**Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação**

**A metamorfose de jovens lideranças que
querem ser professoras: como a escuta
analítica propicia a potência crítica da práxis**

Tatiana Karinya Rodrigues

São Paulo
2008

Tatiana Karinya Rodrigues

**A metamorfose de jovens lideranças que
querem ser professoras: como a escuta
analítica propicia a potência crítica da práxis**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação da
Faculdade de Educação da USP, para
obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de concentração: Psicologia e
Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica do Amaral

São Paulo
2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA
FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

156.42 R696m	<p>Rodrigues, Tatiana Karinya</p> <p>A metamorfose de jovens lideranças que querem ser professoras: como a escuta analítica propicia a potência crítica da práxis / Tatiana Karinya Rodrigues; orientadora Mônica do Amaral. São Paulo: s.n., 2008.</p> <p>212 p. il.; anexos</p> <p>Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Educação 2. Identidade profissional 3. Psicanálise I. Amaral, Mônica do, orient.</p>
-----------------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tatiana Karinya Rodrigues

A metamorfose de jovens lideranças que querem ser professoras: como a escuta analítica propicia a potência crítica da práxis.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Psicologia e Educação.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Mônica do Amaral

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Prof. Dr. Antonio da Costa Ciampa

Instituição: PUC-SP

Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Simões Francisco

Instituição: FE-USP

Assinatura: _____

Dedicatória

A uma professora em especial, minha avó, que permitiu, sem o saber, que este trabalho existisse.

Aos meus professores que passaram pela minha vida e deixaram marcas preciosas.

Às futuras professoras que devem manter sua esperança sempre acesa.

Agradecimentos

Aos meus pais, minha irmã, meu cunhado, minha tia e meu tio queridos, pelo imenso apoio e carinho constantes.

À minha orientadora pela compreensão, carinho e preciosas orientações.

Aos meus amigos da Faculdade de Educação, em especial Edson, Luiz e Maíra.

Aos meus amigos de sempre Ana Cláudia, Jú, Wagner, Dani, Akio, Gabi, Maria Alice, Vinícius, Dave e Marina.

Ao meu amigo para as horas de meditação Juarez.

Epígrafe

“Feliz o homem que encontrou a sabedoria,
o homem que alcançou o entendimento!
Ganhá-la vale mais do que a prata,
e o seu lucro mais do que o ouro.
É mais valiosa do que as pérolas;
nada que desejas a iguala.
Em sua direita: longos anos;
em sua esquerda: riqueza e honra!
Os seus caminhos são deliciosos,
e os seus trilhos são prosperidade.
É uma árvore de vida para os que a colhem,
e felizes são os que a retêm!”

Provérbios 3, 13-18.

Gorgulho (Coord.). *A Bíblia de Jerusalém*, 2000, p. 1120.

Resumo

No presente trabalho pretendi investigar como se deu a constituição da identidade de três jovens lideranças da comunidade da favela do Real Parque/Jardim Panorama, levando em consideração os momentos de metamorfose que cada uma delas sofreu ao longo deste processo.

A fim de compreender a complexidade dos aspectos envolvidos na constituição de suas identidades como futuras docentes, recorri a autores da Psicologia, Filosofia, Sociologia e História que permitissem ampliar meu olhar psicanalítico a respeito do objeto estudado.

Existia nessas jovens algo de muito peculiar que contribuiu para o processo de constituição da identidade docente – uma consciência crítica aguçada. O encontro com alguns educadores, que lhes propiciou o desenvolvimento de um pensamento crítico, permitiu-lhes um olhar questionador em relação à realidade educacional encontrada nos estágios realizados em escolas municipais, por exigência de sua formação acadêmica.

Por ocasião da presente pesquisa, ofereci a elas um espaço de escuta analítica, ancorada em uma concepção dialética da relação entre psique e mundo, que lhes permitisse questionar alguns aspectos relacionados à constituição da identidade docente, a ponto de metamorfosearem-se politicamente dando lugar a uma práxis transformadora, promovendo, nesse sentido, uma verdadeira educação emancipatória.

Finalmente, terminei este trabalho com a descrição da revelação da práxis dessas jovens, que se deu em meio à liderança que exerceram espontaneamente junto à comunidade do Real Parque, impedindo a desapropriação de parte da favela em que moram, ocorrida no final de 2007.

Palavras-chave: educação emancipatória, identidade do professor, metamorfose, psicanálise extensa.

Abstract

In this present work, I intended to do a research on how the identity of three young leaders of Real Parque/Jardim Panorama shantytown was constituted, and also taking into consideration the changing that each one of them suffered along the process of investigation.

In order to understand the complexity of the aspects involved in the constitution of their identities as future teachers, I looked for authors of Psychology, Philosophy, Sociology and History that allowed me to expand my psychoanalytic vision concerning the object of study.

There was something very special with these youngsters that contributed to the process of constitution of their teaching identity - a critical sharpened consciousness. The meeting with some educators, which provided them a critical analysis, allowed them to question the real educational system found in municipal schools due to probations required in academic graduation.

At the time of this research, I offered them a space of analytical listening, based on a dialectical concept of the connection between psyche and the world, which could allow them to question some aspects related to the constitution of the teaching identity, that was about to metamorphose them politically, giving place to a changing praxis and promoting, in this sense, a real emancipate education.

Finally, I finished this work with the description of the disclosure of the praxis of these youngsters, which happened within their spontaneous leadership taken over inside Real Parque community, avoiding the dispossession of part of the slum where they live in the end of 2007.

Key words: emancipate education, teacher identity, metamorphose, extensive psychoanalysis.

Sumário

1. Introdução	12
2. No processo de construção da metodologia.....	24
Primeiro encontro – presente, passado e futuro	33
Segundo encontro – <i>Cântico dos Cânticos</i>	45
Terceiro encontro – <i>Kama Sutra</i>	49
Quarto encontro – Taoísmo.....	52
Quinto encontro – Metodologia de pesquisa.....	57
Encontros individuais.....	64
Sexto encontro – Capitães de Areia	64
Sétimo encontro – Christiane F.	68
Questões por escrito	69
Apresentação do TCC – um passo para a emancipação profissional.....	71
3. Histórias individuais	75
3.1. Ana, enfrentando as exigências do mundo!	75
Brincando de ser professora	75
Os professores são deuses?.....	76
A solidão nos estudos: autodidata.....	76
Um verdadeiro processo kafkaniano	77
Que decepção – Pré-adolescência	78
Onde estão os “Cs” da natureza?.....	79
Formação de um Eu mais realista.....	80
Virando gente grande, construindo o mundo!	80
Gostar de ler ou não gostar de ler, eis a questão!	80
Quando a leitura sobe a viela.....	82
Várias faculdades, várias opções... as várias “ias” na minha vida	83
Será que eu vou ser professora?	84
Fracasso escolar ou fracasso da escola?	85
A entrada no mundo do trabalho: mais exigências!	86
“Inferno nas férias”.....	87
Divisão de material entre as crianças: construção de um espaço individual.....	87
Faxineira ou aluna?.....	87
Aluna da faculdade e professora na escola.....	88
Aluno ideal, infelizmente ele existe só em nossa imaginação.....	88
Eu queria ser uma metamorfose ambulante, um professor mutante.....	89
Função da escola.....	90
Futuro	91
Sexualidade.....	92
Angústias – Havia uma pedra no meu caminho	92
3.2. Vitória, de Remígio para o mundo!.....	93
Marias que vão, Marias que ficam, mulheres guerreiras que não se cansam	93
Desconfiada da peste	94
Algo não vai bem na escola, mas não sei dizer ao certo o que é.....	94
Gastrônoma, psicóloga, médica ou professora?	95
Os primeiros anos da faculdade!	98

Será que existe alguma escola real que funcione segundo os teóricos da Educação?.....	99
Estrutura física e condições de trabalho em uma escola pública.....	100
Indisciplina ou irresponsabilidade?	101
Uma nova idéia de como ser professora.....	102
Futuro e ideais	103
Ideal de aluno	104
Ideal de professor	104
3.3. Maria, guerreira enfrentando o mundo da verdade!	106
Quantas profissões, qual delas me escolheu?	106
Participação no SOS Juventude.....	106
O Casulo e o Ensino Médio.....	108
Apresentação da peça de teatro na Sala São Paulo.....	110
A Biblioteca do Projeto Casulo – um espaço de resistência!	112
As exigências da vida, e agora? Preciso trabalhar!	113
Pedagogia, um sonho impossível?.....	113
Normal Superior, será que eu faço?.....	113
Saída da coordenadora da biblioteca, uma tristeza vivida pelos jovens.....	114
Aluno ideal	115
Professor ideal	116
3.4. Três jovens professoras, apesar de tudo!	116
4. Identidade.....	119
5. Algumas idéias dissonantes a respeito da Educação no século XIX: Kierkegaard e Nietzsche.....	131
Kierkegaard	131
Nietzsche	142
6. A crise da tradição e da autoridade na Educação.....	148
7. Ideologização da Educação e o narcisismo contemporâneo	155
8. A organização do trabalho e suas incidências na formação e atuação docentes.....	162
9. Precarização do trabalho docente no Brasil	169
10. Discussão.....	177
11. Bibliografia	186
12. Anexos	190
Anexo 1 - Projetos de Iniciação Científica	190
Ana	190
Maria.....	192
Anexo 2 – Desenhos.....	194
Ana	194
Vitória	195
Maria – parte 1.....	196
Maria – parte 2.....	197
Anexo 3 - Poemas de Carlos Drummond de Andrade	198
Anexo 4 – Questionários individuais	200
Respostas – Ana	200
Respostas – Vitória.....	208
Respostas – Maria.....	210

1. Introdução

Em processos de orientação vocacional que acompanhei junto a alunos de escola pública e particular de diferentes cidades brasileiras (São Paulo/SP, Campinas/SP e Barra Mansa/RJ), pude observar a constante oposição dos jovens à opção pela carreira docente.

A recusa¹ desses jovens diante da possibilidade de, um dia, se tornarem professores me fez pensar em possíveis explicações que permitissem compreender o significado que teria a escolha da carreira docente para esses jovens. Foi isso que me levou a observar mais atentamente a complexidade da realidade escolar no Brasil, que envolve, entre outros fatores, os valores socialmente transmitidos a esses jovens (a ideologização da Educação), a crise da tradição e da autoridade na escola e a precarização do ensino no Brasil.

No início de cada processo de orientação vocacional que realizei, geralmente perguntava aos jovens se eles já tinham alguma carreira em mente. Era perceptível o fato de suas escolhas estarem pautadas por crenças socialmente difundidas, ou seja: eles logo descartavam profissões consideradas sem “prestígio social”, ou que não prometiam uma ascensão econômica em um curto espaço de tempo. E a docência estava entre elas. Além disso, acreditavam que o investimento intelectual, feito, a longo prazo, em uma carreira, não “valia à pena”², mesmo diante da perspectiva de virem a ser melhor remunerados se investissem um maior tempo em sua formação.

