, e no fim do ano passava todo mundo. Os pais vinham me agradecer. Quando eram pais muito pobrezinhos, eram melhores ainda. É melhor lidar com gente humilde porque a mãe acha tudo que você faz bom. Ela não vem com presentes pra você, mas vem te dar um abraço; e no fim do ano mata um boi. As de mais dinheiro, mães de algumas sujeitinhas, nem vão procurar e gostam de reclamar do que têm em casa.*

*Eu tive muita sorte. Tive amigas e comadres professoras que me ajudavam na confecção do diário e do semanário. Eu tinha as crianças pequenas e elas faziam pra mim, ajudavam a fazer o planejamento. Porque além das aulas e dos filhos, no domingo tinha a casa pra cuidar. Era duro, não era fácil, não! Elas eram novas, novatas, e entendiam da escola como quem já tinha bastante tempo de trabalho. Elas liam, estavam em dia, conheciam bem o programa que o diretor cobrava. Elas me ajudaram muito. Porque tinha diretor que não exigia nada, mas tinha diretor que passava pelas salas, espiando pelos vidros, bem no cantinho, vendo quem ficava de pé, quem ficava sentado, quem fazia tricô... Você dizia que ia ensinar tal coisa e depois ele pedia os cadernos para ver se você tinha realmente dado aquilo.*

*Inclusive, havia proteção também. Algumas professoras conseguiam facilmente uma licença, outras não conseguiam nem doentes. Tudo isso existia na carreira da gente. Até esposa de chefe que copiava o nosso semanário e a gente ter que ficar quieta. Mas às vezes tinha reunião na diretoria. O diretor via os melhores trabalhos dos melhores professores e dos melhores alunos.*

*Era assim que eu ganhava o meu dinheiro. Nunca gostei de dar aula, mas de ganhar dinheiro eu gostava. Sabia que para ganhar, precisava trabalhar. Nunca gostei de ficar martelando na cabeça dos outros, sabendo que no fim do ano eles tinham que passar. Mas eu nunca deixei repelir...nem aquele de sitio, que vinha na chuva com o chapéu de saco de estopa. Se ele tivesse dificuldade, eu ficava a semana inteirinha com ele. Algumas amigas diziam: “a senhora se mata aí com os alunos e diz que não gosta?” Mas eu não gostava de dar aula e ver que uns aprendiam, outros não. Gritava com eles: “Você vem porque quer.” Dava uma raiva...*

*Mas no meu tempo de aluna era pior. Os professores passavam até pimenta. Se você não soubesse a tabuada direito, tinha que ajoelhar no milho. Na escola e em casa. Pimenta eu nunca levei; ajoelhar no milho, já ajoelhei. Em casa meus pais diziam: “Se não tiver nota tal, não come tal coisa.” Os apertõeszinhos que eu dei não foram nada em vista daquele começo. Mas isso é passado de 70 anos...*

*Os alunos gostavam da gente. Hoje, eles têm raiva, principalmente aqueles mais lentos. Os mais demorados têm mais ódio ainda. Eu não sei por quê. Porque eles não aprendem, eles não prestam atenção, não têm maturidade... Na classe, você logo percebe o aluno que vai e o que não vai, né? Eu acho que naquela época eu conseguia aprovar 100% porque não existia tudo que existe hoje. Hoje, você vai num show, você vai assistir a um filme. Você tem tudo, menos o tempo pra estudar. Antigamente, não.*

*Eu fui trabalhar em Candeias e acabei me casando com um moço de lá. Mas ele nunca me pediu para deixar o emprego. Se bobear, pedia para trabalhar dobrado. Porque o dinheiro era bom. Mas assim que me aposentei vim embora. Fui de Candeias em 71 e nunca mais voltei. Não tenho um pingão de saudades e, se Deus quiser, jamais pisarei lá.*

**CAPÍTULO 6**

**O AMOR E O ÓDIO NA VIDA DAS PROFESSORAS**



### **Breve comentário sobre as entrevistas**

A escola do passado e do presente se entrecruzam nesta análise, não tanto como elementos a serem comparados, mas sobretudo como uma presença, ou mais, uma realidade nos discursos das professoras.

Entretanto, a pesquisa traz alguns pontos de reflexão sobre esta forma de construção da argumentação porque ouviu professoras de diferentes gerações que lecionaram em uma mesma escola que, espera-se, manteve uma identidade ao longo do tempo enquanto transformou-se como qualquer outra escola. O que era o Cláudio Ribeiro no passado e o que é hoje? E seus professores, quem são, quem foram? Existem semelhanças entre estas duas mesmas escolas?

Afirmações correntes atualmente nas escolas foram abordadas informalmente nas entrevistas, em geral por iniciativa das entrevistadas. É interessante notar como a temática do professor não se alterou da década de 40 para a de 90. Autoridade, poder aquisitivo do professor, problemas de indisciplina, número de alunos por sala, relação professor-diretor, professor-instâncias de poder, participação dos pais, formação do caráter, além daqueles aspectos diretamente voltados para a sala de aula, são assuntos abordados nas duas gerações. O que muda essencialmente são as prioridades ou ênfases nos discursos e a visão que, digamos assim, o passado tem em relação ao presente e vice-versa.

Outro aspecto a ser ressaltado é a postura do pesquisador diante das entrevistas e entrevistadas. Isso ganha relevância quando o trabalho se propõe a buscar nexos que exigem o esforço interpretativo citado, pois aquele que se põe a interpretar não pode se ver livre dos aspectos transferenciais já discutidos, especialmente quando o universo pesquisado é justamente o universo em que vive o pesquisador. As palavras pronunciadas por Vitória, Dona Noemi, Dona Maria e Dona Filomena não apenas repercutiram de uma maneira e não de outra no pesquisador, como também foram, em certa medida, motivadas por uma dada imagem de pesquisador construída por cada uma das entrevistadas. E é preciso que se esteja atento a esta questão, pois de uma forma ou de outra, a origem da pesquisadora compareceu na lógica dos depoimentos.

Exemplo disso está em alguns trechos das falas de Dona Noemi e Vitória. Diz esta última:

*Minha profissão foi alimentada pela minha família. Sempre tive a relaguarda (...) da minha irmã, (...) que também tem conhecimento de psicologia (...). Também sempre li (...) comprava livro de psicologia.*

Ou

*Ana, eu tenho uma queixa para fazer de vocês da Universidade...*

Dona Noemi também abordou , “en passant”, a questão de estar em contato com uma pesquisadora psicóloga:

*...eu falava assim: tem aluno, que hoje a gente vê, que precisava de psicóloga.*

Ou então:

*...é um crime pôr como professora numa creche uma menina que não tem rudimentos de psicologia, de pedagogia infantil.*

Ou ainda:

*Deus te abençoe, viu? (...) hoje, se não tiver doutorado...antigamente, quando eu me formei, normalista tinha um rei na barriga. Hoje o que é? Não é nada.*

Dona Maria não abordou a relação com a pesquisadora em seu depoimento, mas em seu tratamento. Sua atitude tão solícita desde o início estabelecia uma relação muito próxima àquela que descreveu como a que costumava ter com seus alunos: sem dissabores, sempre a apoteose. Já Dona Filomena, ao perguntar-me se era professora, se a pesquisa era de Doutorado, elencou na seqüência seus parentes “crânios” que também faziam Doutorado ou coisa que ela considerasse com importância semelhante. Além disso, o contato de Dona Filomena foi o que teve maior apelo físico. Em muitos momentos, os apertões destinados aos seus alunos do passado foram empregados em meus braços.

Destes lugares construídos para a pesquisadora, pelos pesquisados, a ordenação do fluxo da palavra ganha significado. Além disso, outro ponto de partida para a

compreensão da rede de sentidos dos depoimentos está naquilo que parece ser a auto-definição dada por cada uma das entrevistadas.

Ao longo das entrevistas, cada uma delas foi delineando não apenas o perfil da escola, como também o perfil que julga ter. É importante resgatar aqui a idéia de que o *falar de si* implica na ilusão do saber de si. Ou seja, constrói-se uma idéia de si mesmo na qual se sustenta um processo de harmonização entre as exigências inconscientes e o que os processos conscientes conseguem suportar.

Nos relatos, fica evidente que Dona Maria se vê como alguém, como ela mesma denomina, *prafrentex*. Dona Noemi fala de si como alguém *ingênua*, sem maldade, no sentido até de malícia, no trato com os alunos. Já Vitória encontra no perfil de *lutadora*, o símbolo que mais lhe agrada. E Dona Filomena assume o papel de brava, com muita honra. Do que falam e o que escondem essas auto-definições? Este é um enigma que se desvenda na tentativa de interpretação das falas, articulada à compreensão do vínculo estabelecido entre professoras, suas histórias pessoais, a escola e a pesquisadora.

As entrevistas apontam múltiplos caminhos para sua análise, e a escolha feita deve levar em conta alguns fatores, entre os quais: a sua adequação ao objeto de estudo proposto; a possibilidade para o aprofundamento da compreensão da realidade; o campo em que transita o olhar do pesquisador. Portanto, de um tempo enorme de gravações, de uma infinidade de informações, de uma profunda riqueza de detalhes em quatro depoimentos singulares, surge o que vem a seguir: uma construção também singular, que busca encontrar um sentido que transcenda o discurso já estabelecido. Uma escuta atenta que buscou o comum nas mais evidentes diferenças, e a particularidade, na mais arraigada generalização, foi o instrumento básico para este trabalho.

### **A escola no roteiro de uma história**

Se pudéssemos procurar a afirmação mais freqüente nas falas de Vitória, certamente seria a que trata de sua resistência nos locais onde trabalhou; e percebe-se uma estreita relação entre essa necessidade e sua situação de filha. Este processo social é particularmente difícil para Vitória, pois a situação de filha indefesa é tudo contra o qual ela sempre resistiu.

O contato de Vitória com a escola, esteve, desde o início, atrelado fortemente ao seu roteiro familiar. Sua mãe, professora primária, também filha de professor, deixava a filha em casa para ir dar suas aulas.

*Naquele tempo, mulher não trabalhava. Eu era uma das poucas que a mãe trabalhava. Quando eu estudei, a maioria tinha a mãe disponível. Eu não tinha, não, a minha mãe era trabalho mesmo.*

Vitória relata que tinha ciúme da escola (e, portanto, dos alunos de sua mãe), por esta roubar-lhe a mãe tão freqüentemente. Talvez por esta razão tenha querido ir para a escola antes da idade regular, conforme conta em sua entrevista. Esta foi uma realidade sobre a qual Vitória não teve condições de reagir: pequena, queria sua mãe perto dela, mas não conseguia impedir suas saídas. Em sua condição de criança, não tinha instrumento de resistência capaz de reverter essa situação ou de sua aceitação sem grandes impactos internos. É possível que nem verbalmente essa resistência tenha sido construída. Apenas um sentimento difuso de abandono, resgatado por ela em algumas passagens em que se refere a ficar muito na casa de sua avó, que era longe, e muita inveja, transformada em ciúme, da escola e das crianças.

Quando pôde externalizar verbalmente esse emaranhado, Vitória já o fez pedindo para ir à escola. Afinal, o objeto de seu ódio ou ressentimento estava de maneira indissociável identificado com sua mãe e esta desfrutava de algo com outras crianças, que negava à filha, tal como a fantasia de leite negado pelo seio mau. Aqui é necessário lembrar que a fantasia do bebê em relação à nutrição vinda da amamentação está associada também à idéia de criatividade da mãe. Nesse caso, a criatividade estava a serviço da “amamentação de outros filhos” e não da filha real. Entrando na escola, Vitória teve a oportunidade de ser nutrida tal como os outros.

Nessa dinâmica, Vitória tem seus alunos como irmãos e sua relação com eles é tão ambivalente como qualquer outra com esse grau de parentesco. Irmãos que foram amamentados pela mãe que a frustrou, mas irmãos que compartilham com ela a tarefa de preservar a escola, que em última análise é a própria mãe, e não deixar abater sobre ela as mazelas que os outros destinam para lá. Por um lado, rivais; por outro, aliados. Num trecho exemplar, Vitória fala o seguinte:

*Quando eu digo pra você que a escola está no caos, não é por causa do aluno; o aluno está sendo vítima, igual o professor. É o adulto que está errando.*

Vê-se aqui, nitidamente, o aspecto infantil presente na imagem de si mesma dentro da escola. Alunos e professores, crianças desamparadas, vítimas da ação do adulto, que, em geral é visto por Vitória como sendo o Estado, mas às vezes, de maneira bastante ambivalente, os pais dos alunos, ou o diretor, ou os representantes da Delegacia de Ensino. Quanto mais se aproxima da escola, mais preservado fica o suposto responsável, pois mais se aproxima de uma ansiedade real de encontrar a mãe entre eles. Afinal, é a mãe a responsável pelo abandono original. Outros exemplos são ilustrativos das relações com diretores e representantes da Delegacia de Ensino:

*“Ah, é porque a professora fez isso...a professora”... O diretor ouve tudo, ouve tudo. E ainda dá puxão de orelha no professor depois. Sabe, e a palavra do aluno é a que vale.*

*Eu estava me recusando a ir nas orientações técnicas (na DE), pra ouvir puxão de orelha de gente que, na minha opinião, não sabe tão mais do que eu...*

É evidente que estes aspectos não podem ser analisados apenas à luz da dinâmica interna; muitas são as situações de tensão criadas pelas esferas de poder, desde o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação, passando pelas Delegacias de Ensino, diretores, etc. Mas o interessante é ver que esta tensão ganha uma forma própria de relação com a singularidade de Vitória, não deixando, contudo, de se manifestar como algo comum e, em certa medida, generalizado. Uma certa descrença na instituição escola é geral, o mecanismo de colocar-se de fora desta instituição, como um filho excluído, também. Mas as motivações e formas com que os professores fazem isso podem não ser as mesmas. Ou

seja, de um imaginário social compartilhado, de que a escola hoje expulsa o professor que já fora peça fundamental para a sua constituição, pode-se antever uma articulação singular com os aspectos internos de cada sujeito. Afinal, o imaginário social é uma resposta a demandas externas que os sujeitos precisam harmonizar com suas demandas internas. E por essa razão, a escola é tão complexa.

A ambivalência amor-ódio relativa aos “irmãos” se faz notar porque os ataques destinados aos alunos, quando vêm, estão acompanhados de comentários em que parece haver uma gratidão herdada, de onde surge a tese de que o aluno “precisa de ajuda”. Essa postura parece ter relação com aspectos vividos por sua família: sua mãe foi uma aluna muito pobre e, segundo Vitória, conseguiu ingressar na escola pública por ajuda de pessoas influentes; seu irmão, surdo, conseguiu vencer suas dificuldades graças à professora que se adaptou para alfabetizá-lo em uma sala de ensino regular.

Nos casos em que o objeto do ataque é mais distante, como o governo, esse processo não acontece. Não há integração entre aspectos bons e maus da instituição escola. Até aquelas iniciativas mais nitidamente voltadas para a informação da população, como incentivo ao exercício da cidadania, através da fiscalização, são vistas como propaganda contra o professor. Diz Vitória sobre os kits pedagógicos com seus equipamentos:

*‘A nossa (escola) tinha sido padrão e por já ter recebido muito investimento ficou um tempo sem a televisão grande. Então, tinha um aluno perguntando “cadê a televisão?ona, porque lá na propaganda tinha falado que ‘se a televisão não chegou na sua escola, tem que procurar não sei em que lugar’.*

Os ataques recorrentes ao poder aparecem também destinados aos escalões da D.E e, excepcionalmente, aos próprios pares, quando estes passam a assumir funções de coordenação e, segundo Vitória, viram *capachos*. Contudo, há um abrandamento dos ataques, e isso não se refere a um senso de hierarquia, mas sobretudo à dinâmica que preserva o núcleo da escola de parte de seus sentimentos hostis.