Por essas razões, muitos dos jovens que encontrei no contexto da orientação vocacional descartavam a carreira docente logo de início, a não ser que o desejo de se tornar professor fosse forte (e genuíno) o suficiente a ponto de superar a crença socialmente difundida (de que não vale à pena um investimento tão longo em uma carreira). Segundo esses jovens, o importante era ter uma remuneração alta no menor período de tempo possível, garantindo-lhes uma autonomia rápida, o que vai ao encontro

¹ Segundo Jeammet (2005), a recusa do jovem em estabelecer um intercâmbio com a realidade pode ser entendida como uma forma de ele evitar que seja narcisicamente absorvido pelos progenitores que não admitem que ele seja diferente deles mesmos.

² Muitos destes jovens revelaram, durante a orientação vocacional, que não gostavam de estudar e que esperavam um resultado imediato para os seus estudos, ou seja, um retorno financeiro rápido diante da escolha profissional que faziam.

das tendências culturais atuais, que, segundo Lipovetsky³, priorizam a satisfação imediata (de suas necessidades, de seus desejos, de consumo, inclusive etc.). Portanto, quando alguns desses jovens escolhiam carreiras como Filosofia, Biologia, Matemática etc. e descobriam que sua principal atuação era a docência, logo desistiam dessa decisão, argumentando que carreiras como estas exigiam um investimento intelectual contínuo, além de não prometerem uma ascensão rápida.

No final do ano de 2005, fizemos um primeiro contato com algumas jovens estudantes do Curso Normal Superior (sobre o qual darei maiores esclarecimentos mais adiante) por meio do Projeto Casulo. Este projeto é um programa de desenvolvimento comunitário, inaugurado em abril de 2003, fruto de uma parceria entre o Instituto de Cidadania Empresarial (ICE), a Prefeitura de São Paulo e mais 20 empresas, fundações e institutos. O ICE é uma associação civil sem fins “econômicos”⁴ que procura conscientizar o empresariado estimulado a se envolver em projetos e iniciativas do terceiro setor. A intenção deste Instituto é criar programas sociais que visem ao desenvolvimento da comunidade para promover a emancipação dos jovens pertencentes a ela. A idéia é fazer desse núcleo um multiplicador de metodologias, visando a um “impacto social positivo”⁵. Nesse sentido, o Casulo surgiu para que se formasse um desses núcleos de desenvolvimento comunitário. Localizada na região sul da cidade de São Paulo, a sede do projeto encontra-se situada entre os bairros Real Parque e Jardim Panorama, onde existem favelas, prédios do Cingapura e alguns alojamentos que foram feitos na época da construção desses prédios e que ainda estão sendo utilizados como moradia. Paradoxalmente, essa região é uma das mais ricas de São Paulo (Real Parque/Morumbi). O que nos chama a atenção é a existência de uma população tão carente em meio a prédios e condomínios visivelmente luxuosos.

Essas comunidades, tanto a do Real Parque quanto a do Jardim Panorama, foram constituídas com a construção do estádio do Morumbi, que teve início na década de 1950 e terminou em 1970. Os descendentes dos antigos operários que trabalharam em sua

³ Em uma de suas obras, *A Era do Vazio*, que será mencionada mais à frente, Lipovetsky (1983) fala a respeito de como as pessoas vivem presas ao presente, tornando a satisfação do desejo algo que deve ser realizado imediatamente no momento presente.

⁴ No “Projeto Observatório”, desenvolvido por jovens do Casulo, eles usam o termo “sem fins econômicos” com o significado de “sem fins lucrativos”. Por isso, no texto foi mantida essa terminologia.

⁵ Termo usado pelo Projeto Observatório, a fim de se referir ao “resultado” esperado pela intervenção do projeto na comunidade.

construção são hoje os moradores dessas duas comunidades. Como a construção do estádio durou mais de 15 anos, eles acabaram se estabelecendo na região.

Hoje, em sua maioria, a população carente desses bairros é constituída por migrantes pernambucanos. Também vieram os índios Pankararus, que compõem hoje cerca de 10% da população, o que diversificou ainda mais o leque de etnias encontradas na comunidade, contribuindo, de alguma maneira, para que houvesse o desenvolvimento de diferentes trabalhos culturais no Casulo.

Este programa de desenvolvimento comunitário tem como missão atender jovens de 12 a 24 anos que estão em situação de “vulnerabilidade social”⁶. Eles trabalham essencialmente com essa faixa etária, pois acreditam que serão eles os “agentes de transformação social”.

Cerca de 540 jovens são atendidos nessas condições e participam pelo menos de um dos trabalhos ali desenvolvidos. São estes os trabalhos desenvolvidos pelo Casulo: oficinas culturais (música, teatro, danças brasileiras, artes plásticas e *hip hop*); espaço multimídia (oficinas de som, imagem, informática, edição de textos); Programa Jovens Urbanos (formação de jovens no que diz respeito à elaboração de projetos de intervenção social); Observatório de Jovens (trata-se de um núcleo de formação de pesquisadores); programa de formação de jovens professores. Interessou-me, como pesquisadora, em particular, este último, em torno do qual centrei minha investigação.

Este programa pretende contribuir para a formação de “jovens em situação de vulnerabilidade social” por meio do Curso Normal Superior. Orientados por esse objetivo, vinte jovens ganharam 50% de bolsa de estudos no Instituto Singularidades⁷, um curso que os habilita para atuarem em creches, educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (1^a a 4^a série). Os outros 50% são financiados pelo Projeto Casulo.

⁶ Este termo é usado no “Projeto Observatório” realizado pela entidade em questão. Torna-se relevante lembrar o que Spósito e Corrochano (2005) mencionam em *The hidden face of the income transference for youths in Brazil*, a respeito da utilização do termo “vulnerabilidade social” ou “jovens em situação de exclusão social”. Segundo essas autoras, muitas das políticas públicas dos últimos 10 anos concebem os jovens pobres como desviantes ou potencialmente violentos, daí a necessidade de se criar uma política pública específica para a população juvenil, na tentativa de inseri-los no mundo adulto sem que este se veja ameaçado.

⁷ Trata-se de uma instituição particular de ensino superior mantida pelo Instituto de Educação de São Paulo. Essa instituição oferece cursos ligados à área de Educação, como o Curso Normal Superior, Cursos de Licenciatura, Programa de Formação Pedagógica, Programa de Formação Continuada e Formação Pós-Graduada.

Além disso, os jovens que participavam desse projeto coordenavam também a Biblioteca do Casulo, que possui cerca de 2.000 livros, para cujo trabalho receberam uma ajuda de custo. Eles se revezavam durante a semana para organizar os livros e demais atividades da Biblioteca, como, por exemplo, a oficina de leitura. Esta última tem como objetivo “aproximar as pessoas do universo literário”⁸. O público-alvo são as crianças pequenas (com idades entre 5 e 10 anos), moradoras do bairro, que aprendem paulatinamente a ter um contato com os livros através das mediações de leitura feitas pelo grupo que organiza a biblioteca.

A esse grupo que trabalha na biblioteca, foi oferecido um momento de estudo e reflexão⁹ a respeito de temas como a educação, psicanálise e adolescência com o intuito de propiciar-lhes um momento necessário para a elaboração de um projeto de pesquisa – com vistas a uma Iniciação Científica – que estaria vinculado a uma pesquisa de maior âmbito que seria realizada na escola, a EMEF José de Alcântara Machado Filho¹⁰, localizada no Real Parque.

De todos os jovens que participavam do “Programa Jovens Professores”, apenas cinco deles participaram destes encontros de reflexão e destes, apenas três permaneceram até o final. Estas três jovens – Ana, Vitória e Maria¹¹ – foram convidadas a participar da presente pesquisa.

Além disso, essas três jovens – sujeitos desta Dissertação – apresentaram desde o início um nível de crítica a respeito da realidade bastante interessante, o que, do meu ponto de vista de investigadora, pareceu-me essencial para o aprofundamento da questão aqui estudada, ou seja, a formação da identidade de professor em jovens estudantes do Curso Normal Superior, lembrando que estas jovens, em particular, desde muito cedo assumiram a liderança da comunidade das favelas do Real Parque e Jardim Panorama.

⁸ Essa é a forma como eles se referem ao objetivo do Projeto da Biblioteca.

⁹ Este grupo reunia-se semanalmente nas dependências do Casulo, com o objetivo de estudar textos relativos à Psicanálise e Educação que permitissem compreender questões relativas à cultura juvenil. A idéia inicial deste grupo era oferecer a essas jovens estudantes uma oportunidade de estudo mais aprofundado através da Iniciação Científica. Até então, o tema de pesquisa estava definido e eu esperava que, a partir deste contato, iríamos conseguir o contato com a escola em que essas jovens faziam estágio, a Escola Municipal José de Alcântara Machado Filho, de onde, inicialmente, imaginava que estariam meus sujeitos de pesquisa.

¹⁰ A fim de facilitar a leitura, irei referir-me a esta escola como “Alcântara”.

¹¹ A fim de preservar o sigilo das informações deste estudo, utilizei nomes fictícios para as jovens.

No primeiro semestre de 2006, em nossos encontros semanais do grupo de estudos acima referido, constantemente, as jovens traziam para a discussão questões a respeito de suas vivências como estagiárias na escola, na qual anteriormente haviam estudado, o Alcântara. A partir de uma escuta cuidadosa a respeito do que as jovens estudantes traziam para a discussão em grupo, passei a reformular as primeiras questões sobre o processo de constituição da identidade docente.

Durante os contatos iniciais deparei-me com algo contrário do que encontrava nos processos de orientação vocacional que acompanhei. Encontrei jovens estudantes do Curso Normal Superior¹² que se dedicavam integralmente a essa formação. Além dos estágios que realizavam na escola de educação fundamental I, participavam do projeto “Recreio nas Férias”¹³, que ocorre nas unidades escolares durante suas férias da faculdade, e também da Biblioteca do Projeto Casulo, no decorrer do período letivo. Achei curiosa tamanha dedicação dessas jovens à área de Educação, algo inusitado para mim, uma vez que, até então, havia me deparado com um desinteresse generalizado pela carreira docente entre os jovens que havia acompanhado em orientação vocacional.

Depois de conversar longamente com as jovens bolsistas que trabalham no projeto citado, percebi outra forma de se envolver com a carreira docente. Porém, para que eu pudesse compreender essa nova perspectiva, foi necessário conhecer o contexto no qual estavam inseridas. As jovens, desde o início, mencionavam quão angustiadas se encontravam diante das contradições verificadas entre suas experiências de estágio junto ao Alcântara e aquilo que aprendiam na faculdade.