A importância da escola na vida de Vitória passa por essas questões: não foi à toa que encaminhou seus relatos de maneira a evidenciar a necessidade de entrevista à sua mãe – não existe escola sem mãe para ela. Além disso, a identidade de professora construída por Vitória está sempre sob suspeita, pois sempre será a filha da professora e não

propriamente a professora. Isso vai aparecendo em diversas passagens de seu relato, em relação a diversos períodos de sua vida. Exemplo disso é o trecho que se segue:

*Eu não tenho a experiência da minha mãe. Sabe por quê? Porque minha mãe tem uma dupla experiência, a experiência dela e a que ela viveu de novo comigo.*

Por esta razão, um dos grandes desafios de Vitória é a busca da competência. É este o conceito que habita o imaginário social que, por deslocamento, assume um valor de redentor das mazelas do professor. Muitos são os livros da área da Educação que tomam a competência como o apelo mais forte de seus discursos. Ponto de partida e de chegada, passa de **um** aspecto entre tantos outros, para **o** aspecto necessário para o bom andamento do trabalho pedagógico. Por este caminho, um conceito capaz de proporcionar alguns passos para a área, transforma-se em um grande jargão que ocupa o lugar do embate e da reflexão, ou seja, cristaliza-se enquanto produto do imaginário, que serve ao discurso ideológico de manutenção do professor em um lugar de “incompetente”, ao mesmo tempo em que angustia o professor, imobilizando-o. Isto reduz o acontecimento pedagógico a uma mera questão de competência que, passado algum tempo, já não se sabe mais o que vem a ser.

No caso de Vitória, por exemplo, por mais real que seja sua busca pela competência, no plano imaginário nunca será suficiente para que ela tenha o seu lugar. Por mais que faça, essa ameaça continua a existir, pois tudo que possa ganhar de experiência ou competência será apropriado também pela mãe, através dela. O trecho abaixo mostra que isso acontece desde o início de sua carreira:

*Um dia, uma professora, amiga nossa, colega da minha mãe, foi achar de fazer gracinha com meus alunos quando eu substituí uma professora. Eu defendi meus alunos. Achei que ela não gostou e disse pra ela que eu era tão professora quanto ela, que pra isso eu tinha me capacitado.*

É comum que os filhos passem por um processo de luto frente ao envelhecimento de seus pais e a progressiva substituição do lugar produtivo pelo filho. Mas não é isso que aparece nos relatos de Vitória.

O período em que parece ter ficado mais preservada desta exigência interna foi enquanto morou em outro município, onde sua mãe não era referência a não ser para ela. Porém, Vitória relata que quando foi o momento crítico em que deveria definir se ficaria lá, resolveu voltar.

A escola foi idealizada, tal como sua mãe, e o ódio destinado a uma como à outra, ao invés de integrar-se a esses objetos, foi escoado, ao longo da vida, a esferas que pudessem ser exiladas no dia-a-dia mas, ao mesmo tempo, responsabilizadas pelos problemas da escola e, conseqüentemente, pelas limitações que julgava ter. Perceber-se odiando a escola ou ocupando plenamente o lugar da mãe parece ser impensável para ela.

Os ataques destrutivos que, voltados para as esferas mais abstratas do poder, aliviaram a ansiedade de odiar o objeto amado, acabaram por incrementar o objeto mau com seu atributo persecutório, dificultando a integração da realidade da escola.

A relação que se estabeleceu entre pesquisadora e pesquisada também passou, em certa medida, por esse mesmo mecanismo, apesar da extrema simpatia com que me tratou (e acredito que seja incapaz de agir de outra forma mesmo com aqueles que julga os mais perversos). Vitória não deixou de falar da exploração realizada pela universidade em relação ao professor da rede – *Vai lá, suga, não traz nada* – a mesma idéia que KLEIN (1991) aborda como fonte de inveja: a fantasia de que o seio guardou para si aquilo que o bebê julgava ser para ele e dele.

Daí por diante, a idéia de um Estado que sempre persegue, mesmo quando propõe medidas que a agradam, está solidificada.

A gravidade presente no tom do relato de Dona Noemi é muito semelhante ao do de Vitória. Ambas têm, através da profissão, a árdua tarefa de carregar suas histórias de vida. A escola, tanto para a primeira como para a segunda, desempenha papel central na trama afetiva de cada uma. O mesmo não parece acontecer com Dona Maria, nem com Dona Filomena. Mas é fundamental que este aspecto seja articulado com o sentido de Dona Maria ter sido indicada para a entrevista e Dona Filomena excluída, em princípio, da indicação. As ex-professoras de Vitória foram indicadas a partir dos critérios estabelecidos pela pesquisa, que esperava encontrar os professores dos atuais professores. Entretanto, Vitória não apenas se recusou inicialmente a indicar o nome de Dona Filomena, da qual não guardava boas recordações, como insistiu na necessidade de entrevistas com Dona Noemi,



sua mãe, e Dona Maria. A primeira tem uma importância óbvia e já abordada neste texto; a importância da segunda só se configura no conjunto de seu depoimento. Desde o início Vitória afirmava a relevância de Dona Maria na escola do passado. Mas essa relevância foi ganhando os contornos mais claros através de suas histórias. O que se evidencia é que enquanto Dona Noemi é muito importante para a escola de Vitória, Dona Maria traz uma panorâmica da escola mais inteira. Suas experiências, inclusive, foram além da sala de aula, pois esteve afastada dela enquanto organizava a biblioteca. Enquanto isso, Dona Filomena se tornava a depositária de todos os aspectos ruins da escola do passado. Mas é interessante notar que a rede de sentidos não pára aí. De todas as professoras, justamente Dona Maria e Dona Filomena eram de fora de Candeias; eram também as que ficavam com os bons alunos. Eram as que poderiam ser porta vozes. Dona Maria, de uma escola sedutora e próspera; Dona Filomena, da escola autoritária.

Contudo, a importância que todas as professoras têm ou tiveram na educação ou nas escolas por que passaram transcende essa relação, pois não apenas estiveram presentes neste contexto, como foram produzindo e vivendo neste tempo que também as marcou.

### **Da vocação à militância**

A atuação política, em grande parte traduzida por militância no sindicato, parece ter sido fundamental para o resgate de um sentido de valor do professor. Vitória era importante na escola porque falava, porque sabia brigar, porque ensinava História e acreditava no poder da conscientização, porque orientava alunos na participação discente.

Vitória atribuiu grande parte de suas dificuldades inconscientes em conquistar sua autonomia ao período ditatorial em que viveu. Por não ver cumprido o destino produzido por ela mesma na construção imaginária do que deveria ser um bom professor, passou a acreditar que foi impedida de fazer valer alguns de seus sonhos. Essa foi a harmonização encontrada por ela, pois ser bom professor equivale a dizer “ser como minha mãe” e Vitória avalia que jamais teria sido possível realizar o mesmo trabalho que as antigas professoras. Não que Dona Noemi exigisse o sucesso da filha; trata-se

essencialmente de um mecanismo interno da própria Vitória, que, em determinado período de sua história foi incrementado pelo contexto político, e que pode ou não ter encontrado o seu complemento nas expectativas de sua mãe.

Este também não é um aspecto restrito à história de Vitória. A grande idéia de que o professor do passado era melhor preparado é uma verdade que foi ganhando, por condensação, uma relevância que extrapola seus domínios. O imaginário social compôs e cristalizou esta idéia que imobiliza a reflexão e a ação do professor atual. Aquilo que ele considera como o melhor preparo do professor do passado não é outra coisa senão um bom preparo para a escola e um aluno do passado. Os depoimentos de Dona Maria, Dona Noemi e Dona Filomena apontam para a certeza de que a grande competência que elas tinham não garantiria uma boa atuação no presente. Elas mesmas reconhecem que as demandas para uma criança ou jovem de hoje se chocam com as expectativas que a escola e os professores do passado tinham. Ou seja, elas sinalizam para a idéia de que a instituição escola, que ao fim e ao cabo surgiu para atender a necessidades de um determinado grupo com determinadas demandas, cristalizou-se a tal ponto que ganhou vida própria e independente delas, exigindo de seus participantes um grau de adaptação muitas vezes incompatível com a realidade em que se inserem.

Mas no plano imaginário, não cabe à escola uma revisão de seu papel, de seus modelos, assim como não se permite ao professor ser algo diferente daquilo que foram seus professores do passado. Isso se explica, em parte, pelo papel que nossos professores representam em nossas estruturas psíquicas. Superar estas figuras, lançar-se a campos não explorados por eles, desidealizar suas ações significa entrar no domínio do Complexo de Édipo, significa reviver as dificuldades de superação das figuras materna e paterna. Do ponto de vista das questões intra-psíquicas, este é um desafio para qualquer sujeito, evidentemente mais acentuado para uns do que para outros. Contudo, a dinâmica institucional e social que reforça a expectativa de uma escola “boa como a do passado” incrementa o imaginário do professor com a idéia de competência (ou falta de), que responde a esses dois pólos de demandas.

No caso de Vitória, a briga política encontra também aqui sua importância. Sua militância contra as más condições de trabalho a ajuda, no plano imaginário, a definir ainda

mais claramente para ela e para os outros aquilo que a ameaça, os fatores que a impedem de fazer valer suas expectativas, seus desejos.

*A gente precisa resistir, precisa resistir.*

Ou:

*(o professor envolvido) incomoda aquele que é indiferente, que cansou de apertar. (...) Não faz parte da índole dele resistir; talvez não tenha tido formação para resistir.*

Ou ainda:

*Olha, eu estou saindo, eu estou saindo – eu falava. Alguém tem que continuar a minha luta. (...) Ai as pessoas falam com a maior indiferença. (...) falta compromisso e falta resistência. (...) porque quem gosta, resiste.*

O termo resistência pode ter dois significados neste contexto: o primeiro, apresentado explicitamente por Vitória; o segundo, implicitamente construído no sentido do jogo inconsciente. A resistência vem manter a escola idealizada, de onde não pode se ver aspecto negativo algum, de onde a mãe boa nunca saía, deixando Vitória, quando fora dali, com a mãe que abandona. Essa resistência lhe custou sempre um grande investimento de energia. A energia dispendida na militância.

O entendimento, ou mais propriamente, a vivência da militância, não está presente nas demais entrevistas. O referido termo está ausente nos relatos de Dona Noemi, Dona Maria e Dona Filomena. A realidade escolar não aparece vinculada ao âmbito político propriamente dito em nenhum dos três relatos, exceto quando o Estado é colocado como responsável pela orientação curricular ou o provedor material da escola. Entretanto, há uma menção a esse tema, feita por Dona Maria, quando recordou a história de seu aluno que rasgou seu único uniforme na carteira já velha, o que a fez incentivá-lo a escrever uma carta para o governador, solicitando carteiras novas. Mas Dona Maria fez isso para conseguir que seu aluno parasse de chorar, para consolá-lo, não para que aprendesse a reivindicar seus direitos.

*um dia ele rasgou a calça naquelas carteiras duplas... Tinha um frego. E chorou... e chorava dizendo que a mãe dele ia bater. Chorava, chorava, chorava e eu não sabia o que fazer com o menino. Pedi uma agulha, dei um jeito na calça, mas o Juarez continuava chorando. Ai tive uma idéia: "vamos fazer uma coisa, escreva uma carta pro governador... pra ele trocar as carteiras, colocar aquelas individuais, bonitinhas, iguais as do ginásio".*

Dona Maria, ao contrário de Vitória, aprendeu e ensinou que a crítica direcionada aos políticos não era própria de pessoas educadas. Contudo, o respeito pelo outro que, para ela, passava pela aceitação das políticas educacionais centrais, pelo patriotismo, pelo culto à bandeira não a impediram de discordar de atitudes de seus superiores.

*Quantas vezes eu assinei comunicado, e entre parênteses: "sob protesto".*

A atuação de Dona Maria não levava o nome de militância ou resistência, não aparecia como tal e certamente não tinha o mesmo significado que tem a militância de Vitória. Mas não deixou de custar-lhe uma certa dificuldade. Relatou vários exemplos em que sua atitude contrariou padrões aceitos e consagrados: desafiou o Delegado de Ensino ao inovar com seu planejamento, apesar de sua discordância e do rendimento insuficiente de seus alunos nas primeiras avaliações; desafiou o representante do governador quando de sua presença na escola para a entrega das carteiras novas; exigiu a construção de cerca nas proximidades da escola rural em que trabalhava. Mas isso não parece ter tido o mesmo peso que para Vitória, nem para Dona Noemi, nem tampouco para Dona Filomena.

*Quando foi agosto, estava dando aula, e entrou um rapaz: "Classe da dona Maria"? "Pois não"? "Eu posso entrar pra falar com a classe"? "Pode". O rapaz veio pra classe: "gostam da professora"? "Gostamos". "Gostam da escola"? "Gostamos". "Das carteiras"? "Gostamos". "Muito bem, então vocês gostam da professora"?, repetiu. "Ótimo! Então, vocês gostam da...". Na terceira vez, eu pensei: "o homem é louco". E disse: "meu senhor, o senhor veio a quê? Ou o senhor diz a que veio, ou vai embora. O senhor está atrapalhando a minha aula". Ele disse: "a senhora não acha que está sendo um pouco petulante"? "Petulante está sendo o senhor, entrando na minha classe. O diretor não veio junto, eu dei licença e o senhor só falou a mesma coisa". E ele: "Calma, professora. Quem é Juarez fulano de tal"? E nós nem lembrávamos mais da história. Disse: "pois é, Juarez, eu sou representante do governo e estou aqui para entregar carteiras novas para toda a escola". Eu queria morrer. Pedi mil desculpas.*

Ou

*É comecei a reclamar: "como é que o senhor leve a coragem de trazer uma boiada por aqui sabendo que tem escola? É a minha horta? Comeram tudo". Eu chorava, chorava... Ele disse assim: "a senhora pode descer da mesa." É conversou comigo, muito educado, "Não, o senhor vai fazer uma cerca". "Ah, mando fazer... A senhora quer como"? "Pintadinha de preto com aqui em cima branco." Ele mandou fazer do jeitinho que eu pedi.*

De um lado, um discurso obediente; de outro, uma atuação fiel a princípios que nem sempre condizem com a obediência. Ao contrário, Dona Maria parecia não apenas saber obedecer, mas também mandar. Quando, na entrevista, perguntei a ela a relação dos professores com os diretores, afirmou ter aprendido muito com eles. Contudo, entrevista terminada, gravador desligado, lembrou-se de aspectos que levaram-na a concluir: “também éramos muito cordeirinhos”.

Dona Filomena parece ter se organizado para mandar. Escolheu, ao longo de sua vida, situações em que pudesse exercer seu poder. Entretanto, é interessante notar que em todas as situações descritas, o poder que lhe permite ser ameaçadora para os outros, em especial as crianças, vem sempre acompanhado por uma legitimação externa (dos pais, diretores, das provas da Delegacia de Ensino). Como se a possibilidade de discordância destas instâncias fosse mais ameaçadora para ela do que as suas ameaças direcionadas para os outros.

Para Dona Noemi, a militância, se é que se pode chamar assim, era mais de ordem moral e religiosa que política. Apesar da consciência relativa aos domínios políticos ligados à Educação, sua bandeira parece ter sido a de resistir ao desmantelamento dos valores fundamentais do ser humano. Suas lembranças recuperam sempre este sentido. Suas histórias de sala de aula trazem sempre um aluno em busca de um norte, de uma orientação.

Se pensarmos que a autoridade paterna introjetada é um dos pilares da estruturação do superego e este, por sua vez, é a instância responsável por nossa capacidade de julgamento moral, é de se supor uma íntima relação entre esta tendência de Dona Noemi e as dificuldades advindas de sua situação de filha abandonada pelo pai. Um pai generoso, que doa de si quase o que não tem, sendo professor leigo, mas que deixa sua filha em um grande impasse e, muito provavelmente, com muita culpa: ‘quem é este que, ao mesmo tempo, ama a todos e abandona seus filhos? O que fiz eu de errado para não merecer seu amor tão abundante?’

O senso de justiça que se formou em Dona Noemi, através de seu vínculo com seu pai, foi posto à prova através do abandono. Sua mãe depositou nos professores a tarefa de reafirmar as qualidades de caráter do ser humano. É Dona Noemi quem relata que a cada descontentamento com algum professor, a mãe lhe obrigava a levar um doce para agradá-lo. Dona Noemi ouviu em toda a sua vida escolar que “*não existe mau professor para o bom aluno*”. É provável que, amalgamadas a essa afirmação recorrente, as fantasias de abandono da menina Noemi tenham produzido também a afirmação: “*não existe mau pai para o bom filho*”.