Depois de terem avançado em seus estudos direcionados à prática docente, identificaram, na observação que fizeram das aulas de seus antigos professores, problemas de cunho pedagógico, assim como nas atitudes adotadas em relação aos alunos. Na época em que estudaram nessa mesma escola, já intuía que tais atitudes eram inadequadas, porém, ainda não tinham um embasamento teórico que pudesse

¹² A proposta inicial era que estas jovens fizessem somente o Curso Normal Superior, habilitando-as para a docência na educação infantil e ensino fundamental I. Porém, as instituições financiadoras deste projeto de formação docente ofereceram a elas, no final do 3º ano, a chance de concluírem o curso, habilitando-as para a Pedagogia e elas aceitaram concluir a etapa para a formação em Pedagogia.

¹³ Trata-se de um projeto da Prefeitura Municipal de São Paulo que realiza atividades recreativas e passeios pela cidade. Este programa é voltado para as crianças e adolescentes (4 a 17 anos) e acontece no período de férias escolares.

sustentar um julgamento mais cuidadoso a respeito do significado de todos esses aspectos.

Um exemplo dessa inadequação dos professores foi relatado por uma dessas jovens, por ocasião de uma observação feita em sala de aula PIC¹⁴ (Projeto Intensivo no Ciclo I). Essa sala é considerada, em princípio, de aceleração, ou seja, deveria ter um acompanhamento mais rigoroso do desempenho dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizado em vários níveis. Apesar disso, a professora costumava dar uma única tarefa para todos e não os acompanhava em suas especificidades. A jovem estagiária observou que alguns alunos não sabiam sequer ler as instruções que a professora colocava na lousa. Ao acompanhar mais de perto o desempenho destes alunos durante a atividade proposta pela professora, a estagiária percebeu que muitos deles eram pré-silábicos, ou seja, semi-analfabetos e, portanto, não tinham condições de compreender o que havia sido proposto pela professora. Além disso, em entrevista concedida a essa jovem, a professora revelou que sentia raiva de algumas crianças e, por isso, não dava a devida atenção a elas. Com isso, muitas das crianças acabavam ignorando as atividades propostas, dispersando-se do objetivo da aula. Vale lembrar que muitas dessas crianças, segundo a jovem observadora, nem sempre apresentavam déficit de aprendizagem. O que justificava sua presença na sala PIC era o seu “mau comportamento”, algo, que no discurso oficial da escola e da coordenadora pedagógica, foi negado e claramente camuflado. Podemos perceber, a partir deste relato, a arbitrariedade (que apontava para motivações de natureza emocional pouco esclarecidas) que sustentou as decisões de natureza pedagógica tanto da professora, ao propor uma única atividade para crianças em diferentes níveis de aprendizagem, como da coordenação pedagógica, ao punir as crianças indisciplinadas colocando-as no PIC, embora não precisassem de um reforço escolar.

Ao mesmo tempo em que foram observadas essas inadequações, as estagiárias não se sentiram com liberdade para expressá-las diante de seus antigos professores, pois sentiam que assim os deixariam vulneráveis, já que essas jovens, uma vez que fazem parte da comunidade, são vistas no imaginário destes professores como porta-vozes das

¹⁴ Esse projeto tem como objetivo reverter o quadro de fracasso escolar dos alunos nesta etapa da escolarização.

críticas feitas à escola, podendo representar uma ameaça ao exercício da sua função, pelo menos nos moldes em que a concebem.

É preciso observar, de outro lado, que a visão crítica desenvolvida pelas estagiárias, fundamentada por sua formação, permitiu-lhes perceber a sobrecarga de trabalho que incidia sobre a prática docente, que não se restringia à sala de aula, estendendo-se também a outros âmbitos, como, por exemplo, a participação em reuniões pedagógicas, correção e elaboração de provas etc. Diante de exigências tão variadas impostas aos professores, essas jovens mostraram-se muito assustadas e reticentes em relação a seguir ou não a carreira docente.

Além dessas atividades realizadas fora da sala de aula, as jovens estudantes falaram a respeito da prática docente propriamente dita e das dificuldades decorrentes da escassez de recursos da escola, o que tem gerado problemas de cunho pedagógico e disciplinar por parte dos alunos. Um exemplo disso foi o que elas contaram a respeito de um projeto da Prefeitura de São Paulo do qual fizeram parte. Na Escola de Educação Infantil (localizada ao lado do Projeto Casulo), foram propostas atividades às crianças durante as férias. No começo do trabalho elas relataram que as crianças não conseguiam compartilhar o material didático que era distribuído. Logo que recebiam os estojos de giz das estagiárias, as crianças colocavam seus nomes nele. Como não havia estojo para todos, precisavam socializar o seu uso e, para tanto, as estagiárias tiveram que conscientizar as crianças da necessidade de repartir o material recebido. Após uma semana de trabalho, elas reconheceram uma ligeira mudança na atitude das crianças. Com muito esforço, conseguiram, no final, fazer com que os alunos compartilhassem o material com os seus colegas.

Embora as estagiárias reconhecessem que a docência era um trabalho de algum modo gratificante, pude perceber, durante as conversas realizadas por ocasião da presente pesquisa, que as jovens estudantes se sentiam o tempo todo “remando contra a maré” de uma determinada tendência da Educação vigente na escola, o que as fez questionar sobre o sentido da atuação docente e a sua própria formação acadêmica. Durante a conversa que tivemos, destacaram com clareza as dificuldades em dar aula numa escola pública e se perguntaram se valeria mesmo à pena continuar estudando e investindo nessa carreira para depois enfrentar uma realidade tão dura e, muitas vezes, tão caótica como a que

esses professores se deparavam no Alcântara. Sobretudo, porque as orientações dadas tanto pela escola quanto pela coordenadoria de ensino pouco tinham a ver com esses problemas cotidianos.

Talvez o fato de terem recebido bolsa para cursar uma faculdade na área de formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental I, que lhes prometia, ainda, um futuro promissor, tivesse contribuído, e muito, para a escolha dessas jovens, senão dirigindo, ou mesmo lhes dando uma única direção para o seu encaminhamento profissional, e, nesse sentido, abafando os questionamentos sobre o desejo de virem a se tornar professoras.

No mesmo período de 2006, fizemos os primeiros contatos com a EMEF José de Alcântara Machado Filho, localizada nos arredores do Projeto Casulo. Essa escola atende, além da população do Jardim Panorama e Real Parque (a mesma abrangida pelo Projeto Casulo), a população da favela do Paraisópolis, as três localizadas nos arredores do Morumbi, um dos bairros mais ricos da cidade de São Paulo. Era nesta escola que se pretendia realizar a pesquisa sobre “Culturas Juvenis”.

Em meados do segundo semestre de 2006, com a aprovação do projeto pela Fapesp, a professora Dra. Mônica do Amaral deu início à pesquisa a respeito de “Culturas Juvenis”. Este projeto procurou investigar em que medida a cultura escolar poderia se beneficiar das culturas juvenis existentes na escola. Ele contou com a participação de professores e funcionários da escola, além de outros colegas do mestrado. Ao inserir-me nesta pesquisa, pretendi inicialmente comparar as vivências das jovens que encontrei às dos professores desta escola e obter possíveis explicações que pudessem esclarecer o intenso investimento dessas jovens na carreira docente, em meio a um desinteresse generalizado por essa opção. No entanto, a complexidade encontrada na escola não permitiu que esse estudo fosse feito, embora tenha contribuído para que eu pudesse entender melhor a crítica que as jovens estudantes faziam a respeito do funcionamento da escola, bem como a seus antigos professores.

No segundo semestre de 2006, neste subgrupo (composto de professores e uma coordenadora pedagógica) fizemos estudos teóricos com textos de Filosofia, Sociologia, Psicologia e Educação, a fim de subsidiar as entrevistas que faríamos junto ao corpo docente e aos demais funcionários da escola. No primeiro semestre de 2007, elaboramos

um questionário para servir de guia em nossas entrevistas. Finalmente, realizamos as entrevistas, o que foi bastante interessante para estudar o ambiente escolar do ponto de vista de professores e demais funcionários. A minha intenção era aprofundar o conhecimento do ambiente escolar ao qual as jovens de minha pesquisa se referiam com tanta frequência, primeiro, porque estudaram ali, segundo, porque, em outro momento de suas vidas, estagiaram naquela mesma escola. Com certeza isso contribuiu para ampliar a minha compreensão de grande parte do que elas me relatavam, tanto no que dizia respeito às recordações de suas vivências escolares, como também em relação às reflexões depreendidas dos estágios realizados por elas na referida escola.

Desse modo, o contato com os entrevistados na pesquisa sobre “Culturas Juvenis”, assim como com as jovens futuras professoras, foi muito enriquecedor no sentido de procurar responder às minhas inquietações a respeito da construção da identidade docente, uma vez que me permitiu desenvolver um olhar mais cuidadoso sobre o cotidiano escolar, tornando possível tecer relações entre a formação da identidade do futuro professor e os desafios encontrados no dia-a-dia. Nesse sentido estudei o significado da escolha da carreira docente para essas jovens, sabendo que elas faziam parte de um projeto social na comunidade (anteriormente descrito) e que estagiaram na mesma escola onde, um dia, estudaram. De outro lado, ao participar como coordenadora de um dos subgrupos de professores com longa experiência na escola pública, em que discutimos a complexidade que envolve o exercício da docência, acabei ampliando minha compreensão dos problemas enfrentados, particularmente, por essa escola, no que diz respeito à precarização do trabalho docente na rede pública de ensino. Aquilo que as estagiárias intuíram como algo que não ia bem na escola foi comprovado e ampliado a partir do contato com os depoimentos dos professores do Alcântara, o que permitiu, também, esclarecer as questões problematizadas por essas jovens e os sentimentos expostos por elas em relação à sua escolha profissional e o modo como gostariam de exercer a profissão docente.

Vale ressaltar outro detalhe a respeito do modo como realizei a presente pesquisa, considerando o fato de as três jovens futuras professoras (Maria, Ana e Vitória) serem amigas inseparáveis. Este modo de funcionamento, ao mesmo tempo que tornou difícil qualquer tentativa de separação do grupo, facilitou que elas se apoiassem umas nas outras

quando queriam expressar alguma idéia mais complexa a respeito das questões apresentadas durante o processo de investigação. Percebendo esta singularidade, resolvi respeitá-la, entrevistando-as juntas, lembrando que em grupo elas poderiam apoiar-se mutuamente em seu crescimento e conseqüente processo de individuação. Somente em momentos muito específicos consegui separá-las e realizar entrevistas individuais.

Por fim, diante do desprestígio da carreira docente que incide sobre o imaginário do professor e do aluno, e das dificuldades específicas dessa escola, perguntei-me como essas jovens estudantes (sendo líderes da comunidade) puderam escolher e lidar com as contradições decorrentes dessa escolha profissional.

A questão que passei a me fazer, depois do contato com a escola e com essas jovens, foi a de que, como era possível que estudantes do Curso Normal Superior constituíssem uma identidade de professor e auto-investissem da autoridade que deveria ser inerente ao exercício dessa carreira, ao se depararem com uma realidade tão adversa para se promover a Educação no sentido mais amplo do termo.

Para uma melhor compreensão do processo de construção de identidade das jovens pesquisadas, iniciei a exposição, no capítulo 2 da pesquisa, com a descrição da metodologia utilizada, detalhando a forma como desenvolvi a coleta de dados junto às jovens pesquisadas. Em seguida, no capítulo 3, fiz a descrição das histórias individuais de cada uma delas, realizada com base em todo o processo de investigação.

Com o propósito de estudar como se dava a constituição de identidade dessas jovens, no capítulo 4, tratei do conceito de identidade que, segundo Antonio da Costa Ciampa (1996), traduzir-se-ia pela capacidade de metamorfosear-se, considerando que o sujeito encontra-se em uma relação dialética com o mundo que o cerca. Phillipe Jeammet (1995; 2005) contribuiu para a compreensão da constituição da identidade no que diz respeito ao intrincado “término” da adolescência vivido pelos jovens na contemporaneidade.

Diante da imensa complexidade que percebi estar envolvida no processo de constituição de identidade de professor nestas jovens, lembrando que elas são lideranças de uma comunidade, fui em busca de autores da Filosofia, Sociologia e História que pudessem contribuir para a compreensão dos múltiplos fatores envolvidos nesse processo. Por essa razão, no capítulo 5, retomei as idéias de Søren Kierkegaard (2003) a

respeito da “dúvida” para que pudesse repensar como esta é concebida e se há espaço para ela, tanto na escola quanto na faculdade. Ainda neste capítulo, a partir das reflexões de Friedrich Nietzsche (2003), propus-me a pensar o papel do Estado e do mercado no estabelecimento de políticas públicas de ensino na atualidade, perguntei-me em que medida as práticas educacionais da atualidade, mais especificamente em relação à formação docente recebida pelas jovens na faculdade, encontravam-se impregnadas por necessidades impostas pelo mercado.

Já no capítulo 6, retomei os conceitos de tradição e autoridade concebidos por Hannah Arendt (2003) para se pensar a crise na Educação decorrente da ruptura com o passado ocorrida no começo do século XX e de que forma experimentamos, aqui no Brasil, algumas de suas consequências. Essa autora também permitiu que eu repensasse como se tem verificado a responsabilidade do professor diante da sua função de apresentar a criança ao mundo. Além disso, pude refletir sobre como a autoridade dos professores tem sido exercida na escola, em especial no Alcântara. Acrescentei a isso as reflexões de Cíntia Freller (2001) que problematiza a autoridade na contemporaneidade brasileira do ponto de vista do conceito de “indisciplina”, lembrando que uma das principais reclamações dos professores do Alcântara a respeito de seus alunos é em relação à indisciplina.

No capítulo 7, recorri a Theodor W. Adorno (1995), a fim de introduzir a questão da ideologização da Educação. Ele defende a idéia de que é preciso, além de inserir a criança no mundo, ensiná-las a pensar criticamente a respeito daquilo que lhes é oferecido. Já Gilles Lipovetsky (1993) aponta para as tendências do mundo contemporâneo, no qual nos depararmos com valores decorrentes de uma lógica individualista. A partir disso, pude pensar como o individualismo é vivido no contexto escolar, principalmente pelo modo como alguns professores tratam suas carreiras e de como eles lidam com as crianças e jovens na escola.

No capítulo 8, apoiei-me nas reflexões feitas por Richard Sennett (2005), que constatou que valores como compromisso mútuo, vínculo, lealdade e confiança – que requerem um investimento a longo prazo por parte do indivíduo – são vividos na atualidade de forma diferente, pois precisam acompanhar a flexibilidade e rapidez, próprios do mundo contemporâneo. Dessa maneira, temos como consequência a corrosão

do caráter, pois os indivíduos são impelidos a estabelecer compromissos de curto prazo, evitando dessa forma o vínculo duradouro e, conseqüentemente, comprometendo os valores desenvolvidos a longo prazo. A partir disso, pensei sobre as possíveis incidências desse modo de viver contemporâneo em meio à Educação brasileira, mais especificamente, no Alcântara. Nesse sentido, Dalila Andrade Oliveira (2004) contribuiu para a compreensão do contexto brasileiro, pois destaca, entre outras coisas, da flexibilização do trabalho docente e de como isso contribui para a sua precarização.

Em seguida, no capítulo 9, apoiada nos estudos de Vera Maria Vidal Peroni (PUCSP, 1999), fiz uma exposição sobre a maneira como as políticas públicas propostas pela LDB/96 contribuíram para a forma como a educação brasileira tem acontecido. Para pensar as conseqüências destas propostas governamentais no trabalho docente, retomei as reflexões de Dalila Andrade Oliveira (2004), que tratou da precarização do trabalho docente, decorrente, entre outras coisas, da adoção da LDB/96.

Finalmente, no capítulo 11, elaborei a discussão dos resultados obtidos na presente pesquisa, remetendo-me aos teóricos anteriormente mencionados e apresentando como se deu a atuação política destas jovens em um momento de revelação de sua práxis transformadora.

2. No processo de construção da metodologia

Com base no estudo teórico de determinados textos de autores como Herrmann (1991), Loss e Sapiro (2005) e Ciampa (1998), desenvolvi uma metodologia que pudesse dar conta da especificidade do objeto de pesquisa. Herrmann (1991) interessou-me pelo fato de conceber o método psicanalítico não apenas como método clínico, mas como clínica extensa, sugerindo que a demanda surja, independentemente de um método antecipadamente construído. Já Loss e Sapiro (2005), por defenderem a idéia de que, pelo método psicanalítico de investigação, seja possível que o imaginário dos sujeitos pesquisados aflore. Ciampa (1998) contribuiu pelo fato de conceber o processo de investigação como uma metamorfose dos sujeitos pesquisados, ou seja, envolvendo um processo intenso e curto de transformação, além de permitir uma aproximação possível entre a teoria psicanalítica e a Psicologia Social.

Portanto, construí a metodologia desta pesquisa em meio a um longo e contínuo processo, juntamente com as jovens que foram objeto da presente pesquisa, fazendo com que o imaginário delas emergisse e, a partir desse material, fosse possível explicitar a teoria da subjetividade de cada uma delas. Desse modo pude compreender como elas enfrentaram as angústias vividas nos diversos momentos relativos à formação docente e de que forma isso contribuiu para a constituição da identidade de cada uma delas como professoras.

Para que se possa compreender o caminho percorrido, retomemos, neste momento, a questão pesquisada. Ao contrário do que vinha encontrando em processos de orientação vocacional, deparei-me com essas jovens estudantes prestes a se tornarem professoras que, se por um lado, estavam ávidas pelo conhecimento teórico adquirido na faculdade, por outro lado, pareciam bastante angustiadas por não saberem lidar com a realidade com a qual se deparavam, já que a teoria aprendida na faculdade não lhes fornecia os subsídios necessários à atuação como docentes. Essa angústia¹⁵ gerada pela tensão existente entre a realidade vivida e a teoria estudada pode explicar, de certa forma,

¹⁵ Utilizei aqui a primeira teoria de angústia descrita por Freud no texto *Análisis de la Fobia de un Niño de Cinco Años (Caso “Juanito”)*. Neste texto Freud (1996c) concebe a angústia como o resultado da repressão de um afeto muito intenso, que não conseguiu representação em um objeto. O recalque nesta situação pode ser entendido como uma defesa, pois separa o afeto de sua representação, quando esta se torna incapaz de ser controlada, talvez, devido a uma imaturidade egóica.

a dúvida, apresentada em alguns momentos, por parte dessas jovens em seguir a profissão docente, e a investigação da fenomenologia desta angústia contribuiu no sentido de fornecer pistas para o esclarecimento da pergunta desta pesquisa. A questão central que mobilizou este estudo foi a compreensão das raízes do desejo de ser professor, o que possibilitou que eu atuasse como psicóloga nas horas de maior angústia sentidas por essas jovens. Dessa forma, criamos um espaço para que elas pudessem verbalizar seus sofrimentos e questionamentos feitos a partir das consequências dessa escolha para a vida de cada uma delas. Esta foi a forma de empregar o método psicanalítico de investigação de modo que fizesse surgir a teoria de cada uma dessas jovens.

A questão central que mobilizou este estudo foi: como é possível que estudantes do Curso Normal Superior (que também atuam como lideranças em uma comunidade carente e, para tanto, tiveram uma formação política) possam investir-se de autoridade em uma carreira como a docência, sem que as angústias geradas pelo encontro com a realidade da escola pública façam com que seus desejos em relação a essa formação fiquem comprometidos?

Convém lembrar que, diferentemente das Ciências Naturais, a Psicanálise não concebe o sujeito totalmente separado do objeto a ser investigado. Nos atendimentos clínicos descritos por Sigmund Freud, esse aspecto fica evidente, já que ele procura compreender seu objeto sabendo que seu olhar não pode ser destacado das características e transformações do objeto, mas, ao contrário, deve se dar em conformidade com ele. Portanto, sabendo-se que sujeito e objeto podem se confundir, devo reconhecer que meu olhar diante do percurso dessas jovens esteve intimamente relacionado com o meu próprio percurso profissional, como psicóloga, ou ainda com minha experiência pessoal com os dilemas do ensino, evocando até mesmo a lembrança de familiares que se dedicaram à carreira docente, trazendo para casa suas inquietações e dúvidas sobre a difícil arte de ensinar. Por essa razão, tentarei ser minuciosa no relato de como se deu esse contato, descrevendo minha atuação como psicóloga junto a essas jovens a fim de tornar o objeto acessível aos olhos de quem não as conheceu, disponibilizando, ao mesmo tempo, ao leitor, as peças necessárias para a compreensão desse “quebra-cabeça” e, a partir disso, permitir que se distingam quais as referências utilizadas na presente investigação.