O suposto erro cometido como filha, que culminou com o abandono do pai, pôde, em fantasia, ser reparado na vida escolar. Seus professores foram seus pais substitutos, assim como Dona Noemi, de seus alunos. Essa foi a militância de Dona Noemi.

Mas o abandono se perpetuou como um sentimento difuso em Vitória, que herdou desta trama uma mãe que, apesar de muito generosa, oferecia sua melhor parte para outras crianças, e não para ela. Talvez daqui, fechando um círculo, tenha nascido a militância de Vitória.

### **Professor quer ser amado**

Todas as entrevistas fizeram menção à valorização do professor do passado, expressa na quantidade de presentes recebidos em datas especiais, ou mesmo nas frutas, lingüiças, frangos, bolos e doces ganhos ao longo do ano. O professor não precisava buscar a popularidade, ela era dada, vinha junto com sua função.

No presente, a realidade é diferente, talvez oposta. Um dos objetivos de Vitória sempre foi a formação de um aluno capaz de reivindicar seus direitos, mesmo que isso lhe custasse, segundo ela mesma, uma certa impopularidade. Muitas foram as vezes que Vitória repetiu

*Eu não estou aqui pra ser popular. Se eu quisesse ser popular, eu ia ser a Luxa.*

Exigia a participação dos alunos em múltiplas atividades e sua avaliação parecia convidar ao estudo. Além disso, não se importava com as críticas de seus colegas.

*Uma coisa que os meus alunos falavam muito é que eles morrem de estudar pra minha prova. Uma crítica que meus colegas faziam muito pra mim, é que eu vivia dando murro em ponta de faca.*

Entretanto, esta atitude de colocar, aparentemente, seus objetivos educacionais acima de suas necessidades afetivas sempre aparece matizada por indícios de que o inverso é, se não mais verdadeiro, ao menos, complementar.

Exemplo disso são algumas passagens de seu depoimento. Em todas elas, a ênfase é de que seu trabalho acaba sendo reconhecido, mas não a tempo de ser compartilhado com o grupo classe.

*Eu sempre fui professora valorizada, mas depois de não estar mais com eles.*

E isso lhe rende um certo ressentimento que, quando diluído no discurso, aparece diretamente relacionado aos alunos, aos colegas e à própria escola.

*Por sempre ajudar a organizar a formatura, eles nunca me escolheram (para paraninfa ou professora homenageada). Mas no ano em que eu fui embora, preparei toda a festa, mas mesmo assim eles me escolheram e a diretora deixou.*

Ou:

*Eu gosto mesmo é de dar aula, especialmente na 5ª série, porque a gente ainda é alguém na 5ª série.*

Seu ressentimento ganha contornos tão fortes em algumas situações que colocam em risco os valores mais nobres para Vitória, como, por exemplo, o de democracia:

*...apesar de ser essa pessoa procurada, nunca fui escolhida para conselheira de classe. Eu sempre perdia. Acho que é porque eu sou muito exigente e não fico tafando os olhinhos deles. No Cláudio Ribeiro, o sistema de escolha*

*de professores era muito democrático, e que eu questiono, porque alguns professores ficavam com duas classes de conselheiros e um professor mais enérgico não era escolhido.*

Quando o ressentimento se torna mais ameaçador, denunciando seus aspectos destrutivos próprios, como, por exemplo, a inveja em relação aos colegas, presente no trecho acima, Vitória acaba interpretando algumas manifestações como a tentativa de destruição por parte de outro.

Houve, há algum tempo, uma propaganda do MEC, em que se dizia ‘Se tem aula, tem que ter merenda’, incentivando pais e alunos na fiscalização do uso da verba destinada a esse fim. Sobre ela, Vitória se refere da seguinte maneira:

*...uma coisa que não tinha e que hoje tem, que a gente liga a televisão e tem propaganda contra professor, o governo fazendo a propaganda na televisão contra o professor.(...) a minha diretora foi vaiada um dia porque faltou água na escola e não deu para fazer merenda. Quando ela foi no pátio explicar que não tinha merenda(...), a molecada (...) vaiou a diretora. Isso me doeu muito e eu comecei a conversar com meus alunos para entender o porquê. Então, eles disseram: “Professora, na propaganda diz: ‘tem que ter aula, tem que ter merenda’?” É o cunho que o Estado está dando para as coisas.*

Sobre a sala-ambiente, a referência também é ilustrativa:

*Eu morro de tristeza porque me aposentei sem curtir uma sala-ambiente. Fui voto vencido na hora da escola optar ou não por ela. E eu acabei defendendo a posição dos meus colegas, porque, de repente, a sala-ambiente veio por facote e o professor, tão resistente, ficou desconfiado. “Quem vai ficar responsável pela limpeza dessa sala? Nós, os professores?” Eu abri o olho também. Se o professor fica responsável pela sala, diminuiria mais ainda o número de serventes e a responsabilidade de tudo ficaria nas nossas costas. Sabe como é, houve um empenho muito grande por parte da Secretaria da Educação para a implantação da sala-ambiente. A gente está tão escaldado, que morre de medo do que está por trás das coisas. Afinal, não dá pra ficar dando uma de servente.*

A eleição do Estado como seu maior rival pode ser explicada pela conjuntura política em que viveu, pois cursou a universidade em um período de efervescência político-cultural e de instauração da ditadura; deu aula em escolas da periferia de São Paulo ao lado de nomes bastante comprometidos com a educação popular. Entretanto, isso não basta para explicar tal dinâmica. Além das questões sociopolíticas, há uma combinação de questões internas que evita a atitude de odiar tanto quanto a situação de ser odiada.



Para quem teve em casa, como modelo, o professor que era reconhecido e abertamente premiado apenas pelo fato de ser professor, a distância entre o real e o imaginário é brutal, e fonte de muito sofrimento. Mais uma vez, por mais que se esforce, não alcançará tal modelo, apesar de ser este o seu desejo.

### **Alunos bons eram aqueles...**

Os alunos do passado também são fonte de inveja neste interjogo do passado e do presente. Mais uma vez, o imaginário social é categórico em atribuir aos alunos a responsabilidade pelo insucesso do ensino atual. “Os alunos não são mais os mesmos”. Esta é uma afirmação corrente entre os professores e serve momentaneamente como justificativa de todas as dificuldades enfrentadas. Mas Vitória é um tanto ambivalente quanto a isso, pois ao identificar-se com seus alunos na condição de filho/criança, retira deles este caráter ameaçador, para depositá-lo em esferas mais distantes. A inveja de Vitória em relação aos alunos tem como base de sustentação a relação triangular mãe/filha/alunos de sua mãe, e, portanto, aparece em muitos casos como ciúme.

Nos relatos de Dona Maria encontra-se uma certa ludicidade; a realidade, além de não parecer muito complexa, evidencia-se como uma experiência divertida para ela, mesmo nas situações de tensão. É necessário refletir se foi assim no passado, se a enfrentava com a naturalidade com que a relata hoje, porém as entrevistas dela e, inclusive, de suas colegas, parecem apontar para a idéia de que já apresentava esta característica no passado. Além disso, parece ter importância o fato de Dona Maria ter vindo de fora, com um saber que a autorizou – para ela e perante o grupo – a transitar mais livremente e, especificamente para Dona Filomena, o fato de Dona Maria ser esposa de dono de cartório, ou seja, com um poder aquisitivo que permitiu a ela dispor de seu dinheiro não apenas para a própria sobrevivência. A preocupação de Dona Maria, portanto, era embelezar o que já existia, uma vez que tornavam-se seus alunos aqueles considerados os melhores da escola. Queria que as crianças ouvissem o canto dos pássaros, queria que aprendessem brincando, que tivessem uma sala bem pintada e decorada.

A atuação de Dona Noemi foi bem diferente. Relata que, em virtude do problema do filho, não apenas aprendeu a aceitar em suas salas as crianças consideradas difíceis, mas ganhou a fama e se tornou a professora que invariavelmente pegava a classe com as crianças consideradas piores. Parece ter procurado ser aquela professora que interfere no destino de seus alunos, tal como seu pai fez ao se tornar um professor leigo a alfabetizar, tal como fizeram seus professores que ajudaram sua mãe a educá-la, tal como faz um pai cheio de ideal e idealizado, que esconde o temor de uma filha culpada pelo abandono.

Dona Noemi faz diversas referências ao seu trabalho como uma árdua *construção de catedrais*. Fala com emoção:

*Eu tive um que, eu cheguei na classe, primeiro dia de aula. Lá no fundo tinha um menino. De repente um aluno falou: "Dona Noemi, o macaco tá acostumado a bater em professora". Eles passavam por escola, a professora não agüentava, mandava embora, expulsava, aí, eles iam para o Cláudio Ribeiro. Ele tinha uma cabeleira dessa altura. Eu, morrendo de medo aqui dentro, fiz igual arregasar a manga. Eu falei: "meu avô diz que não pode deixar para amanhã o que pode resolver hoje. Vamos resolver hoje". E fui pro lado dele, sabe? Mas quando eu fui caminhando, eu fui pedindo a Deus que me desse amor por aquele menino. Quando eu cheguei perto dele e pus a mão na sua cabeça, sabe aquele galinho desmilingüir? Ele se derreteu, não me enfrentou. Eu não pus a mão pra agredir, eu pus com amor. Ficou meu amigo. Ele roubava garrafa da minha mãe, parou de roubar garrafa. Eu ia na feira, comprava coisa da banca dele, as coisa ruins, comprava pra prestigiar. Bom, aí, esse menino saiu da escola. Um dia eu vou lá no abrigo dos meninos, tinha uma prisão de criança. Eu chego lá, é Edson, me deu uma dor no coração. "Edson, o que cê tá fazendo aqui"? Ele abriu um sorriso: "dona Noemi, eu não tô preso, eu sou pedreiro, eu tô consertando o chão".*

Já Dona Maria faz ver seu trabalho como uma grande brincadeira de trenzinho. Dona Noemi se esforça em mostrar que, enquanto ensinava, promovia transformações profundas nas “almas” de seus alunos imperfeitos; Dona Maria se esforça em mostrar o quanto divertiu-se e divertiu suas crianças ideais neste mesmo processo. Dona Filomena constrói seu relato mostrando o lado mais sombrio do ensino do passado; aquele que parece ter se perdido com o passar do tempo, ao ponto de fazer crer que não existiu. Ela nunca gostou de dar aula, fez isso exclusivamente pelo salário do fim do mês, martelou dez vezes a mesma coisa para a criança ser aprovada no fim do ano. Se comparados, o relato de Dona

Maria tem uma coloração muito mais sedutora e pitoresca; o de Dona Noemi, um tom mais grave; o de Dona Filomena, algo entre o desprezo e a amargura.

Se Dona Maria não aborda problemas com os alunos, com Dona Noemi é diferente; lembra-se de alunos que roubavam garrafas, que traziam fotos de mulheres nuas. Mas Dona Maria se recorda de uma conversa recente que teve com um ex-aluno, ao encontrá-lo na rua, em que ouviu dele as lembranças dos croques que recebia dela. Talvez seu paraíso não tenha sido tão desprovido de desconforto. Se não para ela, ao menos para seus alunos.

Mas é interessante notar o contraponto com Dona Filomena. Dona Maria parece ter tido um vínculo afetivo muito grande com seus alunos, assim como demonstrou ter com sua vida em geral, inclusive com a situação de entrevista e com a entrevistadora, que acolheu incondicionalmente em diversas situações. Com Dona Filomena, o cenário é oposto. O que sobrou daqueles que foram seus alunos? Seus índices de aprovação. De sua vida em Candeias, nada que lhe trouxesse saudades. Da entrevista e da entrevistadora, nada que despertasse sua curiosidade. Entretanto, alguns aspectos parecem aproximá-las. Ambas tinham as classes “selecionadas”; ambas tinham a aprovação maciça ao final do ano. A diferença parece residir na qualidade daquilo que era oferecido para o aluno selecionado, para além da aprovação final. O chamado acontecimento pedagógico não era nem nunca foi apropriado pelos sistemas de avaliação, apesar de o imaginário social depositar grande valor nestes. Dona Maria abordou a questão da avaliação como um elemento de explicitação das mudanças que operou em sala de aula e da incompletude de seus instrumentos que são tomados como absolutos. Já Dona Filomena tem a avaliação como um legitimador de todas as suas atitudes em sala de aula.

São abordagens radicalmente diferentes que conviveram em uma mesma escola. Se elege-se uma palavra como distintiva de cada uma das entrevistas, diria que a de Dona Noemi é doação, a de Dona Maria, vocação, e de Dona Filomena, obrigação. Contrapõe-se a essas três, a palavra de ordem de Vitória, que é a resistência.

**Com essas condições não dá pra fazer um bom trabalho**

Qual a tarefa do professor? Sempre que ameaçado, este responde a essa pergunta com a seguinte afirmação: 'eu estou na escola para dar aula!' Rejeita, mesmo quando as executa, outras atividades que extrapolem aquilo que julga ser o que o define. Entretanto, estas outras tarefas, que poderiam ser consideradas impróprias para o exercício da profissão, não apenas habitam a rotina do professor atual, como foram relatadas como parte da rotina de Dona Noemi e Dona Maria. Procuravam piolho nas crianças, inspecionavam suas unhas, arrumavam a sala, mandavam fazer cortina, arrumavam dinheiro para tinta, pintavam a sala, compravam sopa e fingiam não ter fome para dá-la ao aluno que parecia faminto, faziam bazar para que as crianças pudessem comprar lembranças baratinhas nos dias das mães, e ainda aproveitavam o calote dado pelos alunos para ensinar-lhes valores fundamentais, como o de honestidade.

Todos estes "abusos" relativos ao exercício da profissão, entretanto, tinham um valor fundamental: representavam, e ainda representam, no plano do imaginário, aquele professor que pode muito, que tem poderes quase ilimitados, ascendência sobre a sociedade, etc. Fogem e não fogem, simultaneamente, ao professor construído e aceito por aqueles que desempenham ou desempenharam este papel.

As tarefas desta natureza praticadas atualmente não são diferentes; talvez nem sejam tantas. O que muda, efetivamente, é o valor que têm no imaginário de um professor ameaçado em seu Eu. Um professor que já não se vê como tal, enxerga nestes "desvios de função", o golpe fatal para a sua desmoralização, enquanto que Dona Maria e Dona Noemi enxergavam neles a realimentação de sua importância e autoridade.

É evidente que este aspecto deve ser relacionado ao conjunto do papel do professor; afinal ninguém se sentiu ou sente professor apenas pintando as paredes da classe. A autoridade do professor não se sustenta apenas sobre estas bases. O que quero dizer é que ele não pode ser o único responsável pela dissolução da idéia de professor, deve ser entendido mais como um catalisador de dificuldades que têm origem em outras esferas.

A questão é saber se a diferença de enfoque, que permite a uma geração se sentir provedora e à outra, desprovida, se deve mais à diferença de tempo passado entre a experiência e o relato, que pode atenuar e harmonizar as lembranças de modo a dar a impressão de realidades tão diferentes; ou ao processo de tensão externo, de desvalorização,

que sabe-se real, e que desencadeou uma alteração nas defesas do professor em geral, especialmente em tempo de aposentadoria; ou se diz mais respeito a uma dinâmica singular, própria destes sujeitos, que estaria expressa fosse qual fosse o contexto.

Entendo que estes três aspectos compõem o enredo entre passado e presente e inclusive entre professores de uma mesma geração.