Vale lembrar, neste momento, que o método, segundo a Psicanálise, vai além das técnicas utilizadas: trata-se de uma postura epistemológica diante do que é investigado. O método é definido, portanto, em meio ao processo de investigação, respeitando a particularidade de cada objeto. Um exemplo disso foi a forma como se deu a abordagem inicial das jovens. Em princípio resolvi manter a configuração de reunião (em grupo), acompanhando o modo de funcionamento dos grupos de reflexão que fizemos inicialmente sob a coordenação da Prof^a Dr^a Mônica Amaral, para que não houvesse uma ruptura abrupta no modo como se davam nossos encontros. Com o passar do tempo e com o vínculo bem estabelecido, imaginei que pudesse fazer encontros individuais a fim de aprofundar certas questões que foram se apresentando ao longo das conversas. Foram feitas algumas tentativas, mas, inconscientemente¹⁶, ou conscientemente¹⁷, as jovens não contribuíram de forma tão rica como faziam em grupo. Ao contrário do que imaginei, em grupo, elas falavam mais aprofundadamente a respeito de si mesmas. Por essa razão, realizei a maioria dos encontros em grupo. A única coisa que fizeram individualmente foi duas atividades que propus: por ocasião de uma atividade realizada em nosso encontro inicial, que consistiu em um desenho a respeito do passado, presente e futuro; e em outro momento, meses depois deste primeiro contato, em uma atividade feita por escrito em que puderam discorrer a respeito da concepção que cada uma tinha a respeito do ideal de aluno e de professor. No encontro individual derivado desta proposta, quando propus que elas explicassem individualmente o que haviam produzido por escrito para mim, pareciam bastante ansiosas em responder às minhas perguntas, atitude muito diferente dos encontros em grupo, os quais, em sua maioria, não tinham hora definida para terminar. Nesses encontros em grupo, chegamos a ficar quase três horas seguidas conversando a respeito de suas angústias.

Associado a isso, é preciso observar que o significado de método, mencionado por Herrmann (1991), sugere a idéia de um “caminho para um fim”, ou seja, o percurso a ser feito para atingir um determinado objetivo. A minha função, portanto, era conduzir o processo de acompanhamento de cada uma delas de modo que viesse a esclarecer o

¹⁶ Será que elas estariam “maduras” para expressar suas angústias sozinhas, sem a necessidade de estarem umas com as outras?

¹⁷ Será que elas mantiveram as reuniões em grupo, para evitar qualquer assunto que dissesse respeito ao funcionamento da comunidade, que, em tese, elas não poderiam abordar comigo, que não pertencia à comunidade? (A chamada lei do silêncio, imposta, sobretudo, pelo tráfico.)

problema de pesquisa. Diferentemente do processo clínico, a pesquisa tinha um fim definido que, a meu ver, se confundia com o prazo final de entrega do presente trabalho, mesmo que fossem necessários mais encontros, principalmente com Ana, que teve uma dificuldade especial em finalizar seu TCC. Embora os encontros em grupo, cujas temáticas eram centradas no foco da pesquisa, tivessem um final previsto e determinado, movida por uma questão ética, mantive o vínculo com as jovens a fim de acompanhar o término do TCC de cada uma delas. Da mesma maneira, pensei ser importante participar da apresentação do TCC delas. Apesar de o contato ter permanecido por um tempo maior do que o que estava previsto, não utilizarei todos esses elementos para a análise de dados, com exceção da apresentação do TCC de duas delas, pois este momento em especial foi bastante interessante do ponto de vista da pesquisa.

Orientada por essa compreensão do método psicanalítico, este estudo não teve, portanto, um instrumento de pesquisa previamente definido. O percurso foi sendo construído ao longo das conversas com as jovens, conforme a emergência de suas angústias. Isso aconteceu, embora não estivéssemos em um *setting* analítico. Para tanto, apoiei-me em Herrmann (1991), pois este autor aponta para a extensão ao campo sociocultural do método psicanalítico, que muitas vezes fica restrito ao campo da clínica psicanalítica. Para este autor, o método psicanalítico pode ser utilizado em diferentes contextos, denominado por ele de “clínica extensa”, apontando para a explicitação das relações de sentido que podem emergir nos diversos âmbitos da cultura.

Dessa forma, a teoria dos campos proposta por Herrmann “recusa a distinção taxativa entre indivíduos e sociedade (...) [a Psicanálise] utiliza o método interpretativo para compreender criticamente a psique do real” (Herrmann, 2003, p. 259). Para ele, isso é possível, porque o mundo está tornando-se cada vez mais “mundo psíquico”, o que aponta para a “perda de substância política das decisões sociais” (Herrmann, 2003, p. 259).

Esse autor menciona, ainda, as mudanças ocorridas no mercado e de como isso incide no psiquismo. Para ele, à perda de substância social associa-se o prejuízo da noção intuitiva de substância da realidade. Ter essa “noção intuitiva de substância da realidade” nos permite identificar como o cotidiano é fabricado. Ainda, conforme este autor, a chamada “crise de desrealização” é o resultado da alienação produzida pelo avanço

tecnológico trazido pela Revolução Industrial e da forma como as histórias cotidianas têm sido passadas para os seus “herdeiros” de maneira cada vez mais descuidada. A “crise de desrealização”, juntamente com as diversas referências criadas constantemente pelo mercado, torna o mundo cotidiano sem substância, nem permanência. Nas palavras deste autor: “A natureza humana converteu-se no mais ambicionado dos *sonhos de consumo*” (Herrmann, 2003, p. 261), tornando a realidade uma representação produzida artificialmente. Diante disso, caberia ao método psicanalítico acompanhar essas transformações de um mundo artificialmente concebido e, assim, fornecer subsídios para interpretá-lo.

Procurando preservar essa mesma compreensão da psicanálise e de seu método, recorrerei a alguns dos conceitos psicanalíticos que podem se constituir em verdadeiras chaves de leitura da angústia, que perpassou os encontros com as jovens pesquisadas, em suas dimensões psíquicas e sociais (em uma tentativa de releitura da psique do real descrita por Herrmann).

No texto intitulado *Recordar, Repetir e Elaborar*, Freud (1996d) menciona a importância da recordação inconsciente, pois é por meio dela que o sujeito poderá trabalhar os conteúdos emergentes das angústias apresentadas. Esta recordação inconsciente, muitas vezes, é expressa pela repetição de conteúdos de suas lembranças reprimidas (inconscientes) por meio da ação. Isso acontece sem que o sujeito se dê conta deste processo.

Freud (1996d) inicia sua explanação retomando os primórdios da Psicanálise, quando utilizava o método catártico proposto por Breuer, o que permitia tornar consciente, por intermédio da hipnose, os processos mentais responsáveis pela formação do sintoma. Porém, a hipnose foi abandonada e Freud (1996d) adotou a associação livre como forma de acesso aos conteúdos inconscientes, por meio dos quais se daria o preenchimento de lacunas existentes na lembrança. A interpretação seria utilizada, neste caso, como uma forma de “driblar” as resistências e permitir que as lacunas fossem preenchidas. Em seguida, Freud (1996d) passou a estudar tudo o que se encontrasse na superfície da mente do analisando no que se referia ao presente. A partir do conteúdo explicitado pelo sujeito, identificavam-se as resistências e, aos poucos, tornava-as

conscientes a ele. À medida que o paciente reconhecia suas próprias resistências, aos poucos dava um significado próprio a ela e a superava.

Nesse sentido, o esquecimento foi entendido por Freud (1996d) como uma forma de interceptar um determinado conteúdo, cujo sentido o sujeito não é preparado para enfrentá-lo. Por isso, o recordar inconsciente teria um significado todo especial, de defesa do ego.

Para Freud (1996d), o sujeito não recorda voluntariamente os aspectos inconscientes que têm relação com a produção de seu sintoma. A expressão do conteúdo reprimido se dá mediante uma determinada “ação” – da repetição de um passado esquecido que é atualizado na relação transferencial. Este tipo de relação se dá em qualquer forma de relacionamento e é por meio dele que se fazem atualizar os conteúdos inconscientes. Por meio da análise desta relação atual é possível verificar as repetições daquilo que se viveu anteriormente.

Segundo este autor, é preciso deixar emergirem no sujeito aspectos que tornem aparentes suas resistências inconscientes, e é a partir disso que serão trabalhadas as resistências, ou seja, que serão elaborados os conteúdos reprimidos. Se persistir a repetição de algum aspecto, isso significa que ele ainda não foi suficientemente elaborado. A “compulsão por repetição”, que também pode ser expressa por uma atuação, é um processo repetitivo de conteúdos inconscientes que poderá ser analisada também por meio da relação transferencial.

Se pensarmos em um episódio, descrito pelas jovens pesquisadas, à luz destes conceitos psicanalíticos, podemos perceber a forma como é possível se dar o “recordar, repetir e elaborar” descrito por Freud (1996d).

Em um de nossos encontros, Ana mencionou que agiu de forma semelhante a alguns professores que ela tanto criticava. Na escola de educação infantil em que estagiou, ela propôs uma atividade para as crianças, porém estas não se interessaram e, por isso, pediam para ir ao banheiro a todo instante. Ana ficou chateada com a situação e forçou as crianças a assistirem ao filme, mesmo que não tivessem interesse. Somente um tempo depois ela foi capaz de perceber que repetiu inconscientemente uma ação comum entre seus professores, reproduzindo uma postura que ela condenava. Somente no

momento em que pôde tornar consciente este acontecimento e reconhecer que sua ação não foi adequada é que se deu a elaboração de sua experiência passada.

Nesta e noutras ocasiões, procurei propiciar alguns momentos de maior contato com a intimidade de cada uma delas, para que pudessem recordar e elaborar outros aspectos de suas vidas, particularmente os que diziam respeito à escolha profissional.

Então, a partir dos encontros feitos, construí uma teoria a respeito de cada uma dessas jovens, na tentativa de responder à pergunta da pesquisa. Porém, para fazer emergir essa teoria individual, foi preciso compreender o que Herrmann (1991) quis dizer com a noção de prototeoria. Ele diz que não espera que seja criada uma nova teoria a partir da história de cada sujeito. Ao contrário, espera que seja criado um “sistema crítico”:

(...) onde cabem diferentes contribuições conceituais particulares, mas cuja incidência sobre as teorias rompe o campo de sua reificação, tornando-as mais acordes à prática de uma arte da interpretação.(Herrmann, 1991, p. 217)

Herrmann (1991), também, não espera que da história de cada um dos indivíduos estudados derive uma teoria mais geral. Ou seja, espera-se que a teoria criada a partir da história de cada sujeito pesquisado dialogue de maneira crítica com a teoria psicanalítica já existente.

Desse modo, para que surgisse a teoria a respeito do funcionamento psíquico dessas jovens, que possibilitasse responder à minha pergunta de pesquisa, foi preciso recorrer ao método psicanalítico como momento inerente ao processo de investigação. Sempre lembrando que a construção do método psicanalítico de investigação depende do modo como se pode “acompanhar” a angústia emergente do sujeito, para que as relações de sentido possam advir. Além disso, foi necessário que eu, como pesquisadora, mergulhasse no ambiente em que viviam para que pudesse compreender os conflitos existentes em seu cotidiano, do ponto de vista dos próprios sujeitos pesquisados. E foi desse modo que pude ter acesso à psique do real, em suas faces identitária (relativo ao mundo interno) e da realidade (relativo ao mundo externo).

A esse respeito, vale lembrar o artigo escrito por Loss e Sapiro (2005), intitulado “As possibilidades do engravidamento na adolescência: considerações sobre a construção da sexualidade feminina em contextos de periferia”. Neste artigo, as referidas autoras descrevem a maneira como utilizaram o método psicanalítico de investigação de tal

forma que pudessem ter acesso ao imaginário dos sujeitos. Elas ressaltaram que é preciso, antes de qualquer coisa, saber ouvir o sujeito de pesquisa. Neste estudo, as pesquisadoras propuseram aos jovens, em uma “oficina de *rap*”, que elaborassem seus próprios textos e, a partir do que foi produzido, realizaram grupos de discussão com jovens. Além disso, foram feitos encontros individuais com cada jovem participante. O que é interessante é a forma como as autoras conseguiram atingir o imaginário daqueles jovens, utilizando-se de um “artifício”: a elaboração das letras de *rap*. De forma semelhante, no primeiro encontro, quando pedi que elas fizessem em uma folha em branco uma representação do que elas entendiam a respeito do passado/presente/futuro no que dizia respeito à escolha profissional, tive um primeiro contato com o material que possibilitaria compreender como essas jovens pensavam e quais eram suas referências de vida. Com essa atividade, foi possível fazer emergir o imaginário dessas jovens e, a partir desse material, demos início à investigação propriamente dita. Foi a partir desse primeiro contato que consegui elaborar os demais encontros.

Sabendo-se da importância de se criar um espaço de escuta para que o sujeito se coloque de forma que permita fazer emergir seu imaginário, devemos lembrar, para concluir, o que Ciampa (1998) diz a respeito da metamorfose do sujeito no processo de investigação e de uma aproximação possível entre Psicanálise e Psicologia Social.

No artigo intitulado “Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno”, Ciampa (1998) concebe o sujeito como possuidor de uma identidade dialética, ou seja, que se transforma e é transformada a partir do contato com o mundo que o cerca.

A metamorfose, descrita por Ciampa, é compreendida, então, como um “(...) processo histórico e social, que se dá fundamentalmente como *produção de sentido* – o que é próprio do agir comunicativo” (Ciampa, 1998, p. 93). É importante ressaltar, aqui, a importância da produção de sentido pelo sujeito, pois é isso que o torna humano, ou seja, produtor e produto do mundo que o cerca. Portanto, segundo essa perspectiva, a identidade será entendida como a articulação entre a subjetividade e a objetividade (uma compreensão semelhante à de psique do real de Herrmann). No caso, a objetividade como sendo constituída pela cultura e a sociedade.

Para fazer uma articulação entre a Psicologia Social e a Psicanálise, Ciampa (1998) recorre a Mezan, quando este diz que tudo o que é humano traz em si a marca do inconsciente e que, portanto, é possível fazer análise do que está ao redor do sujeito para que isso contribua para a compreensão do próprio sujeito.

Ciampa enfatiza que a constituição de identidade do sujeito depende também da objetividade deste mundo que é marcado pelo inconsciente.

(...) o homem é desejo. Por isso, o homem é trabalho.

O desejo o nega, enquanto dado; o trabalho é o dar-se do homem, que assim transforma suas condições de existência, ao mesmo tempo em que seu desejo é transformado.

Na práxis, que é a unidade da subjetividade e da objetividade, o homem se produz a si mesmo. Concretiza a sua identidade. O devir humano é o homem, ao se concretizar. (Ciampa, 1996, p. 201)

Primeiramente, descreverei cada parte do processo de investigação e, por fim, como resultado desta pesquisa, apresentarei a história de cada uma das jovens. O conteúdo das histórias irá variar conforme o grau de elaboração de cada uma, já que foi respeitado em que medida cada uma teve condições de expor suas próprias angústias e declará-las. Além disso, a forma de apresentação irá acompanhar o grau de angústia apresentado pelas jovens em relação à sua própria identidade profissional, o que acabou afetando diferentemente a produção acadêmica de cada uma.

Vitória, que a meu ver, pareceu menos angustiada com a conclusão da faculdade, procurou atender ao prazo estipulado pela faculdade, entregando a monografia no início de 2007, mesmo sem tê-la concluído. No entanto, foi aconselhada a refazer a matéria correspondente à monografia no primeiro semestre de 2007. Diferentemente dela, Ana e Maria não entregaram a monografia dentro do prazo estipulado pela faculdade e, por isso, também tiveram que refazer a matéria correspondente à monografia. No final do primeiro semestre de 2007, Maria e Vitória haviam conseguido concluir a monografia como previsto no começo do ano, mas Ana teve que refazer a matéria pela terceira vez, no decorrer do segundo semestre de 2007.

Foram realizados, inicialmente, sete encontros em conjunto com as três, feitos em sua maioria nas dependências da casa da Vitória. No primeiro encontro, ocorrido no Casulo, expliquei meu projeto de pesquisa e propus uma dinâmica por meio da qual foi

possível pensar a respeito de alguns aspectos relativos ao passado, presente e futuro no que dizia respeito à escolha e formação profissional dessas jovens. No segundo encontro, começamos a discussão a respeito de sexualidade. Para tanto, procurei oferecer diferentes leituras, ancoradas em costumes e tradições culturais distintas. Em um primeiro momento, para lhes mostrar como a cultura judaico-cristã trata a sexualidade, muito diferente do que usualmente é veiculado – ou seja, em sua dimensão repressiva – tomei como ponto de apoio a leitura do livro bíblico *Cântico dos Cânticos*. Dando continuidade a esse tema, no terceiro encontro, propus à Maria que introduzisse a discussão utilizando um texto do *Kama Sutra*, livro este pertencente à tradição hinduísta. Para finalizar este tema, Ana introduziu o quarto encontro com a apresentação do capítulo 6, “Fazendo amor de verdade”, do livro *Orgasmo múltiplo do casal*, que pertence à tradição taoísta. No quinto encontro, discutimos metodologia de pesquisa e foi explicitado o problema de pesquisa do TCC de cada uma das jovens. Em seguida, a fim de tratar com mais cuidado das especificidades de cada projeto, foram feitos encontros individuais. No sexto encontro, falamos a respeito dos sujeitos da pesquisa que elas realizaram na escola, e, para isso, utilizamos trechos do livro de Jorge Amado (1965), *Capitães de Areia*. No último encontro, elas sugeriram assistir ao filme *Eu, Christiane F.* (1982), que havia sido doado naquela semana para a Biblioteca do Casulo.

Enfim, mesclamos temas, desde os mais diretamente relacionados à construção de suas próprias subjetividades, com outros, relativos ao mundo em que viviam, fossem eles relacionados com as crianças (da comunidade) que freqüentavam a escola onde faziam seus estágios, ou às exigências de sua formação acadêmica e até mesmo política, junto ao Casulo.

Passemos, então, à descrição de cada um desses momentos.

Primeiro encontro – presente, passado e futuro

Na tentativa de delinear melhor a questão a ser investigada e também na tentativa de estabelecer um vínculo diferente, do que havia sido estabelecido com o grupo de estudo da Prof^a. Dr^a. Mônica do Amaral, o qual se restringia ao contato acadêmico,

resultando destes encontros a elaboração de três projetos de Iniciação Científica¹⁸, propus, então, uma atividade que envolvesse a dimensão imaginária¹⁹ delas em relação à construção da identidade de professor.

Em uma folha de sulfite branca, dividida em três partes, propus que elas escrevessem ou desenhasssem livremente a respeito do Passado/Presente/Futuro abordando o tema que mais as afligia, ou seja, a escolha profissional. Minha intenção era conhecer como teria sido o percurso da escolha profissional dessas jovens, ou seja, se elas teriam tido algum plano em mente ou se simplesmente aproveitaram as oportunidades que surgiram em suas vidas (Passado); como elas vinham enfrentado os embates decorrentes entre os ensinamentos teóricos, adquiridos na faculdade, e a prática do estágio (Presente) e o que elas esperavam para o seu futuro profissional como professoras, se eram capazes de se imaginar professoras e em quais condições (Futuro). Demoraram cerca de uma hora para finalizar essa parte da atividade. Concluída essa etapa, sugeri que elas compartilhassem o material produzido por cada uma delas. Em seguida, começamos a discutir a respeito do material que havia surgido nas diferentes produções.

Elas pareciam um pouco desconfiadas, sem entender muito qual era o meu interesse a respeito das questões relativas à docência, apesar de eu ter explicado logo de início qual o problema de minha pesquisa. Expliquei a elas o motivo que me levava a ter dúvidas sobre a motivação da escolha pela profissão docente no mundo atual. Conteí-lhes que havia ministrado cursos de orientação vocacional em diferentes escolas e havia encontrado poucos jovens que tivessem escolhido a carreira docente. Quando questionados a esse respeito, diziam para mim que, entre outras coisas, não teriam paciência para agüentar o dia-a-dia da carreira docente. Foi então que Ana começou a falar de suas inquietações em relação à escolha profissional, Maria acrescentou algumas reflexões e Vitória ficou mais reticente. Nesse dia, em especial, Vitória estava gripada e

¹⁸ Esses projetos de Iniciação Científica não foram adiante em virtude do grande envolvimento delas na conclusão do curso superior e das atividades com elas relacionadas, como estágios e o trabalho na Biblioteca do Casulo. A primeira a desistir de realizar a Iniciação foi a Vitória. A Maria e a Ana finalizaram o projeto, ao contrário de Vitória. Portanto seguem anexos apenas os projetos de duas delas.

¹⁹ O registro do tipo imaginário, segundo Lacan, assemelha-se ao conteúdo onírico, que é aquele que está mais próximo do inconsciente. Ao propor atividades que permitissem o acesso a esse tipo de conteúdo, tive a intenção de dar início ao trabalho de investigação segundo uma orientação psicanalítica, bem como marcar uma diferença entre estes encontros e os anteriores realizados juntamente com a Prof^a. Dr^a. Mônica do Amaral.

talvez isso justifique sua pequena participação, porém nos encontros seguintes ela revelou que parte de seu silêncio devia-se ao fato de não ter, naquele momento, total confiança em mim, nos estudos e conversas que eu realizava com elas.

Nesse momento, a minha experiência como terapeuta contribuiu para compreender os limites existentes no início dessa relação. Apesar de o ambiente não ser o terapêutico, a transferência estava ali circunscrita e, por isso, pude lidar com ela, respeitando cada uma das jovens em seu tempo de expressão. Ao longo dos encontros, elas foram se sentindo com maior liberdade para questionar não apenas minha maneira de pesquisar, como também perguntar a respeito do andamento de minha pesquisa. Queriam saber se aquilo que nós conversávamos serviria de material para esclarecer como lidavam com a escolha profissional que haviam feito. Por isso, em vários momentos de nossos encontros eu retomava a questão que investigava junto a elas e alinhavava ao tema que iríamos discutir naquele dia. Aos poucos, elas foram compreendendo os diferentes aspectos existentes no processo de constituição da identidade de professor, como, por exemplo, puderam entender que a sexualidade faz parte da constituição de sua própria identidade de professoras.