A escola real tem, com muitas de suas medidas ao longo do tempo, recolocado o professor no lugar de filho, isto é, exigido dele a utilização de defesas bastante infantis. Se a história nos mostra professoras antigas que se sentiam mães dos alunos e lidavam com pais de alunos como se fossem da família, o processo de profissionalização por que passou o magistério, que paulatinamente introduziu a “tia”, em nome da professora, também foi bastante perverso. Não apenas por ter progressivamente desvalorizado os salários, exigido mais e mais dos professores, oferecido menor condição de formação, burocratizado as relações em todos os âmbitos da educação. Mas fundamentalmente por ter, através de todo esse processo, retirado os instrumentos essenciais e auxiliares da autoridade do professor sem colocar nada no lugar. Por essa razão, propiciou a construção de uma cultura infantil, onde o professor faz uso de mecanismos muito desintegrados de defesa, como uma criança sem ego suficiente para dar conta da ansiedade sentida.

O que existe, na realidade, é um grande paradoxo. O nome e a coisa não estão em uma relação direta, mas inversa. A professora foi sendo nomeada como “tia” justamente em um período em que foi perdendo a condição de alguém muito próximo, ou muito importante. Progressivamente, com as críticas direcionadas a esse tratamento, o nome “professora” foi sendo reintroduzido na medida inversa da força sentida pelo profissional, que se aproximou da família como mais um filho. O processo de reconquista de um nome foi acompanhado, perversamente, pela perda da coisa. E esse é um processo enlouquecedor, pois a mensagem é dupla. A palavra afirma uma verdade que é negada na realidade vivida. Mais uma vez, uma ilusão.

Como se vê na dinâmica presente na realidade educacional, o imaginário social constrói muita ilusão que passa a ser tomada como verdade e vice-versa. Um outro bom exemplo são as atuais críticas às salas lotadas com mais de 40 alunos. No imaginário do professor e da sociedade em geral, isto é considerado um dos aspectos fundamentais de desvalorização e deterioração do trabalho do professor, como um dos argumentos

freqüentes na discussão do fracasso da educação. Segundo se afirma, é um sério obstáculo à permanência dos alunos com mais dificuldades de aprendizagem, uma vez que impediria o professor de dedicar maior tempo a cada aluno, individualmente. Em geral, tal contexto é contraposto a uma idéia de que no passado não era assim. Porém, Dona Maria, Dona Noemi e Dona Filomena falam de uma rotina em que não havia lugar para todos os alunos interessados. Além do limite permitido por lei, de 45 crianças em uma classe de 1ª série, havia os ouvintes, que freqüentavam a escola como qualquer outro, totalizando, em média, 55, 58 crianças, mas que só passavam a constar da lista oficial de alunos quando de uma desistência em sua classe.

Esta informação dá margem, imediatamente, à idéia de que a evasão, especialmente entre os ouvintes, era alta. Ao ser indagada sobre o índice de desistência, Dona Maria recorreu a um diário de 1959, em que, além dos 45 matriculados, havia 8 ouvintes no início do ano. No mês de novembro, eram 45 alunos e 6 ouvintes. Os dois primeiros ouvintes da lista ocuparam os lugares dos desistentes. Menos de 4%. Há poucos anos a Secretaria da Educação tinha como meta atingir a marca de 10%, pois esta se encontrava no patamar de 30 a 40%. Com as recuperações, classes de aceleração e promoções por ciclos, estes índices caíram, mas a evasão permanece como um grave problema a ser enfrentado.

Mas se hoje a superlotação das salas é considerada uma das maiores dificuldades dos professores e uma das causas da evasão dos alunos, por que razão isso não era tão marcante há algum tempo? Será que a nostalgia da recordação diluiu a crueza deste dado? Ou a idealização do passado, feita por sujeitos do presente, é responsável por esta ilusão?

É evidente que o número de alunos por sala ganha colorações diferentes em virtude das diferenças entre as próprias crianças do passado e as do presente. Se indagado, nenhum professor esquecerá de alegar isso. Mas o que está em questão aqui é o fato de existir uma “verdade corrente” que faz com que haja a recordação de uma classe pouco numerosa do passado, que parece não ter existido.

As discussões sobre as condições de trabalho dos professores não se restringem à superlotação das salas e aos desvios de função exigidos deles. Outros aspectos abordados referem-se à questão salarial e às condições de vida do professor. Também como parte do

imaginário, a idéia de que o professor ganhava bem e hoje ganha mal deve ser pensada à luz dos depoimentos.

Em primeiro lugar, Dona Noemi, Dona Filomena e Dona Maria tinham o próprio salário em uma época em que as mulheres não tinham qualquer ocupação remunerada, nem sequer acreditavam que sua força de trabalho pudesse ter algum valor. Portanto, comparar uma família sem o rendimento da mulher com outra em que esta garantia parte da receita destinada ao seu sustento, permitia uma avaliação bastante positiva de seus ganhos. Isso se evidencia na fala de Dona Maria de que muitas de suas colegas abandonaram a profissão após o casamento. Naquela época, entre estar trabalhando e deixar de trabalhar, não havia muita mediação, no caso da mulher. Afinal, o lar era o seu ambiente natural.

Além disso, algumas descrições feitas por Dona Maria e Dona Filomena, a respeito das dificuldades enfrentadas na carreira, com caronas em caminhões, cavalos, lamparinas, velas, moradas em pensões, escolas improvisadas em porões, etc, demonstram a precariedade com que assumiam suas funções, o que também deixa antever algumas cisões entre o conteúdo difundido pelo imaginário social e a realidade enfrentada por elas.

Por fim, o salário propriamente dito aparece como uma outra questão fundamental para a compreensão de possíveis descompassos entre a realidade e o imaginário e, mais que isso, a compreensão da eficiência do imaginário sobre a estruturação de novas verdades do sujeito.

Foi Dona Maria quem provocou uma ruptura na idéia corrente do bom salário do passado. Para ela, o salário era considerado bom porque não havia o mesmo volume de demanda por consumo como há atualmente. Mas esta ruptura apareceu de forma muito mais impactante no relato de Dona Filomena. Em sua entrevista, dá início a esse assunto confirmando a idéia corrente de um professor muito bem remunerado no passado, com dinheiro para comprar enxoval, para visitar os pais no fim do ano, entre outras coisas. Entretanto, entremeados por outros assuntos e outras histórias, Dona Filomena acaba se lembrando de uma professora que fazia tricô na classe, ao invés de orientar seus alunos nas tarefas. Neste momento, procura entender a atitude de sua colega a partir da baixa remuneração destinada aos professores.

Mas a situação mais interessante se refere à confusão que se criou quando Dona Filomena comentou de seu bom salário do passado. Observei que Dona Maria, em sua entrevista, relativizara a crença do bom salário do passado dizendo que o que faltava eram os objetos de consumo. Depois da observação, indaguei sobre sua opinião, ao que obtive uma reação repentinamente hostil e bastante contraditória. Sua filha, presente neste momento da entrevista e percebendo a confusão dos argumentos de sua mãe, procurou interferir e a conversa foi basicamente a seguinte:

Ana: *A Dona Maria comentou que não é que o salário era muito alto. Mas é que não se tinha muito em que gastar. Hoje tem muita coisa pra gastar. A senhora concorda com isso?*

Filomena (alterada): *Eu não, eu não concordo com isso. Como dizer que eu não tenho em que gastar! Eu tenho bisneta, bisneta, netos, tudo...*

Ana: *Não, ela se referia ao passado...*

Filomena: *Aquele dinheiro dava e sobrava. Era muito dinheiro.*

Ana: *Segundo ela, aquele dinheiro dava e sobrava porque vocês não tinham muito onde gastar. Hoje em dia, a gente precisa de mais dinheiro porque tem que comprar mais roupa, porque tem que gastar muito com condução, porque gasta muito com aluguel, porque tem restaurantes, computadores, videos, microondas. Naquela época nada disso era despesa.*

Filomena (muito alterada): *Porque a gente não tinha vida.*

Ana: *É, então, a senhora concorda com isso?*

Filomena: *Não, eu não concordo. A gente não tinha vida, a gente não tinha restaurante, a gente não tinha um show,... Então, isso era vida? Viver lá, com aquela migualhinha? Pra falar a verdade, eu não tive vida. Já o marido da Maria era do cartório, ele já trabalhava em cartório ali da cidade e ganhava bem. Você sabe o que é cartório, o dinheiro que isso dá? Eu sei porque o meu marido, depois que se aposentou, começou a mexer com isso. Mas não ganhou tanto quanto o marido da Maria porque o dele era mais antigo e central.*

Neuza (filha): *Agora, as idéias vieram mudando muito. Mãe, ela está dizendo justamente que a vida era mais simples; as pessoas foram querendo vida melhor.*

Filomena: *O marido da Maria tinha cartório... Pergunta pra Noemi se ela tinha dinheiro...*

Neuza: *As idéias das pessoas eram diferentes. O povo da minha mãe só queria juntar, comprar casa, alugar, só isso. Eles só faziam isso. Como a mãe dela fez, como as irmãs dela fizeram. (voltando-se para a mãe) É isso que ela está dizendo, que o dinheiro dava porque vocês não pensavam em comprar uma coisa pro divertimento.*

Ana: *É!*

Neuza: *Hoje as pessoas querem ter um apartamento na praia, que não dá lucro, dá despesas. Um sítio não dá lucro, dá despesas. Mas a família quer ter um sítio para passar o fim de semana, uma casa de praia pra passar o fim de semana. O povo de hoje é diferente. Naquela tempo não tinha onde gastar. Além disso, era uma mentalidade de não*



*gastar. Meus filhos são diferentes de mim. Pra eles, 30 reais não são nada. Pra mim, é dinheiro. Meus netos ainda são mais diferentes.*

Filomena: *A Maria acha isso porque é casada com dono de cartório. Nosso dinheiro era uma miséria...*

Neuza: *Hoje, a pessoa casa e quer sustentar casa, escola particular, passagens... é uma mentalidade diferente. Mas é difícil discutir com minha mãe.*

O que se evidencia claramente aqui, é que a questão salarial está a serviço de motivações diversas, fazendo frente aos conflitos presentes no processo de harmonização da história do sujeito. Dona Filomena afirma duas “verdades” incompatíveis em um único diálogo. No primeiro caso, o alto salário foi descartado assim que a miséria pôde justificar um deslize grave de uma professora colega sua. Logo em seguida, descartado como forma de ataque a uma outra colega. Tanto em uma situação como em outra, as passagens vividas passam pelo crivo de um processo de harmonização de suas culpas e invejas, e reaparecem na questão salarial.

Assim também ocorre com Vitória. O salário e suas condições objetivas de vida estão amalgamadas às suas expectativas frustradas enquanto pessoa e, como parte disso, enquanto professora. Ganhar pouco significa, entre outras coisas, não alcançar sua mãe; ou encontrar uma justificativa por não ter conseguido estruturar um vida pessoal que se descolasse dos vínculos com seus pais. Desta forma, percebe-se que o imaginário é capaz de solucionar parcela dos conflitos dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, obscurecer parte das passagens vividas por eles.

### **A relação escola-pais**

Outro aspecto que deve ser analisado a partir da idéia de veiculação de algumas ilusões é a relação escola-pais. A imagem de professor desprovido e do provedor e o impacto de uma postura ou outra na relação com os pais são aspecto fundamental em se tratando de entender a escola. De um lado, a professora-mãe-substituta; de outro, a professora-profissional da educação. Nestes termos, a discussão tende a parecer simples, pois o que se espera é que os professores tenham um lugar próprio, que não seja necessária

a apropriação do papel de mãe para que ele se evidencie. Entretanto, o professor de que se trata aqui não é produto apenas das transformações sociais. É produto destas sobre sua dinâmica interna. Se havia, no passado, a tendência a ocupar o mesmo lugar da mãe dos alunos, como se relacionavam professor e família? E se há, atualmente, uma infantilização na postura do professor, em que este em muitos momentos compete com o aluno, como torna-se possível esta mesma relação?

Para que a relação escola-pais seja compreendida, é importante que a dinâmica pais-filhos seja abordada, especialmente a partir da contribuição trazida pela descoberta do Complexo de Édipo. É necessário que se compreenda que esperar um filho significa, entre outras coisas, reviver o próprio Édipo, pois, da condição de filho, passa-se para a condição de pai ou mãe. Esta nova condição, entretanto, está inegavelmente marcada pela anterior, vivida no passado.

Deste lugar de pai ou mãe, o casal constrói um espaço inconsciente de estruturação do filho, que abarca fantasmas não expressos. Disso resulta um mecanismo que se traduz na espera do filho ideal, que supere a falta presente no triângulo edípico, e na delimitação de um espaço que responda ao triângulo já vivido. Portanto, a vida emocional do filho ganha sentido neste espaço da trama edípica dos pais.

Diante de uma estrutura incipiente do bebê ou da criança, a estrutura dos pais é determinante na estruturação do filho, ou seja, este último depende da estrutura dos pais. Portanto, há uma complementariedade inconsciente entre pais e filhos. Mas não se pode esquecer que a estrutura dos pais foi configurada em uma história marcada pelas próprias dificuldades de acesso ao mundo. Isso significa, como já discutido anteriormente, que os Édipos se perpetuam e que, em alguma medida, nascemos com dois aspectos importantes: um destino a cumprir (aquele delineado na trama edípica) e uma dívida a pagar (a de não responder ao filho ideal construído no imaginário de nossos pais).

A partir desse referencial, as dificuldades dos filhos provêm, de certa forma, de outra estrutura, de um outro. E é com esse outro, em grande parte responsável pela estrutura que o filho apresenta, que o professor deve se relacionar para garantir a melhor adaptação do aluno à escola.

Para a análise a que se propõe este trabalho, é fundamental que a imagem que professores têm dos pais, e vice-versa, seja abordada.

A relação dos pais com a escola é um tema bastante abordado atualmente quando se quer falar dos obstáculos ao trabalho do professor. Pais pouco participativos, ausentes nas reuniões, ou na própria educação dos filhos, fazem parte de um repertório bastante conhecido como imaginário social. Dona Maria, Dona Noemi e Dona Filomena, quando indagadas sobre a participação dos pais na escola do passado, referem-se a uma situação bastante tranqüila e confortável para os professores: pais que educam seus filhos segundo rígidos princípios e valores morais; que dão ao professor total autonomia, inclusive para bater nas crianças; que participam de reuniões e comemorações e, fundamentalmente, que confiam nos resultados de final de ano.

Contudo, algumas ressalvas, feitas no sentido de uma reorientação argumentativa, delimitam e matizam melhor o universo aparentemente ideal. As classes de Dona Maria, como ela mesma diz, sempre foram formadas, em sua maioria, por alunos oriundos de um segmento social privilegiado. Isso se refletia no investimento de tempo e dinheiro realizado pelas mães: doações em dinheiro ou em material eram freqüentes, contatos com pessoas bem relacionadas favoreciam o acesso a outras oportunidades, o tempo livre das mães podia ser utilizado para promoções e confecções de cortinas. Por serem em número reduzido, os alunos pobres eram praticamente sustentados pelo restante da classe: material escolar, uniforme, tudo poderia ser conseguido com as mães de crianças mais ricas. Além disso, ainda havia a Caixa Escolar, quando necessário. Para Dona Maria tudo se resolvia através de um pedido, sem qualquer entrave.

As lembranças de Dona Noemi e Dona Filomena, também positivas, são um pouco mais modestas. Além disso, são elas que relativizam a participação dos pais: desde aqueles tempos, isso se restringia à mãe. Dona Noemi enfrentava situações mais difíceis. Lembra-se da dificuldade em conseguir falar com alguns pais, ou mães, de crianças consideradas problemas, tal como se queixam os professores de hoje.

(De alguns alunos) *nunca vi pai nem mãe. Esses, os pais não vão porque têm medo. Eles não querem ajudar, eles fogem. Acho que eles se sentem incapazes de uma mudança.*

Dona Filomena afirma que muitos pais não acompanhavam o trabalho realizado, exceto para o conhecimento dos resultados finais. É de Dona Filomena também a

lembrança de pais que reclamavam ou por uma nota baixa nas redações, ou simplesmente pelo direito de reclamar que julgavam ter as mães de crianças mais abastadas.

Contudo, todas recordam a postura dos pais em depositar nos professores toda confiança.

Entre as professoras do passado, apesar das nuances nitidamente relacionadas à situação econômica das famílias, há uma certa compreensão comum de que era fácil trabalhar com elas. As atitudes dos professores eram invariavelmente reafirmadas, mesmo quando isso implicava em castigos físicos para as crianças.