Após esse primeiro encontro, ocorrido nas dependências do Casulo, quando propus a dinâmica do desenho (passado/presente/futuro), fizemos seis encontros posteriores no período de setembro de 2006 até novembro do mesmo ano. Muitas vezes, os encontros eram desmarcados pela enorme quantidade de atividades das quais participavam. Apesar disso, as reuniões promoviam densas discussões que duravam cerca de duas horas. Por sugestão delas, os encontros aconteceram, em sua maioria, na casa da Vitória. Elas queriam um lugar mais aconchegante, em que pudéssemos ficar o tempo que quiséssemos e sem que fôssemos interrompidas. Na casa da Vitória existe uma espécie de apartamento, construído em cima da casa, em que a irmã irá morar depois de casada com o futuro marido. Nesta casa, moram Vitória, sua mãe, o padrasto, uma irmã e um irmão, e era nesse ambiente, sentadas no sofá da sala ou sentadas no colchão do quarto do casal do pequeno apartamento, que fizemos a maioria de nossos encontros. Muitas vezes, serviram-nos café ou suco, e em algumas oportunidades sucos de frutas típicas da região de sua origem. O clima foi se tornando cada vez mais acolhedor, o que contribuiu tanto

para o aprofundamento das discussões, como para o estabelecimento de um vínculo bastante forte entre nós, apesar da inconstância dos encontros e seus diversos adiamentos.

Neste momento, farei apenas uma breve descrição do que foi produzido por cada uma delas no referido encontro, para depois discutir o material obtido, procurando relacioná-lo à história de cada uma. Iniciarei a descrição pela produção da Ana.

Para se referir ao passado, Ana desenhou um símbolo feminino, dispondo alternadamente flechas voltadas em direção do próprio símbolo e outras, para fora, como vemos no detalhe do desenho:

Embaixo desse desenho, Ana fez uma interrogação e uma exclamação. Em seguida, escreveu algumas frases ou palavras em relação ao passado: “aquilo que acreditamos!”, “as contradições”, “coerência”, “desejos e medos”.

Já nesse momento do desenho apareceu a questão da sexualidade feminina, representada pelo símbolo acima descrito, mencionando que suas angústias não são relativas apenas à escolha profissional, mas também à sexualidade. Além disso, aparecem outras dúvidas e angústias, sinalizadas através de algumas palavras e pequenas frases. A conversa em grupo dará mais detalhes para a compreensão desse material. Neste momento, ater-me-ei apenas à descrição de sua produção.

No espaço reservado para o presente, Ana escreveu outras frases, acrescentando a elas trechos de poesia, tais como:

Estudante do terceiro ano da faculdade.

Havia uma pedra no meu caminho, no meu caminho há uma pedra...

(Drummond) – Associada a esta frase, ela escreveu: “lidar com elas”.

Tenho apenas duas mãos e todos os sentimentos do mundo.

EU E O OUTRO! (sic)

Suas dificuldades em lidar com o outro afloram ao mesmo tempo em que uma grande ansiedade se mostra na frase, retirada do poema “Sentimento do mundo”, de Carlos Drummond de Andrade. Relembremos a primeira estrofe do poema deste autor:

Tenho apenas duas mãos
e o sentimento do mundo,
mas estou cheio de escravos,
minhas lembranças escorrem
e o corpo transgride
na confluência do amor. (Andrade, 1976, p. 105)

Como é possível perceber, a frase de Drummond refere-se a um só sentimento. Já Ana reinterpretou a frase colocando-a da seguinte maneira: “Tenho apenas duas mãos e **todos os sentimentos** do mundo” (sic). Ela modificou a frase, colocando no plural “o sentimento”, talvez na tentativa de enfatizar a pluralidade de sentimentos que ela alimentou em relação ao mundo. Essa frase, em particular, foi repetida por ela de tempos em tempos, nos diversos encontros que tivemos. Isso pode sugerir que ela tenha vontade de ter não apenas um, mas TODOS os sentimentos, ampliando o mundo de tal forma que o torna praticamente impossível a possibilidade de abraçá-lo, de tão imenso que ele é.

Outra frase citada do Drummond também sofreu uma modificação na descrição da Ana. Vejamos, então, como é a frase original do poema “No meio do caminho”:

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra. (Andrade, 1976, p. 186)

No entanto, Ana, dando voz ao seu inconsciente e juntamente com ele demonstrando sua angústia, reinterpretou o poema da seguinte forma: “havia uma pedra no *meu* caminho” (sic). Ela se colocou literalmente na cena descrita e viveu com intensidade a pedra, os obstáculos, retratando-os em sua própria vida. É preciso observar que as trocas de palavra são comuns, mas não são feitas de maneira aleatória, uma vez que possuem um sentido, mesmo que seja de natureza inconsciente²⁰. Ana não falou,

²⁰ No texto *El chiste y su relación con lo inconsciente*, Freud procurou descrever o chiste e a sua relação com o inconsciente, demonstrando que o processo de formação do chiste é semelhante ao do sonho. Assim, da mesma forma que os conteúdos inconscientes se condensam e se deslocam a fim de transformarem-se em símbolos oníricos, eles podem usar estes mesmos processos (condensação e deslocamento) para virem à consciência por meio dos chistes. Estes são, portanto, o resultado de um

portanto, de qualquer caminho, referiu-se ao seu próprio caminho, à sua vida e às dificuldades que ela costuma encontrar, e que no momento presente pareceu estar bastante intenso.

Já em relação ao futuro, Ana construiu frases mais complexas²¹ do que aquelas escritas no presente e no passado. Em relação a este, ela colocou apenas algumas idéias, representadas por palavras e símbolos soltos. No presente, ela acrescentou às frases que escreveu trechos de poesia e, em relação ao futuro, ela escreveu um pequeno texto. Portanto, quanto mais próximo do futuro, mais elaborado é o material apresentado. Isso demonstra que os aspectos relativos ao seu futuro estão mais trabalhados, prendendo-a às expectativas relativas a um porvir. Como consequência disso, ela evitou se debruçar sobre o seu passado, assim como teve dificuldades de entrar em contato com as angústias relativas ao presente, tornando o futuro seu refúgio e conseqüentemente seu passado e presente difíceis de serem representados e elaborados. Vejamos o que ela escreveu no espaço reservado ao futuro:

Pretendo fazer uma faculdade de Ciências Sociais.

Estudar, trabalhar e ainda ter tempo para uma sessão de cinema e uma conversa na esquina de um bar, escrever poesia, falar “asneiras” e ter ainda boas noites de sono.

Que a curiosidade que me move e me aflige esteja presente em muitos momentos (É! Talvez daí custe algumas noites de sono).

Quero conhecer o mundo, andar por aí... ah, sei lá dentre outras coisas. (sic)

Como pano de fundo dessas frases, Ana desenhou uma casa.

Demonstrou o desejo de fazer outra faculdade, embora ainda não tenha terminado a atual. Percebi muita ambivalência em relação ao término do curso, provavelmente porque tenha colocado em dúvida seu desejo por sua atuação como professora. Conforme o curso foi se aproximando de seu término, essa angústia foi se elevando e ela atuou²² essa angústia na dificuldade de terminar seu TCC. Ao mesmo tempo, ela auxiliou suas amigas a terminarem o TCC, mas, na hora de elaborar o seu próprio trabalho, não

processo inconsciente, que traz à consciência conteúdos recalcados que de alguma forma foram modificados a fim de driblar as resistências.

²¹ As frases relativas ao futuro estão num registro mais personalizado, recorrendo ao pensamento do tipo secundário, bem mais elaborado do que as frases relativas ao presente, as quais parecem estar num registro mais primário. Os registros menos elaborados são do pré-conscientes ou inconscientes, conforme foi dito por Freud no texto *La interpretación del sueños*.

²² Como mencionado anteriormente a propósito do texto *Recordar, repetir e elaborar* escrito por S. Freud.

conseguiu concentrar-se, ou melhor, suas exigências relativas àquilo que escreveu foram tão grandes que nunca estava satisfeita com sua produção. O desejo de fazer outra faculdade apareceu em vários momentos da discussão, reforçando a idéia de que esta oportunidade de fazer o curso superior, embora tenha sido a única forma de acesso à faculdade, não foi aquela que Ana almejava. Sua inquietação perdurou durante os encontros, apesar de emergirem outros assuntos, como a sexualidade, que ultrapassou a questão inicial relativa à formação profissional.

Do ponto de vista mais geral, Ana retratou seu passado apenas com palavras, no presente, apresentou algumas frases independentes e, no futuro, trouxe pequenos textos. Aos poucos, suas angústias foram sendo evidenciadas pela complexificação das representações. O que em um primeiro momento era feito com palavras esparsas e desenho foi se metamorfoseando em frases e, no final, resultou na produção de pequenos textos. A descrição, num primeiro momento, refletiu isso, sendo bem mais sucinta e até simbólica²³ em relação ao passado, tornando-se mais complexa conforme o conteúdo foi sendo exposto em maior profundidade. Para tratar o presente, ela acrescentou trechos de poesia e, para o futuro, esboçou um pequeno texto.

Informações adicionais relativas ao desenho serão inseridas na história da Ana que será apresentada mais à frente. Farei o mesmo procedimento com as demais jovens, fixando-me, neste momento, apenas na descrição daquilo que elas fizeram nessa atividade.

Passando agora para a descrição do desenho da Maria, podemos notar que, em relação ao passado, ela fez um desenho de uma estrada com pegadas e uma legenda em que escreveu as seguintes palavras: estrada, caminho a seguir, pegadas, estabilidade e um pouco de insegurança. Logo abaixo desse desenho, ela escreveu o seguinte texto:

Foi assim, quando terminei o ensino médio, antes mesmo de terminar, por várias noites pensei, o que vou fazer?
Meu sonho sempre foi curtir uma faculdade.
Queria fazer biologia, depois mudei para serviço social, mas enfim só sonhava, não tinha grana para pagar e “minha” por mais que achasse importante também não tinha. (sic)

²³ Refiro-me, aqui, ao que Freud entende por simbólico. Para ele, o simbólico é um conjunto de significações contidas numa determinada imagem, ou seja, aquilo que não conseguimos expressar por palavras, utilizamos o símbolo, que, por sua vez, está carregado de conteúdos inconscientes. Conforme o texto *La interpretación de los sueños* de S. Freud.

Entre esse texto e o seguinte ela colocou mais algumas sentenças rodeadas por pontos de interrogação: “Preciso trabalhar, e o meu sonho?, ajudar a família, quem sabe o ano que vem?” (sic).