Dona Maria ri ao se lembrar de Célia, mãe de ex-alunos seus:

*A Célia é desse tipo de mãe: "Nina, você esgana aí que eu esgano aqui". Era diferente.*

Dona Noemi muitas vezes ouviu dos pais:

*"a senhora pode puxar a orelha, mas pode puxar a orelha do meu filho."*

Os relatos de Dona Maria, de Dona Noemi e de Dona Filomena mostram pais que tinham nos professores também a figura da autoridade, tal como os alunos, ao contrário do que se escuta dizer atualmente. Para entender essa dinâmica, acredito ser necessário recuperar três aspectos básicos.

O primeiro, diz respeito ao conceito abordado por KLEIN (1991), de segundo objeto, substituto da mãe. Para a autora, este acaba por ser bem introjetado quando o processo de introjeção do primeiro objeto foi satisfatório, ou seja, a qualidade da relação com um objeto e de sua introjeção vai explicar, em parte, a qualidade da relação com objetos posteriores.

O segundo aspecto é considerar que a família representa uma unidade, pois todos são parte de uma trama edípica que cria uma complementariedade entre seus membros e, em um certo grau, faz com que cada um de seus membros viva alguns sentimentos através da experiência do outro.

O terceiro é considerar que a professora ocupa um lugar na trama afetiva do aluno que, em última análise, ganha significado a partir da interação entre o sentido de ser-professora existente nela, e o processo de introjeção apontado acima.

A relação professor-pais, citada por Dona Noemi, Dona Filomena e Dona Maria, tinha êxito freqüentemente porque a relação professor-aluno era pautada, da parte do professor, pela imagem de um aluno-filho. Não quero dizer com isso que a professora assumia a maternidade, ou que em todas as ocasiões este papel era acompanhado de sentimentos ternos. Mas havia reservado um certo lugar de objeto bom, capaz de ter a sua importância, tal como a mãe, em situações diversas. Talvez, nestes termos, enquanto a professora ocupava o lugar de mãe, a escola simbolizava a figura do pai. Em virtude disso, a relação amor-ódio podia ser razoavelmente integrada, em grande parte porque a ambivalência presente em qualquer relação não era incrementada pela ambivalência das mensagens do professor. Ou seja, não apenas a natureza do lugar ocupado por ele era importante, mas, mais que isso, a sua clareza. Esta é a idéia da importância de um “contrato” inconsciente .

A partir daí, a entrada da família, como a unidade da qual já se falou, era, também a de introjetar o segundo objeto. Para o professor, o mesmo acontecia. Ao ter a relação professor-aluno mais integrada, a família podia vir como o seu segundo objeto de amor. Desta forma, ambas as partes eram capazes de compartilhar os aspectos positivos dos objetos e aceitar os negativos, ou seja, eram capazes de gratidão.

Os depoimentos de Dona Noemi e Dona Maria sobre suas vidas de professoras são um bom exemplo da capacidade de pais e professores reconhecerem a atuação uns dos outros.

*Quando era dia do professor, quantas vezes as mães se uniam para fazer festa. (...) A última reunião do ano, os pais iam agradecidos, de expressão de consideração com a gente.*

E o relato de Dona Noemi sobre sua vida de aluna ilustra esses argumentos em sua radicalidade. Ela aborda literalmente a importância da escola para sua mãe que havia sido abandonada pelo marido e que via na instituição e em seus professores a alternativa para essa falta.

*Minha mãe falava (para os professores): “olha, eu quero que vocês me ajudem, meu marido não está. (...) Se a gente queixasse de um professor, ela mandava um doce pro professor. (...) A minha mãe dizia assim: “Você não tem*

*razão, tem razão seu professor. Nem que a gente estivesse morta de razão, mas ela dava pro professor. (...)mandava perguntar “o que ele gosta? De que doce?”*

Mesmo para Dona Filomena, que demonstra ter tido uma relação menos afetiva com as crianças, as lembranças sobre os pais apontam para a consideração e respeito dispensados por eles. Mas de sua parte, não parece ter havido o mesmo tratamento. Mesmo ao explicitar consideração por alguns dos pais, fez isso valorizando aqueles incapazes de enfrentamento, ou seja, aqueles que, segundo ela, por serem mais humildes e pobres, aceitavam como pertinentes todas as atitudes do professor.

É evidente que estas relações entre pais e professores foram sendo construídas por um momento histórico e, em certa medida, são determinadas por ele. Mas as diferenças existentes entre Dona Noemi, Dona Maria em relação à Dona Filomena, fazem supor que a história não pode ser o único determinante com caráter explicativo nestes casos. É evidente que no passado a situação feminina era bem diferente da atual. As mães estavam à disposição das tarefas domésticas e da criação dos filhos. E esse é um dos aspectos que davam a elas a disponibilidade para a formação do vínculo com a escola. Mas essa disponibilidade encontrou ecos diferentes de uma professora para outra, ecos determinados também por aspectos internos de cada uma delas.

No passado, a escola era para poucos e a vida era mediatizada por um número reduzido de estímulos e demandas, o que acabava por conferir maior espaço e visibilidade para cada um deles. A expectativa do professor era plenamente alcançada, através da colaboração evidente dos pais, assim como a da família, através dos professores. Afinal, a vida do jovem pertencia a essas instituições e à igreja. O professor sentia que sua responsabilidade era grande e sentia dar conta dela.

Atualmente, a situação é dramática para o professor e também para a família. Ele procura se ver como aquele capaz de operar mudanças significativas em seus alunos, mas raramente alcança êxito nessa empreitada; sente, como falavam alguns dos colegas de Vitória, estar “dando murro em ponta de faca”. Isso se explica, mais uma vez, por dois aspectos básicos. O primeiro, refere-se à situação bastante desfavorável por que passam as famílias, que desencadeia mecanismos projetivos dos impulsos destrutivos, com a conseqüente destinação de sentimentos hostis para objetos externos, como por exemplo, a

escola e seus membros. O segundo, não em ordem de importância, recupera a idéia do professor desprovido, que disputa com diversos novos estímulos, o lugar de formador do aluno e, ainda mais relevante, disputa com o próprio aluno, o papel de filho.

Por essa razão, não se constitui enquanto objeto bom o suficiente para construir uma relação produtiva com o aluno e, conseqüentemente, nem para evitar ou simplesmente reverter a dinâmica dos pais. Quando percebe que o jovem está sujeito a outras relações tão importantes quanto a estabelecida com ele, ou quando não vê respaldo da família para suas atitudes, sente-se impotente e desvalorizado; não relativiza o papel que a própria família tem hoje na formação do jovem: culpabiliza-a pelos fracassos e considera-se vítima também dela. Estabelece-se, assim, um moto-contínuo que mantém cristalizado o conteúdo de desvalorização global do professor que compõe seu imaginário.

### **Objetos da cultura: objetos de amor ou de ódio?**

Um dos aspectos sobre os quais recaem os comentários das professoras diz respeito aos objetos de consumo que a situação do professor atual as impede de ter. Vitória afirma, em diversos trechos de suas entrevistas, que não teria tido condições de adquirir os bens de que dispõe se tivesse se casado e tido filhos. Até que ponto estes novos objetos de desejo do consumidor traduzem formas de inserção no mundo da cultura e do conhecimento? O que significa um professor não poder ter acesso a um aparelho de CD? Ou a um computador conectado na Internet? O que significa, além da necessidade de lazer, um professor que não pode viajar, ter contato com pessoas e patrimônios culturais distintos? O que significa isso em um mundo dominado pela tecnologia e regido pelos princípios da globalização? De produtos de consumo, passa-se a tratar de um conjunto de produtos-produtores de cultura, instrumentos de trabalho do professor.

Mas é necessário ir além disso para que a discussão não seja insuficiente: carece da relação entre estes produtos e as expectativas construídas sobre e pelo professor, ou seja, sobre o caráter de bem afetivo. É essencial que a reflexão leve em conta o que pesou para cada um dos professores entrevistados na escolha da profissão. O ser-professor tem um significado construído na história de vida de cada um deles, o que equivale a dizer que aquilo que se imaginou alcançar com a escolha desta e não de outra profissão é a

referência de sucesso ou fracasso de um projeto pessoal. Quando Dona Maria afirma que não havia sonhos de consumo como os de hoje, ela dá a exata medida de avaliação de suas conquistas não apenas materiais enquanto professora. Quando Vitória fala do patrimônio de seus pais, da relação dos produtos que só foi capaz de adquirir por abrir mão de importantes aspectos pessoais, sua medida também transcende o consumo e a cultura.

A avaliação que o professor faz de si como tendo tido sucesso ou fracasso também passa por seus ideais construídos ao longo da vida. É, portanto, de imaginário que se trata aqui. Não ter condições de adquirir um computador é um fracasso que incide tanto sobre as expectativas materiais quanto sobre as que falam estritamente do valor do professor. Quem pode ser considerado difusor da cultura sem este instrumento, nos dias de hoje? Quem pode cumprir seu papel sem acesso a livros ou fitas de vídeo?

Ministério da Educação e Secretaria de Educação já descobriram a resposta técnica para estas perguntas. Há propagandas oficiais divulgando que as escolas estão sendo equipadas com tudo o que pode significar acesso facilitado e enriquecido à cultura. Apesar de uma distribuição desigual e, talvez duvidosa, em termos mais gerais, a própria Vitória reconhece que isso vem ocorrendo em sua escola. Portanto, neste caso, a análise pode ser feita baseada na existência deste material. Entretanto, o que está em jogo não é apenas o equipamento. Se fosse, na escola de Vitória tudo já estaria resolvido. O que se percebe é uma situação bem mais complexa. Na expectativa do professor, ele é quem deveria ter condições materiais para adquirir um equipamento que o tornasse ainda melhor no desempenho de seu papel. Isso traria a satisfação criada por um imaginário que assim o exige. O equipamento simbolizaria o objetivo alcançado: trabalhar para ensinar e ser reconhecido financeiramente por isso. Deste reconhecimento, nasceria a capacidade do professor retroalimentar sua posição de professor que se antecipa ao aluno na conquista do conhecimento e na entrada na cultura. Neste reconhecimento estaria parte do desejo de ser professor, que se construiu nas demandas familiares e sociais de um determinado tempo histórico, em uma determinada pessoa.

Sobre o passado, Dona Noemi também percebe este aspecto e o traduz da seguinte maneira:

*É você tinha que dar o máximo de informação para o aluno porque a grande maioria não comprava jornal, não tinha rádio. Você sentia responsabilidade porque você era o agente de educação, você tinha que oferecer todos*



*os meios para ele aprender. (...) o professor de verdade, não só gosta de receber, mas gosta de dar, a gente pode receber, mas tem que dar. Então, tem que ensinar, tem que repartir. Tudo que eu via bonito, tudo que eu via, que eu achava que edificava, eu contava pros meus alunos. Eu aprendia a fazer uma coisa, chegava lá, ensinava pra eles.*

Mas o que tem ocorrido é que o professor tem raiva do material que chega à escola. Sente-se deixado para trás, preterido, ou até perseguido por ele, como se o material estivesse ali como prova irrefutável de sua incompetência, tanto para adquiri-lo, quanto para manejá-lo. Aquele equipamento não tem um valor simbólico construtivo; ao contrário, simboliza uma derrota para ele. Na sua rivalidade com o aluno-irmão, é o aluno quem tem tudo - tem merenda, material, caderno, lápis; o professor, nada. As condições materiais da escola não cumprem o mesmo papel que cumpririam caso o professor tivesse tido condições de adquiri-las ou se, no terreno do imaginário, o professor não interpretasse os recursos disponíveis como mais um ataque à sua identidade e autoridade, entre tantos outros. Dentro da escola, o material não é dele, nem é dele a primazia sobre o conhecimento e a cultura. O conhecimento veiculado por aquele meio passa de aliado a ameaça; o governo, de provedor a inimigo; o aluno, de aprendiz a concorrente.

Com Dona Noemi e Dona Maria, isso não acontece, pois os grandes “equipamentos” utilizados eram as cartolinas para os cartazes confeccionados por elas, muitas vezes adquiridas com o próprio dinheiro. Com elas, a temática do professor desprovido não aparece, mas a daquele que, através de sua vocação, é capaz de prover. O interessante é perceber como parece que elas estiveram, como professoras, no papel de “mães-substitutas”, enquanto que Vitória, em muitas ocasiões sob a racionalização justificada como profissionalismo, esteve no de filha.

As duas primeiras não hesitavam em usar do próprio dinheiro para resolver problemas de seus alunos. Dona Maria solucionou o problema de uma calça rasgada, dando dinheiro para que o aluno selasse uma carta destinada ao governador, em que reclamava das carteiras velhas:

*Terminou a aula, eu dei o dinheiro, o envelope...*

Dona Noemi lembra-se do aluno que queria comprar um presente para sua mãe no bazar da escola:

*quando chegou o dia das mãos, fizemos um bazar e a Cleide pegou e falou assim: "o Hélio quer comprar um presente para a mãe dele; o que eu faço?" Como eu sabia que ele era um menino que não era muito confiável, falei: "muito caro, não. Mas vende pra ele. Se ele não pagar, eu te pago".*

Mas Dona Filomena não compartilha desta generosidade com seus alunos, o que reafirma a idéia de que as diferenças encontradas entre as professoras entrevistadas são apenas parcialmente determinadas pelas questões sociais.

Esta é uma grande diferença entre as duas gerações: hoje o professor se vê desprovido de instrumentos para saber e desprovido do poder inerente a este último. Sem o seu instrumento básico de poder, restariam alguns objetos substitutos que fazem parte da escola há muito tempo: avaliar melhor ou pior os alunos, atribuir notas altas ou baixas a eles, preparar boas e más aulas, mantê-los ou não atentos, mantê-los ou expulsá-los da sala e/ou da escola. Mas progressivamente estes têm perdido o seu valor e, portanto, o professor se vê sem nada, ameaçado e perseguido. Desprovido, vê-se na condição de filho indefeso. Nessa condição, não consegue fazer uso de sua única fonte básica de autoridade e defesa: sua maturidade.

### **Do que se nutre a metodologia**

A questão da metodologia do ensino também ocupa um lugar na imbricada teia de relações estabelecidas na escola.

Metodologicamente, Dona Maria, Dona Noemi e Vitória passam por argumentos muito semelhantes, tais como *lidar com o aluno em sua individualidade, partir do que a criança traz, aprender brincando, integrar os conteúdos, formar valores, formar o cidadão*.

Neste aspecto, é Dona Filomena que difere das outras, revelando mais uma vez a impossibilidade de uniformização das explicações segundo apenas o critério de momento histórico vivido. Para ela, o trabalho básico era de repetição e correção de erros, de maneira incessante, para alunos de todas as camadas sociais.

O planejamento, parte indissociável da definição do ser-professor, também reflete aspectos importantes dos relatos de Dona Maria, Dona Filomena e Dona Noemi. Se, por um lado, elas afirmam que viviam para a escola, que respiravam escola o tempo todo, ou que se esqueciam de tudo em sala de aula, revelam também que este envolvimento nem sempre era traduzido em planejamento mais sistematizado e crítico de suas ações. O planejamento parecia servir mais à confecção de materiais que à reflexão, ou à reformulação do trabalho em função de avaliações realizadas por quem quer que fosse. Dona Noemi, não sem um certo pesar, conta que muitos planejamentos eram copiados de uma colega para outra.

*Em grupo, vou falar uma verdade: o planejamento era mas não era uma coisa que a gente lava sempre... mexendo, A bem da verdade, era meio assim, pró - forma, é burocracia.*

Dona Maria também revela a prática de cópia de planejamentos quando descreve o sucesso de seu planejamento de unidade:

*Depois do sucesso, meu trabalho foi reconhecido. Todas as professoras quiseram. Mas isso não significa que passei a fazer o planejamento com as outras professoras... É até feio dizer, mas a verdade é que acharam fácil receber pronto em vez de fazer o diário.*

Aqui também há um contraponto em relação ao que difunde o imaginário sobre o trabalho do professor. Por terem tido, inquestionavelmente, mais tempo para seus planejamentos, os professores do passado parecem alimentar, por tabela, a idéia de que planejavam seus trabalhos rigorosamente. Mas segundo revelam Dona Maria e Dona Noemi, muitos preferiam recebê-los prontos, copiados de colegas com maior autonomia e disposição. Dona Filomena, em um lapso de linguagem, deixa antever que era uma das que copiava o planejamento de professoras mais jovens. Ou seja, mais uma fissura entre a verdade do imaginário e a verdade destes relatos.

O que era considerado relevante entre elas era o semanário com a descrição das atividades. Mesmo para Dona Filomena, o semanário era fundamental, pois servia aos seus superiores como instrumento de controle de seu trabalho. E como uma de suas

preocupações básicas era fazer cumprir sua tarefa exemplarmente, mantinha seus cadernos em perfeita ordem, ainda que às custas de uma cópia.

Já Dona Noemi tem lembranças diferentes. Fala do período próximo a sua aposentadoria:

*Eu preparei semanário, aula até a última semana, de 30 anos. Lá a gente tinha o semanário, Preparava as aulas por semana.*

Vitória também se refere à indiferença dos colegas com relação ao planejamento, apesar de atribuir a responsabilidade sobre isso às dificuldades impostas pelo sistema educacional presente.

Entretanto, o que muda, mas sem que esteja relacionada a uma geração ou outra, é o sentido do uso da metodologia nos diferentes casos. Ora pode ter o papel de atender o aluno em suas necessidades, sendo sentida por ele como produto da criatividade do professor, ora o de defesa contra o aprofundamento deste vínculo, chegando, inclusive, a ser utilizada como forma de “vingança” contra os alunos.

Este amplo leque de significados não depende, exclusivamente, do domínio conceitual de propostas metodológicas, nem tampouco, como dito acima, da geração a que pertence o professor. Ou seja, não há também neste aspecto nem uma relação direta e exclusiva entre o domínio conceitual e a forma de desenvolvimento do trabalho, nem entre o período histórico e a metodologia utilizada. Não estou aqui negando a relevância da formação do professor, mas afirmando que esta pode estar a serviço de motivações inconscientes capazes de subtrair-lhe o que tem de melhor ou acrescentar-lhe algo positivo que intrinsecamente não possui.

É aqui que se pode retomar o paradoxo inicial que norteou este estudo, que trata basicamente da convivência entre afirmações como “a escola tradicional não é boa” e “a escola atual não é boa como a de antigamente”.

Se interpretadas, as recordações não formalmente atreladas à discussão sobre metodologia trazem uma grande contribuição para o entendimento das opções metodológicas de uma professora ou de outra.

Dona Maria aborda sua metodologia como faz com todo o resto de seu depoimento; sempre privilegiando o pitoresco através de seus “deslizes” ou façanhas

pedagógicas. Relata passagens em que pediu ossos de galinha para o estudo do corpo humano, ou em que viu-se em situação embaraçosa por desconhecer o coração de boi trazido pelo aluno, ou ainda em que brincava de ser a locomotiva que permitia aos alunos-vagões uma viagem pelas estradas de ferro do estado e do país. O tom sedutor que esteve presente ao longo dos relatos aparece nas atividades que diz ter proporcionado aos alunos. Ou seja, seu relato se constrói no exercício de manutenção da idéia de que fora sempre *prafrentex*.

Apesar de mãe de professora, como suas colegas da mesma geração, sua filha não aparece em seu relato como continuidade de sua tarefa de ensinar. Mesmo que para a filha, sua opção profissional tenha tido este significado, Dona Maria encerra sua história de professora em sua 2<sup>a</sup> aposentadoria, em suas próprias limitações decorrentes da idade. Não é fácil assumir tais características, especialmente quando se tem em casa uma certa sombra (materializada na profissão da filha) do que se foi. Mas as vivências de Dona Maria mais uma vez parecem ter sido suficientes para dar conta de sua história, inclusive no processo de envelhecimento.

Dona Filomena também dá às poucas palavras que utilizou para falar de sua metodologia, a mesma coloração que utiliza para o resto de seu relato. Primeiramente, a metodologia não tem qualquer relevância para ela ou seus alunos, exceto no que diz respeito à sua finalidade última de proporcionar a aprovação. É interessante notar que nem mesmo o aprendizado é algo valorizado por ela. Não por acaso, Dona Filomena diz ter sempre dado aulas para meninas. Segundo ela, sempre houve maior condescendência com relação à aprovação destas, uma vez que não utilizariam os conteúdos aprendidos na escola, em tarefas domésticas.

Ou seja, o pragmatismo de Dona Filomena se contentava com a aprovação de fim de ano, mesmo que esta não significasse grandes conquistas por parte de seus alunos. Sua metodologia só ganha sentido a partir deste seu perfil: martelar, repetir, para entrar na cabeça, mesmo que às custas do sofrimento do aluno e dela própria. Com relação ao impacto disso sobre seus alunos, Vitória é exemplo vivo e disponível. Não fosse a ajuda de uma tia, talvez não tivesse superado sua inibição frente a uma pessoa tão ameaçadora. Para Dona Filomena, entretanto, o impacto parece ter sido o mesmo sentido com todas as outras situações descritas, isto é, quase nenhum. Enquanto Dona Noemi procurou transformar seu

sofrimento em mecanismos de atenuação do sofrimento de seus alunos, através da reparação, Dona Filomena criou mecanismos de evitação de contato, ou, em alguma situações, de mecanismos que proporcionaram algum tipo de satisfação através do sofrimento do outro.

É importante notar que de alguma forma essa satisfação é condenada pela própria Dona Filomena. Basta perceber em seu relato a necessidade constante de fazer referência à aprovação externa de suas atitudes. Nas notas baixas dadas por ela nas correções das redações, a mãe, que em princípio reclamava, logo tornava-se favorável à sua sistemática; quanto aos castigos físicos, os pais os legitimavam em função da aprovação ao final do ano; e, por fim, os castigos praticados por seus antigos professores, por sua natureza mais perversa que a dos praticados por ela, também acabavam por credenciá-los.

Apesar de formada no Caetano de Campos, segundo ela uma escola tão boa quanto a USP de hoje, não há nada em seu relato que possa servir de elemento mais consistente para a discussão metodológica. A aridez de seus vínculos contagia seu trabalho em sala de aula, e assim como pouco restou de sua história na cidade em que viveu por vários anos, pouco restou de sua trajetória como professora.

Mas esta história que parece se encerrar tão abruptamente quanto o rompimento de seus laços afetivos, perpetua-se na vida de sua filha, que formando-se professora, vai atender justamente os alunos não atendidos por sua mãe: prefere classes masculinas, enquanto sua mãe preferiu as femininas; gosta de alfabetizar, de “começar do zero”, enquanto Dona Filomena sempre preferiu pegar as crianças alfabetizadas, com a tarefa já realizada, apenas para martelar as correções e fixar a ortografia.

Já as lembranças de Dona Noemi relativas a suas experiências metodológicas incidem muito mais sobre as próprias dificuldades em matemática do que nas dos alunos.

*eu detesto matemática, viu?, detesto. Eu acho que aquela história de  $2+2$  ter que dar 4, é pra mim não, podia dar 5 ou dar 3, viu? o professor Alcides Guerra, que foi o professor de matemática, dava uma questão valendo 4, que era o mínimo, ele tinha muita, muita consciência das diferenças individuais. Ele sabia que quem gostava das humanas não gostava das exatas e quem gostava de exatas não gostava das humanas, não é? Então, ele dava uma questão fácil que era para a gente poder passar, se não a gente ficava.*

O relato aparenta uma gratidão pela compreensão das individualidades, que parece repetir a gratidão de sua mãe pelos professores que substituíram o pai ausente. Mas é interessante indagar o quanto a suposta ajuda daquele seu professor não teve o sentido de reafirmar uma fantasia de incompetência, tal como a afirmação “*não há mau professor para o bom aluno*” pode ter reafirmado a fantasia de ter sido uma filha má e, por esta razão, abandonada.

É possível que haja um grande ressentimento por parte de Dona Noemi, pelo fato de lhe terem sido negados o saber e o pai. Esta hipótese é reforçada por outras passagens de seu depoimento, em que afirma que encarava o ensino de matemática, preparando as aulas desta disciplina com muito mais afinco do que as outras, e reservando o melhor horário do dia para trabalhá-la com os alunos.

Outro fato interessante é o de sua filha, também professora, ter “herdado” a dificuldade da mãe. E ao citar as orientações pedagógicas feitas pelos diretores, em seu tempo de professora, o ensino da matemática foi o lembrado. Um último aspecto, que compõe um cenário bastante complexo, deve ser acrescentado: o de Dona Noemi ter se lembrado de uma ex-aluna que veio a tornar-se professora de matemática na universidade, coincidentemente a mesma em que trabalho.

Ao meu ver, há, nos depoimentos, o produto do que, ao longo do tempo, se passou com seu ressentimento: foi negado, através do empenho redobrado com o planejamento das aulas, com as orientações pedagógicas e com os alunos; mas ao mesmo tempo perpetuou-se sob a forma de dificuldade herdada pela filha. O empenho ao qual se refere não foi suficiente para aplacar a idéia de incompetência gerada ou reafirmada por seu antigo professor, e a incerteza quanto à prevalência da gratidão sobre o ressentimento aparece ainda hoje quando Dona Noemi aponta, como produto desta luta, uma ex-aluna sua que foi capaz de se tornar professora de matemática.

Não apenas por se tratar de uma professora, mas inclusive por se tratar de uma professora da universidade que, apesar de simbolizar, para Dona Noemi, a vitória da gratidão, pode simbolizar também a presença do ressentimento deslocado para a relação com a pesquisadora. Como se dissesse algo como “você pensa que o professor de matemática foi capaz de me destruir, que eu sou tão ruim assim? Consegui fazer com que meus alunos chegassem no mesmo lugar que você!” De certa forma, é a mesma dinâmica

apontada no professor que se sente desprovido. E neste caso, se se recupera a fala de Vitória quanto ao meu papel de pesquisadora da universidade, percebe-se uma grande complementariedade entre passado e presente.

Quando indagada sobre sua metodologia de ensino, sobre seus objetivos no trabalho, Vitória procurou mostrar o quanto pretendia ensinar aos alunos a lógica da resistência. Diz ela que

*...o objetivo maior que eu consegui(...)é despertar o aluno pro direito que ele tem de exercer a cidadania dele. (...)eu escolhi ser professora de História também por isso, né, porque eu presenciei uma época difícil, e eu queria que o meu Brasil fosse diferente; eu queria que alunos meus não votassem por cabresto. (...) Eu acho que eu consegui passar também pra eles que Educação é direito de todos. (...)Eu consegui passar isso pra eles: que ser professor, apesar de muitas dificuldades, é muito gratificante.*

Vitória falou de seu trabalho com letras de músicas e me mostrou o livro didático com que trabalhou no último ano. O interessante foi notar que, ao entregar o livro, ressaltou sua qualidade a partir da pessoa do autor e sua trajetória como um metalúrgico, que não teve acesso privilegiado à escola. A metodologia a serviço da resistência já abordada aqui.

Então, de que se nutre a metodologia? Evidentemente, da produção acadêmica, do processo de formação docente, da estrutura da escola, das políticas educacionais delineadas em um determinado momento histórico. Mas além disso, da dinâmica entre amor e ódio, inveja e gratidão, presente nos sujeitos que a concretizam e lhe emprestam a alma. É plenamente aceita a idéia de que a metodologia deve estar a serviço do aluno – de suas necessidades, individualidades, idiossincrasias, até -, mas não se discute o quanto ela costuma estar a serviço do professor, neste sentido de ocupar um lugar no processo de harmonização das histórias deste sujeito também repleto de necessidades, individualidades, idiossincrasias. Este processo de harmonização tem relação evidente com o processo de sua formação profissional e com os processos políticos e históricos por que passou.

Entretanto, em última instância, tem relação com os processos internos que deram conta destes aspectos. Estes processos internos, contudo, não são perfeitamente eficientes na construção da harmonização. Haverá sempre um canal por onde os aspectos não elaborados denunciem a própria existência. Se olhado com atenção, o sentimento de



impotência evidente nos relatos sobre a escola do presente pode explicar alguns aspectos da discussão metodológica atual. O professor que define a escola a partir de uma fala exterior, como já abordado, em que um outro distante é culpado pelos seus aspectos negativos, acaba por disseminar suas dificuldades pelas instâncias das quais não pertence diretamente. Ou seja, por deslocamento, se isenta da ansiedade de conviver com os aspectos mais destrutivos pertos de si. Mas sobra para o professor a realidade que denuncia que ele faz parte do jogo. A partir da certeza de que seus problemas são criados pelos outros, esse mal-estar criado no contato com o real se dissolve em uma construção racionalizada: a de que suas dificuldades se originam em um despreparo intelectual para lidar com alunos que já não são mais aqueles do passado. Na melhor das hipóteses, o professor acredita que a superação de suas dificuldades depende exclusivamente de um saber fazer mais atual e ainda não dominado. Mais uma vez, eis aqui a imposição de um imaginário social que deposita na competência as esperanças de superação de todas as dificuldades, e considera como caminho mais seguro para alcançá-la, o domínio da metodologia de ensino.

Se as questões essenciais e inconscientes passam a ser veiculadas através destas questões metodológicas racionalizadas, toda tentativa de resposta é, de antemão, insuficiente, pois jamais alcançará seu núcleo real. Daí a busca incansável por novas metodologias, novas técnicas. Quando se procura pela coisa errada, a satisfação em encontrar o que é procurado é passageira, ilusória. É isso que se vê em larga escala hoje na escola. Uma metodologia nova não dura sequer o tempo do professor conhecê-la. Todas são insatisfatórias de antemão; todas estão condenadas ao fracasso. E a discussão metodológica propriamente dita padece de não encontrar eco consistente e mais duradouro na escola, que permita seu aprofundamento e avaliação.

A tendência atual na formação de professores também parece funcionar neste roteiro. Vários nomes dados no passado recente para este processo foram sumariamente descartados: reciclagem, porque ‘quem recicla é lixo’; capacitação, porque parece denunciar que o professor é incapacitado; treinamento, porque ‘quem é treinado é bicho’. A palavra de ordem hoje é a Educação Continuada, capaz de acompanhar as questões dos professores na medida em que estas surgem em seu fazer docente. Apesar de todos os méritos que esta nova abordagem possa ter, é interessante indagar sobre sua valorização

neste momento histórico, em que o professor se vê tão desprovido e, por essa razão, tão vulnerável aos mecanismos mais imaturos de defesa.

Se é verdade que o professor tem se valido de questões metodológicas infundáveis para, de maneira deslocada, perguntar do destino de si mesmo, a Educação Continuada permite que aquela satisfação temporária e ilusória, de que falei acima, perdure por mais tempo. As respostas sobre como fazer, como proceder, direcionadas à sala de aula, não incidem sobre as questões originais, mas trazem esta ilusão. Portanto, a Educação Continuada perdura a satisfação por repetição.

Mas isso não condena este tipo de trabalho. Ao contrário, se pensada à luz da própria psicanálise, o sujeito tem em seu entorno algumas chances de se deparar com suas questões centrais. Especialmente em momentos de crise, como este por que passa o professor, o contato com um outro que não seja alguém igualmente marcado pelos desafetos presentes na escola pode reestabelecer o vínculo com o objeto bom e permitir uma visão mais abrangente daquilo que lhe causa ansiedade. A partir disso, a discussão metodológica pode recuperar seu valor mais genuíno.

### **Professor, passado e presente**

É evidente que não se trata de atribuir todos os problemas da escola a questões inconscientes. Contudo, cabe ressaltar que o conteúdo dos relatos, quando interpretados a partir desta perspectiva, ganha um significado novo e mais abrangente. Há uma lógica que se repete em vários domínios freqüentemente abordados em discussões de cunho pedagógico que não seria explicitada em uma análise que levasse em conta apenas a racionalidade dos discursos. Exemplo disso é a temática da autoridade do professor, que permeia todas as falas abordadas até aqui. Fala-se muito na necessidade de recuperação da autoridade perdida, na relação autoridade-autoritarismo, entre tantos outros aspectos. Mas é necessário que a essa discussão seja incorporado o processo de construção deste lugar de autoridade nos sujeitos. Do contrário, corre-se o risco de que ela se torne apenas mais um discurso a serviço das defesas criadas por nosso inconsciente.

Se, no passado, as professoras sabiam e se sentiam no dever de acatar as decisões de diretores, delegados de ensino, entre outros, sabiam também que no que dissesse respeito ao âmbito de suas decisões, tudo estaria garantido. Havia um contrato mais claro e menos ambivalente do que o de hoje. É verdade que havia espaço para atitudes autoritárias, mas este aspecto negativo do passado não foi superado. Ao contrário, a frustração da expectativa de ter objetos que divulgam a cultura, ou de ter a autoridade reconhecida no poder para atribuir notas, ou outras tarefas, desperta um ódio que se destina para fora, sob forma de ataque destrutivo e invejoso, preservando o sujeito da ansiedade persecutória.

KLEIN (1991) diz que o bebê frustrado em sua expectativa de nutrição, faz ataques projetivos sob forma de ataques invejosos. Entretanto, quando a inveja é excessiva, o objeto invejado transforma-se em perseguidor, incrementando ainda mais a ansiedade. Isso se refere à primeira fase de desenvolvimento emocional, quando o ego é bastante rudimentar e incapaz de integrar sentimentos de amor e ódio sobre o mesmo objeto. Esta é a chamada posição esquizo-paranóide, que contempla mecanismos que não são exclusivos da fase inicial da vida, caracterizando, por exemplo, os estados psicóticos. Sob tensão, mesmo sujeitos que superam eficazmente esta posição, conquistando um equilíbrio psíquico maduro, podem voltar a operar a partir de defesas mais primitivas.

E esse parece ser o mecanismo reinante hoje na escola. As esferas de poder e os alunos vistos como muito ameaçadores pelo professor, enquanto que este se vê como muito frágil e vítima de perseguições que, em muito, são seus próprios ataques projetivos. É evidente que não se trata aqui de dizer que Estado e alunos estão isentos de responsabilidade nesta dinâmica. Ao contrário, como diz PICHON-RIVIÈRE (1988), cada membro de um grupo se coloca em uma certa gama de disponibilidades para assumir alguns papéis. O papel assumido pelo sujeito dependerá das possibilidades dadas por ele e das demandas dos outros membros do grupo que exigirão mais um papel do que outro.

Cada um de nós aprendeu a ver a figura do professor dotada de grande autoridade em sala de aula: sempre foi ele quem autorizou ou proibiu desde uma simples ida ao banheiro até uma nova organização espacial das carteiras ou a aprovação ou retenção de um aluno em uma série.

O que se vê atualmente, está longe de ir ao encontro desta imagem. Se isso pode, por um lado, representar alguns avanços com relação aos abusos praticados por alguns professores do passado, não é possível ignorar que a escolha da profissão muitas vezes também passa pela necessidade que o sujeito tem de prestígio e autoridade. Basta ver uma criança brincando de escolinha que logo se percebe o quanto a figura do professor está imbuída destes aspectos. Para POSTIC (1993, p.10),

*(o sujeito, no caso, para o autor, o aluno) atribui um significado a uma situação pedagógica em relação à imagem que tem de si e em relação ao objetivo que persegue: afirmar-se pelo êxito escolar ou afirmar-se pessoalmente fora do âmbito escolar. A carga afetiva ligada a certas situações será tão mais importante (para o aluno) quanto elas mais perto chegarem dos valores deste (aluno).*

Mas esta afirmação não diz respeito única e exclusivamente ao aluno. Muitos dos professores, por exemplo, devem sua escolha a uma necessidade interna de elaboração do papel de autoridade. E o que encontram no exercício profissional? Dona Noemi, Dona Filomena e Dona Maria têm experiências absolutamente distintas das de Vitória. Relata Dona Maria:

*O programa era ditado pelo governo(...). Como você desse, o problema era seu (...). Você tinha que arrumar artifícios.*

A autoridade hoje está baseada em quê? Esta é a pergunta básica que todos se fazem. Deveria estar baseada em uma relação em que a confiança fosse chancelada pelo conhecimento. Entretanto, como já discutido, os professores não se vêem mais como aquele que apresenta, que inicia o aluno no caminho do conhecimento. Enquanto não encontram resposta, têm, mais uma vez, nos alunos, aqueles que materializam as relações desautorizadas em sala de aula e normatizadas pelas autoridades educacionais. Mais uma vez, aqueles que deveriam ser parceiros, são vistos, na melhor das hipóteses, como iguais em fragilidade, mas em geral, como ameaças. Ainda segundo POSTIC (1993, p.10),

*Preservar a própria autonomia torna-se (...) preocupação primeira (...). Ele se coloca em posição defensiva para com o professor que ameaça invadir-lhe o Eu.*

Se POSTIC continua a falar sobre o aluno, com o professor não ocorre coisa diferente. A expectativa, generalizada entre professores, de ser uma pessoa muito importante na formação do caráter do jovem, por exemplo, pode ser tematizada a partir da ameaça de invasão do Eu sentida por eles.

Trata-se de um imaginário ferido, de uma briga de vida ou morte. O professor, no plano inconsciente, recusa-se a enxergar o aluno que não corresponda a imagens idealizadas deste parceiro; imagens, diga-se, alimentadas tanto social quanto internamente. Ao mesmo tempo, recusa-se a assumir um papel em que não atue segundo suas fantasias a respeito do que seja professor, fantasias criadas, ressalta-se, para responder a demandas sociais, preencher lacunas afetivas e permitir a construção de uma idéia de Eu. Por esta razão, o que se vê é interpretado pelo professor a partir desta rede imaginária: um aluno que desafia o professor em sala, o faz porque não o respeita, afinal, ele, professor, pensa que é visto como um qualquer, pior que o próprio aluno. Um coordenador que oriente algumas ações é o capacho da Delegacia de Ensino, está dizendo que o professor não sabe de sua tarefa em sala de aula. Se a família não frequenta as reuniões de pais ou não educa seu filho segundo as expectativas do professor, é sinal de que também não apóia o seu trabalho. Se uma sala de aula está lotada é porque os governantes querem desmoralizar ou impedir seu trabalho. É evidente que há verdade no que vê o professor – as salas estão cheias, os pais estão mais ausentes, etc. Entretanto, a verdade construída por ele é produto de uma suposta integração intencional entre estas afirmações. Ou seja, juntas, constituem um ambiente conspiratório. E isso é uma criação do professor. É produto dos mecanismos de deslocamento e condensação tão atuantes na formação do imaginário.

Nas expectativas construídas por Vitória em sua relação com a escola em que estudou e trabalhou; nos objetivos que pretendia alcançar; há muito em comum entre passado e presente. Especialmente naquilo que denuncia que o sujeito está sempre a cumprir um destino como sujeito localizado em uma teia de relações carregadas de afeto. Nisso, passado e presente são iguais. Por outro lado, passado e presente se distanciam na

exata medida de quanto o professor vê negado, em todas as direções, o imaginário que o alimenta em sua profissão.

A idéia de deterioração de um Eu professor passa tão ou mais por essa esfera do que por aquela que define externamente as funções e tarefas de um professor de verdade. Se olhado com cuidado, o que aparentemente se define pelo pedagógico está, na realidade, associado ao campo do imaginário. De uma certa forma, e ao contrário de Vitória, Dona Noemi, Dona Filomena e Dona Maria não impõem como referência aos seus relatos aquilo que esperam que eu espere ser o bom professor. Elas simplesmente são e isto as torna absolutas. Vitória, ao contrário, ainda luta para provar o que é. É evidente que este aspecto deve ser relativizado pela diferença básica entre os relatos, que é o fator tempo. Uma lembrança que recupera passagens de 30, 40 anos atrás não se apresenta como a de lembranças mais atuais: as defesas já deram conta de grande parte das angústias, já reorganizaram aquilo que, com Vitória, é reorganizado abertamente na recordação de fatos recentes. Vitória ainda padece das dores do ofício; Dona Filomena, Dona Noemi e Dona Maria, não.

Mas não é apenas o tempo o responsável por esse processo de harmonização entre as professoras do passado. Se olhada atentamente, em sua época a grande maioria das mulheres não trabalhava fora, e não havia, portanto, muitos modelos em que se espelhar. Por isso, há de se perguntar, como se construiu o ser-professor destas professoras? Em que se inspiraram? O que se tinha disponível eram o papel de mãe e as exigências administrativas que divulgavam e regiam o certo e o errado na escola. Tanto a partir de um quanto de outro, a harmonização pôde se dar, pois socialmente não lhes foi negada essa oportunidade (nem de obediência, nem de maternagem para com seus alunos).

Pode-se deduzir que a harmonização tenha sido muito mais difícil nas gerações que, posteriormente, foram construindo seus papéis através da negação daqueles estabelecidos. Este seria um tema para outra pesquisa. Mas o que se pode afirmar é que as professoras antigas ocuparam, ao longo de suas trajetórias profissionais, o lugar que pretenderam ocupar. Com Vitória, isso já não acontece. O professor imaginário no qual inspirou, inclusive, sua escolha, não pôde ser “realizado” ao longo de sua vida profissional em razão das transformações que esta profissão sofreu neste período e em razão da incompatibilidade entre o professor imaginário e o professor real a que este primeiro se

referiu. Ou seja, Vitória não pôde se aproximar nem do que sonhou ser, nem do que Dona Noemi, Dona Maria e Dona Filomena foram de fato.

Este conflito vivido pelo professor é, segundo GAULEJAC (1997), uma das fontes da neurose social, caracterizada pela experiência de enfrentamento de situações sociais problemáticas e desprazerosas ou perda de posição social. Segundo o mesmo autor, a dimensão social do inconsciente fica evidenciada nestes últimos casos, quando há um choque do presente com os hábitos internalizados no passado e responsáveis pela noção de Eu existente no sujeito.

O imaginário, portanto, também se refere ao tempo, não apenas o tempo responsável pela realização desta ou daquela tarefa, mas aquele produzido no entrecruzamento do tempo histórico com o tempo do sujeito psíquico. O imaginário é fruto de demandas sociais amalgamadas a demandas de natureza afetiva, especificamente aquelas responsáveis pelas dívidas acumuladas nos Complexos de Édipo de nossos ancestrais. A escolha profissional de Vitória é fruto de um imaginário que já se construía desde quando chorava quando sua mãe ia dar aula e ela ficava em casa. Ou antes disso, quando sua mãe, ainda criança, dava aulas quando seu pai, avô de Vitória, estava cansado ou doente. Não é por acaso que foi ser professora, ou que não gosta justamente de matemática. Não por acaso também, as três professoras do passado têm filhas que se tornaram professoras. Dona Noemi, conta:

*Eu tirei licença-prêmio e eles fizeram ela (Vitória) pegar aula: "a mãe não agüenta, a filha tem que agüentar".*

Dos desejos e sonhos de sua mãe e seu avô, articulados às condições e experiências de sua vida, foi sendo configurado um desejo próprio, carregado de expectativas e matizado por condições nem sempre condizentes com elas. Nesse roteiro, Vitória dá vida àquilo que foi se tornando seu. Nesse roteiro, que é da mesma natureza do de todos nós, passado e presente se aproximam e se afastam.

As questões pedagógicas são unificadas às questões sociais e afetivas neste interjogo. Dele, nasce a afirmação de Vitória que integra suas conquistas e dificuldades enquanto professora e filha:

*Eu me recusei a enterrar meus sonhos na escola em que eu aprendi a sonhar.*



**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A infantilização do professor, a busca desenfreada por novas metodologias de ensino, a dificuldade de relacionamento com os novos equipamentos existentes na escola, a desvalorização do profissional da educação, são temas conhecidos pelos que se interessam pelo processo educativo.

Muitas são as áreas que, em nome da ciência, buscam, através de seus representantes, o conhecimento e a explicação de objetos e fenômenos que possam ser generalizados. Quanto mais generalizável, mais valorizado pela comunidade científica o conhecimento será. Entretanto, esta tentativa de generalização tem se constituído, em muitas situações, em obstáculo epistemológico, como descrito por BACHELARD (1996). Para o autor (p. 69), *há de fato um perigoso prazer intelectual na generalização(...)*. Isto porque o cientista, na ânsia de cumprir bem o seu papel, acaba por generalizar aspectos não generalizáveis. Ou, nas palavras de BACHELARD (1996, p.72),

*Com a satisfação do pensamento generalizante, a experiência perdeu o estímulo. (...) Com o conhecimento muito geral, a zona de desconhecimento não se resolve em problemas precisos.*

Contudo, este alerta referente à generalização não impede o autor de identificar problemas também na tendência contrária, de não generalização. Segundo ele,

*...o espírito científico pode enganar-se ao seguir duas tendências contrárias: a atração pelo particular e a atração pelo universal.*

Esta é uma questão sempre posta na ciência, especialmente quando seu objeto implica o entendimento de sujeitos. BOURDIEU (1996, p. 81) afirma que:

*Tentar compreender uma vida como uma série única e, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos, (...) é quase tão absurdo quanto explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede...*

Os grandes sistemas explicativos encontram nas políticas educacionais e nos movimentos sociais a *estrutura da rede*, ou os determinantes para a atuação dos professores; contudo estes não esgotam a dinâmica que se estabelece no sujeito que, em última análise, é quem concretiza a ação, ou o *trajeto do metrô*. Ainda assim, as tentativas

de relação entre o sujeito e os determinantes sociais parecem dar ampla vantagem para estes últimos, pois o *trajeto no metrô* só é pensado enquanto possibilidade restrita à estrutura rígida da *rede*.

Mas a importância das interfaces é tão grande que, para além das redes e estações, o trajeto do sujeito pode ser feito no plano do imaginário. Deste plano, o sujeito harmoniza suas próprias demandas às demandas externas, ou percorrendo trajetos não compartilhados como realidade objetiva, ou criando alternativas que possam vir a se tornar parte dela.

Desta forma, é fundamental que os temas sociais sejam estudados da perspectiva do impacto que criam nas estruturas psíquicas dos sujeitos; afinal, estes não vão reagir uniformemente às experiências, apesar de profundamente marcados por elas. Recorrendo a MORIN (1990), pode-se dizer que os aspectos singulares de apropriação das experiências sociais têm tradicionalmente sido pouco considerados na construção da compreensão dos fenômenos sociais, privilegiando-se os aspectos mais gerais. Ainda segundo MORIN, este é um erro que impede o conhecimento de partes do real que não se explicitam na observação do todo, mas que o determinam.

O amor e o ódio são alguns destes aspectos. Popularmente considerados como do domínio da religião ou da arte, estes sentimentos, assim como outros, não são considerados como determinantes da complexidade dos objetos da ciência, exceto nos casos em que a ciência se dispõe a estudá-los, eles mesmos, enquanto objeto. No caso da Educação, esta negligência parece-me fatal, pois o fenômeno educativo só se concretiza através de vínculos entre pessoas, e estes, por sua vez, têm como fundamento básico a dinâmica entre amor e ódio. Por ser a escola um ambiente de difusão de valores, do conhecimento científico e da cultura produzidos por um determinado grupo social, ela deve ser regida pela generosidade, que impulsiona o ato de compartilhar; pela criatividade, que permite encontrar formas adequadas para este compartilhamento; e pela capacidade de enfrentamento de conflitos, pois as diferenças, divergências e embates são explicitados através deles. Estas possibilidades só são dadas se amor e ódio estiverem bem integrados. É evidente que a ênfase dada a estes aspectos não redundam em descrença em relação a outros determinantes do vínculo ou do processo educativo. As discussões realizadas até aqui demonstram que a preocupação não foi entender o amor e o ódio, mas alguns dos

problemas enfrentados por professores, a partir da perspectiva de existência de dinâmicas individuais e institucionais marcadas por estes sentimentos.

Como o pensar, o dizer e o ser não são coerentes *a priori*, todo sujeito busca a harmonização destes três domínios. Esse processo de harmonização se dá, por um lado, pela ação da ideologia, por outro, por um esforço do sujeito que abarca, inclusive, aspectos inconscientes. Ouvir a narrativa destes sujeitos e suas lembranças permite a identificação de vozes destoantes, de acordos psicológicos que acontecem no seio de processos históricos e relações de poder. Por esta razão, a escuta do pesquisador neste trabalho teve como eixo a idéia de que o sujeito, ao falar de si, expressa sua ilusão de saber de si. Apenas através da interpretação, foi possível encontrar um sentido mais pleno do dito, no confronto com aquilo que ficou como não-dito.

É nesta dinâmica que a perda de prestígio do professor e de seus instrumentos auxiliares de autoridade (provas, advertências, expulsões, aprovações e reprovações, entre outros) é vivida também como perda da garantia prévia de amor dos alunos em relação a ele. E a partir da vivência de perda de amor, o professor interpreta algumas das funções periféricas que desenvolve (ou é chamado a desenvolver) na escola como expressão máxima ou prova concreta de sua desmoralização. Enquanto cuidar da caderneta de vacinação do aluno tem representado, para o professor atual, a perda de sua identidade, no passado, atividades como procurar piolhos, limpar e cortar as unhas dos alunos representavam a reafirmação desta mesma identidade.

A geração do passado construiu uma noção de Eu-professora a partir de expectativas que foram se confirmando, expectativas que a colocavam no lugar de provedora de algumas faltas dos alunos: necessidade de aprender, de obter aprovação nos exames, de formar valores, de construir a idéia de nação, de respeito às leis, entre outras. Na geração presente, o professor provedor cede lugar ao professor desprovido que compete com o aluno, na tentativa de ter para si os parcos indicadores de atenção dispensada pelos pais, pelas políticas educacionais, pelos próprios pares e alunos. O professor desprovido é também um professor ressentido, constantemente sob uma situação de tensão que o impele para atitudes imaturas e para a utilização de recursos psíquicos pouco integrados. Um deles é a projeção do ódio para as instâncias em que vê sinalizadas suas próprias limitações: desde os alunos, pais, diretores e coordenadores, até instâncias de poder e de definição de

políticas educacionais. Deste ódio ressentido, mal integrado, não surge como é de se esperar uma atitude reivindicatória e construtiva. O professor se vê tão infantilizado, com tão poucos recursos, que não concretiza qualquer intenção combativa em ação. Ao contrário, atua<sup>8</sup> seu ódio, realimentando o imobilismo no qual se vê colocado e a crença de que é um profissional desmoralizado.

Desta forma, vive em um vácuo criado pelas expectativas que construiu sobre o “ser-professor”, mantidas em grande parte por ilusões sobre o professor do passado, e as possibilidades presentes para um real vir a ser. De um lado, alimentado pela idéia de que as condições de vida eram infinitamente melhores, esquece-se do pioneirismo e das dificuldades enfrentadas por mulheres que se tornaram professoras pegando caronas em caminhões de carvão, caminhando quilômetros e quilômetros a pé para chegar à escola, vivendo em locais isolados, em casas sem luz, com água de poço, etc. As freqüentes lembranças positivas ocupam o lugar vazio do sofrimento. As professoras do passado são vistas apenas como felizes sobreviventes de uma época áurea. Nada de falta de vagas, de falta de escolas, de escolas construídas com o próprio empenho, nada de classes lotadas com 58 alunos em fase de alfabetização.

Para o presente, sobram todas as mazelas. Inclusive elementos reivindicados para a melhoria do ensino convertem-se em ataques para o professor do presente. E é aí que reside um dos aspectos centrais não explicados à luz de análises macro-estruturais. Por que vídeo e televisão, tão solicitados, passam a significar ameaça ao papel do professor? Por que o computador, reivindicado como peça fundamental na educação atual, converte-se em instrumento de perseguição em sua dinâmica interna?

Estes bens de consumo, que para a escola podem ser considerados como bens culturais, estabelecem uma relação conflituosa com o professor porque são absorvidos por uma trama psíquica em que o ódio vem sendo projetado, sem que possa ser integrado a sentimentos mais positivos. O ressentimento e o ódio, quando depositados em objetos externos, tendem a retornar sob forma de ataque e de perseguição. Por esta razão, objetos que poderiam ser recebidos como contribuição para o trabalho passam a ser considerados novas provas irrefutáveis de uma rede perversa que planeja a destruição e o aniquilamento

---

<sup>8</sup> Segundo Freud, ato por meio do qual o sujeito, sob o domínio dos seus desejos e fantasias inconscientes, vive esses desejos e fantasias no presente com um sentimento de atualidade que é muito vivo na medida em que desconhece a sua origem e o seu caráter repetitivo. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 44 )

do professor. A dinâmica interna serve de suporte para a compreensão deste estado de coisas, uma vez que invariavelmente o sujeito passa por períodos de elaboração dos sentimentos de amor e ódio que sente pelos seus objetos primitivos. Ou seja, as questões sociais que dificultam a atuação dos professores estão em interação com questões internas muito primitivas que imprimiram o sentido de falta no sujeito. Portanto, viver situações de falta enquanto profissional implica a revivescência das situações de falta originais. As tensões presentes recuperam as formas de lidar com as tensões construídas na tenra infância, período em que as defesas são rudimentares em virtude de um ego ainda frágil.

Por esta razão, as respostas que damos às situações de vida atuais são, em parte, novas formas de atender às faltas originais. Neste quadro é que se insere a discussão sobre a metodologia de ensino, objeto privilegiado de reivindicação dos professores, mas que não encontra eco suficiente para uma real apropriação de seus fundamentos e de sua prática. Enquanto um deslocamento, a ânsia por novas metodologias responde momentaneamente às necessidades do sujeito. Os aspectos inconscientes tornam-se os verdadeiros responsáveis pelo que é subtraído de positivo de qualquer abordagem metodológica; a finalidade original de atender às necessidades do aluno é substituída pelo atendimento de demandas inconscientes do professor. Ou seja, independentemente de tempo, de definições políticas que enfatizam determinada metodologia em detrimento de outra, o professor pode utilizar uma ou outra como instrumento de criatividade e generosidade ou como instrumento de vingança contra as ameaças sentidas; pode subtrair de boas metodologias, seus aspectos positivos, esvaziando-as, assim como pode somar a elas suas contribuições, tornando produtivas mesmo aquelas abordagens já consideradas inadequadas.

No relato de Vitória, podemos perceber que a escola faz parte do roteiro de uma história pessoal que, através do imaginário, constrói uma idéia do “ser bom professor” impossível de ser alcançada, não apenas pelo fato de o professor ter perdido ao longo do tempo os instrumentos de autoridade do passado, mas também porque a cristalização deste professor idealizado impediu a construção mais criativa deste lugar. Dona Maria, Dona Noemi, Dona Filomena e Vitória permitiram, através de suas histórias, a compreensão deste entrelaçamento entre condições objetivas e condições internas; o mergulho naquilo que se produz enquanto sentimentos e movimentos únicos, ainda que compartilhados, e em certa medida generalizáveis, porque sociais e humanos.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALONSO-GETA, P.M.P. El tiempo antropológico. In: FERMOSO, P. El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar. Barcelona: PPU, 1993. p. 34-73.
- ALONSO, L.E. El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. Revista internacional de sociología, Madrid, n.13, p. 5-36, 1996.
- BACHELARD, G. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.
- BION, W.R. A linguagem e o esquizofrênico. In: KLEIN, M; HEIMANN, P.; MONEY-KYRLE, R.E. (org). Novas tendências na psicanálise. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1980. p. 231-52.
- BOLLAS, C. A sombra do objeto: a psicanálise do conhecido não-pensado. Rio de Janeiro: Imago, 1992. 360p.
- BOURDIEU, P. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. 224p.
- BORNAT, J, WALMSLEY, J. Historia oral con personas vulnerables: desafíos conceptuales y prácticos. História, antropología y fuentes orales, Barcelona, n.13, p. 35-56, 1995.
- BOSI, E. Memória e sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- CAÑAS, J.J., BAJO, M.T. Memoria autobiográfica. In: RUÍZ-VARGAS, J.M. Psicología de la memoria. 2.ed. Madrid: Alianza, 1994. p. 369-82.
- CASSIRER, E. Esencia y efecto del concepto de simbolo. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1975. 176p.



- CASTORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 418p.
- CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C.R. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 51-70.
- \_\_\_\_\_. Cultura e democracia. São Paulo: Cortez, 1990. 220p.
- COENEN-HUTHER, J. Formes et ambiguïtés de la compréhension en situation de observation. Cahiers internationaux de Sociologie, Paris, v. 104, p. 77-96, 1998.
- CÓRDOVA, R. de A. Imaginário social e educação: criação e autonomia. In: Em aberto. Brasília, v. 14, n.61, p.24-44, jan/mar. 1994.
- CUARTANGO, R.G. La historia: habitar en lo propio como en tierra extraña. Historia, antropología y fuentes orales. Barcelona, n.14, p. 175-84, 1984.
- DECCA, E. S. de. O silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- DI GIORGI, C. Em busca da 'raison d'être' das contradições das propostas educacionais dos organismos internacionais. Projeto de pesquisa, [s.l; s.n.], 1995. (mimeo).
- DUNAWAY, D. K. La interdisciplinariedad de la historia oral en Estados Unidos. Historia y fuente oral, Barcelona, n.14, p. 27-38, 1995.
- ELLUL, J. La culture de l'oubli. In: ZAVIALOFF, N, JAFFARD, R, BRENOT, P. La mémoire: le concept de mémoire. Paris: L Harmattan, 1989. p. 148-55.
- ENRIQUEZ, E. The clinical approach: genesis and development in Western Europe. International Sociology, Quebec, v. 12, n.2, p. 151-64, 1997.

FARIA, M. C. Anotações de aula. Presidente Prudente: UNESP, 1997. 3p.

FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991. 143p.

FREUD, S. La dinámica de la transferencia. In: \_\_\_\_\_. Obras completas. 4.ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1981. p. 1648-53.

\_\_\_\_\_. La iniciación del tratamiento. In: \_\_\_\_\_, p. 1661-74.

\_\_\_\_\_. Recuerdo, repetición y elaboración. In: \_\_\_\_\_, p. 1683-8.

\_\_\_\_\_. Observaciones sobre el 'amor de transferencia'. In: \_\_\_\_\_, p. 1689-96.

\_\_\_\_\_. La transferencia. In: \_\_\_\_\_, p. 2391-401.

\_\_\_\_\_. Varios tipos de caracter descubiertos en la labor analítica. In: \_\_\_\_\_, p. 2413-28.

\_\_\_\_\_. Mas alla del principio del placer. In: \_\_\_\_\_, p. 2507-41.

\_\_\_\_\_. Psicología de las masas y analisis del yo. In: \_\_\_\_\_, p. 2563-610.

\_\_\_\_\_. Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica. In: \_\_\_\_\_, p. 2896-903.

GUIMARÃES, A. A. O professor construtivista: desafios de um sujeito que aprende. Campinas: UNICAMP, 1995. 135 p. Dissertação (Mestrado em Metodologia de Ensino) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1995.

\_\_\_\_\_, VILLELA, F. C. B. Análise institucional: uma alternativa de compreensão da escola. Presidente Prudente: UNESP, 1997. 16p. (mimeo).

- GRIMBERG, A. B. R. Da memória ao extra-mnêmico: um estudo psicanalítico. São Paulo: PUC, 1996. 176p. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica, 1996.
- GRUNBERGER, B. New essays on narcissism. London: Free association Books, 1989. 278p.
- HELLER, A. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 121p.
- HESSEN, J. Teoria do conhecimento. Coimbra: Arménio Amado, 1987. 206p.
- JOUTARD, P. La historia oral: balance de un cuarto de siglo de reflexión metodológica y de trabajos. Historia, antropología y fuentes orales, Barcelona, n.15, p. 155-70, 1996.
- KAHN, J. S. El concepto de cultura: textos fundamentales. Barcelona: Anagrama, 1975. 359p.
- KEHL, M. R. Um jogo macabro. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 mar. 1999. Mais, p. 9.
- KLEIN, M., RIVIERE, J. Amor, ódio e reparação. Rio de Janeiro: Imago, 1975. 162p.
- KLEIN, M. A técnica psicanalítica através do brinquedo: sua história e significado. In: KLEIN, M., HEIMANN, P., MONEY-KYRLE, R. E. (orgs). Novas tendências na psicanálise. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1980. p. 25-47.
- \_\_\_\_\_. et al. Os progressos da psicanálise. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 365p.
- \_\_\_\_\_. Inveja e gratidão – e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 398p.

- KÖRNER, J. The ability to share another person's feelings: about empathy. Forum der Psychoanalyse, Berlim, v. 14, n. 1, p. 1-17, 1998.
- KREUZER-HAUSTEIN, U. The interpretation of aggressive and destructive transference and transference resistance. Forum der Psychoanalyse, Berlim, v. 14, n. 1, p. 111-22, 1998.
- LACAN, J. O seminário, Livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. 209p.
- \_\_\_\_\_. O seminário, Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 269p.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS. Vocabulário de psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 552p.
- LECLERC-OLIVE, M. Les figures du temps biographique. Cahiers internationaux de Sociologie, Paris, v. 104, p. 97-120, 1998.
- MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes, 1993. 198p.
- MALRIEU, P. Biographie et restructurations sociales. La pensée, Paris, n. 297, p. 81-6, 1994.
- MEZAN, R. Freud, pensador da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985. 652p.
- MIRA, J. J. Memoria de los testigos. In: RUÍZ-VARGAS, J. M. Psicología de la memoria. Madrid: Alianza, 1994. p. 383-407.
- MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Portugal: Europa-América, 1990. 263p.

- MULDWORF, B. Biographie et subjectivité. La pensée, Paris, n. 297, p. 87-98, 1994
- NASIO, J. D. A criança magnífica da psicanálise: o conceito de sujeito e objeto na teoria de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. 155p.
- \_\_\_\_\_. Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. 142p.
- NOVOA, A.(org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 1995. 214p.
- OGILVIE, B. Lacan: a formação do conceito de sujeito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. 135p.
- PETERS, M. Narcissistic conflicts of elderly patients. Forum der Psychoanalyse Zeitschrift für Klinische Theorie und Praxis, Berlim, v. 14, p. 3, 1998.
- PICHON-RIVIÈRE, E. Processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 181p.
- PIMENTEL, L. N. A educação no Colégio Professor Adolpho Arruda Mello: contribuições para sua história. Presidente Prudente, 1996. 104p. (Monografia).
- POSTIC, M. O imaginário na relação pedagógica. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 155p.
- RHÉAUME, J. The project of Clinical Sociologie in Quebec. International Sociology, Quebec, v. 12, n. 2, p. 165-74, 1997.
- RUÍZ-VARGAS, J. M. Psicología de la memoria. Madrid: Alianza, 1994. 459p.
- SÉVIGNY, R. The clinical approach in the Social Sciences. International Sociology, Quebec, v. 12, n. 2, p. 135-50, 1997.

- SILVA, E. T. da. Professor de 1º grau: identidade em jogo. Campinas: Papyrus, 1995. 130p.
- SKLAR, K. K. El relato de una biografía rebelde. Historia, antropología y fuentes orales, Barcelona, n.14, p. 153-69, 1995.
- SOKOLOVA, E. E., AKKURATOV, E. P. Envy used as power. Journal of Russian and East European Psychology, Moscou, v. 33, n. 5, p. 5-20. 1995.
- STEIN, M. B. Social phobia: clinical and research perspectives. Washington: American Psychiatric Press, 1995. 398p.
- STREECK, U. Acting-out, interpretation and unconscious communication. Forum der Psychoanalyse, v. 14, n. 1, p. 66-78, 1998.
- VANSINA, J. La tradición oral. Barcelona: Labor, 1968. 278p.
- VILLELA, F. C. B. Freud e o conhecimento. São Paulo: PUC, 1995. 210p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, 1995.
- VOLDMAN, D. Historia y fuentes orales en Francia: estado de la cuestión. Historia, antropología y fuentes orales, Barcelona, n.15, 171-5, 1995.
- ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. da.(orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. 115p.