O embate entre seus desejos e suas necessidades são retratadas neste momento, ao explicitar sua vontade de realizar seu sonho, ao mesmo tempo em que a realidade lhe impõe a necessidade de ajudar sua família. Pode-se dizer também como esse texto revela sua angústia em relação ao término do ensino médio, trazendo consigo a falta de perspectiva oferecida pela sociedade, que torna o futuro pouco acolhedor, idéia explicitada na seguinte frase:

“(...) por várias noites pensei, o que vou fazer?” (sic)

Como iremos perceber, essa angústia é bem diferente daquela vivida pelos jovens adolescentes que encontrei constantemente nos cursos de orientação vocacional que ofereci em escolas particulares. Geralmente, estes jovens não se preocupavam tanto com o mercado de trabalho. Além disso, seu sustento imediato não dependia de um emprego que tivessem ao mesmo tempo em que obtinham uma formação universitária, diferentemente do que foi vivido pelas jovens pesquisadas, que, paralelamente aos estudos, tinham que manter trabalhos remunerados para seu próprio sustento. Outra diferença notada foi o fato de essas jovens serem as primeiras em suas famílias a obterem diploma de nível superior, o que demonstra um distanciamento dessa realidade. A meu ver, as angústias relativas à formação superior podem ser amenizadas quando compartilhadas por pessoas que já tiveram essa vivência, e a procura por pessoas que tivessem essa experiência foi importante para que elas pudessem se sentir menos solitárias nesse percurso.

Maria continuou com suas reflexões relativas ao passado, escrevendo:

Bom eu já fazia alguns trabalhos voluntários na comunidade (ou seria mesmo militância). Recebi a proposta de fazer o curso normal superior. Professora? Não era bem isso que eu queria, mas como eu já estava envolvida com essa história de educação, entrei de cabeça com um pé na frente e outro atrás. (sic)

Aqui, Maria mostrou que, embora tenha tido uma boa oportunidade de realizar seu sonho de fazer faculdade, ela se manteve reticente quanto ao caminho escolhido. A docência não foi escolhida de fato, parece ter sido a única opção de acesso ao ensino

superior e ela aproveitou essa chance por mais angustiante que pudesse ser, já que esta não era a faculdade que almejava fazer.

Em relação ao presente, Maria desenhou três rostos com expressões que variavam de tristeza, felicidade até indiferença. Abaixo disso, no interior de nuvens coloridas, escreveu seus sentimentos:

Tá complicado, fico cansada, ainda estou confusa.
Quero resultado.
Preciso ganhar dinheiro.
Parece que a responsabilidade do mundo cai sobre minha cabeça.
O professor precisa dar conta de tudo.
Gosto muito de estudar educação, pois de tudo temos que saber um pouco.
Será que vou ser uma boa professora?
Não quero reproduzir as coisas erradas que vejo nos estágios.
Continuarei caminhando! (sic)

Podemos entender as nuvens como a representação da sua insegurança em relação àquilo que ela estava vivendo. A nuvem é algo não palpável, incerto, sem forma, parece que é assim que ela se sentia em relação à sua identidade de professora, que ainda está em formação. O contato com o estágio a fez repensar não só sua “escolha”, como também sua atuação como futura professora. Além disso, o peso da responsabilidade atribuída a essa carreira começou a ser colocada para ela de forma intensa, principalmente quando ela escreveu: “O professor precisa dar conta de tudo” (sic). Apesar de todas as dificuldades apresentadas, ela permaneceu esperançosa ao escrever: “Continuarei caminhando” (sic), demonstrando com isso sua perseverança em relação àquilo que lhe foi “imposto” de certa forma.

O peso atribuído ao presente aponta para um futuro incerto quando Maria se disse confusa. Vejamos o que ela escreveu a respeito de seus anseios em relação ao futuro nas linhas de um arco-íris:

Ainda não sei se vou ser professora.
Talvez trabalhe com educação de uma outra forma (fora da sala de aula)
Pretendo fazer outro curso.
Tudo ainda é muito incerto, mas quem sabe apareçam alguns arco-íris no meio do caminho. (sic)

Pode-se entender o arco-íris como um representante da esperança, de um futuro no qual ela possa realizar seus sonhos, ou podemos compreender como uma derivação da

frase escrita anteriormente, que explicitou a esperança (“Continuarei caminhando”). Ao escrever suas pretensões no arco-íris, fortaleceu ainda mais sua esperança de ver concretizados seus sonhos descritos no passado e no presente.

A propósito do material produzido nesse momento do processo de investigação, Maria utilizou duas folhas para apresentar seus sentimentos e pensamentos a respeito de seu passado, presente e futuro, demonstrando, talvez, uma necessidade de se expressar intensamente a respeito da questão proposta. Ao contrário do que Ana apresentou, o conteúdo de seu material estava repleto de textos referentes ao passado. O presente estava menos elaborado do que o passado, embora as frases estivessem bastante “robustas” se comparadas ao material exposto no futuro. Parece que o nível de elaboração acompanhou a consistência das frases, demonstrando que o passado parece estar bem elaborado, embora o presente ainda esteja em processo de elaboração e o futuro, bastante incerto, apenas esboçado. Observa-se, entretanto, que o futuro parece carregar em si a esperança de vir a se concretizar, representado, sobretudo, pelo arco-íris.

Passemos agora à descrição do último desenho, pertencente à Vitória. Em relação ao passado, ela escreveu pequenos textos e desenhou ao fundo alguns pontos de interrogação: Não escolhi a faculdade. Foi esta quem me escolheu, pois quando recebi a bolsa para estudar no Singularidades não tinha caminhos de escolha. A única escolha era decidir se queria estudar em uma faculdade que só oferecia curso em Educação.

A proposta partiu de uma ONG onde eu fazia oficina de teatro. Tendo apenas dois dias para pensar na proposta, com uma frase que me dava medo de perder a oportunidade. “É pegar ou largar.” Pensei que pode ser a única oportunidade da vida de vocês. Resolvi aceitar. (sic)

Vitória descreveu claramente que a escolha profissional foi muito mais uma questão de oportunidade do que uma reflexão feita a partir de um desejo de ser professora. Durante os encontros, ela fez questão de repetir isso várias vezes, talvez numa tentativa de elaborar e justificar o caminho escolhido. As interrogações que desenhou nesse momento do desenho podem simbolizar essa incerteza relativa à decisão de cursar, em princípio, o Normal Superior. O presente não parece dar o suporte necessário para que ela acredite que esta tenha sido a melhor escolha. Ao mesmo tempo, revelou sua insatisfação com a área de Educação. Para ela, talvez, esta fosse a única oportunidade que

teria na vida de fazer um curso superior. O fato de essa decisão ter sido rapidamente tomada pode ter contribuído para que ela alimentasse a dúvida a respeito da consistência de sua escolha.

No espaço reservado para o presente, Vitória desenhou estrelas e escreveu mais um texto:

Agora já estou no 3º ano e tem sido um caminho de muitas descobertas, junto com as “descobertas” também me desperta o desejo de mudança. O estágio é o momento onde posso comparar a teoria com a prática. Foi no estágio que pude perceber o quanto a escola conhecida como foco da educação se contradiz na forma como trata os alunos e outras pessoas que frequentam o espaço. (sic)

A contradição existente entre teoria e prática foi uma questão amplamente discutida em vários de nossos encontros. Ao mesmo tempo em que percebia essa contradição em seu cotidiano, Vitória, assim como suas amigas, ressignificaram suas próprias vivências na escola. Lembranças do tempo da infância e adolescência foram aflorando e, juntamente com elas, as dores a respeito de um mundo bastante hostil. A escola maravilhosa, em que professores e alunos são respeitados em suas singularidades, retratada pelas teorias aprendidas na faculdade, não era encontrada nos estágios e na sua própria vivência escolar. Muito pelo contrário, a realidade parecia-lhe muito hostil e pouco tinha a ver com seu propósito: o de educar.

A respeito do futuro, Vitória escreveu outro texto revelador:

Espero que futuramente possa contribuir para a melhoria da escola pública. Gostaria também de desenvolver algum trabalho que não fosse na Educação formal. Tenho vontade de trabalhar em ONGs, asilo, orfanatos, entre outros. Daqui uns anos acho que vou trabalhar na 1ª escola onde estudei, localizada em Remígio na Paraíba. Depois que passar por essas experiências acima, claro! (sic)

Embaixo desse texto, ela desenhou um “caminho”, como se tivesse que seguir um longo percurso para alcançar seu futuro. A forma como ela descreveu o futuro pareceu uma forma de reparar algo que lhe foi negado em sua própria infância e adolescência. O desejo de voltar para a primeira escola em que estudou na Paraíba e o desejo de trabalhar em instituições tidas como assistenciais pode demonstrar seu desejo de reparação de uma

ferida que é dela, mas que a vincula com seu “povo”, com suas origens. Como se, por meio dessas atuações, pudesse evitar que crianças e adolescentes tivessem a mesma vivência que ela teve. Além disso, seu amor pelo teatro apareceu nesse momento da atividade e perdurou por todos os nossos encontros. Sua idéia de fazer alguma atividade ligada à Educação e, ao mesmo tempo, ao teatro vai se tornando mais consistente e mais bem amparada a cada dia. Suas críticas a respeito do que ela chama de “Educação formal” são bem fortes, principalmente quando revelou suas experiências nos estágios.

Nesse dia em especial, Vitória estava gripada e falou muito pouco. Outro detalhe, ela tem um jeito de ser e de se colocar muito marcante, é bastante desconfiada e transparente. No início de nossos encontros, ela participou o mínimo possível, apesar de a maioria dos encontros ter acontecido em sua casa. Aos poucos, no decorrer de nossas conversas e com o aprofundamento das questões, ela foi questionando minha maneira de pesquisar, primeiro fazendo das demais amigas sua forma de fazer-se ouvir, depois ela mesma passou a questionar-me diretamente. Sua desconfiança foi diluindo na mesma proporção que ia se envolvendo nas tarefas propostas a propósito das discussões em grupo.

Encerrada essa atividade, fizemos uma discussão de uma hora de duração do material produzido por elas. A intenção era tirar dúvidas a respeito das produções realizadas. Em seguida, falei de minha formação profissional e também da proposta que tinha de trabalhar com elas. Ofereci a elas um espaço em que pudéssemos discutir questões relativas à educação, à formação delas, bem como quaisquer outros assuntos sobre os quais quisessem se debruçar. Elas, então, comentaram que as crianças na escola apareciam, às vezes, com uma demanda que as deixava inseguras. Sem saber se seriam capazes de lidar com tais problemas depois de formadas, mostraram-se bastante preocupadas. Além disso, disseram que a faculdade não oferecia subsídios teóricos ou práticos suficientes para a ampla discussão dessa questão, por isso elas formularam a seguinte pergunta: “Como posso lidar com a sexualidade da criança, que sabemos que está ali independente de qualquer coisa, se mal sei lidar com a minha própria sexualidade?”. Diante dessa demanda, propus que trabalhássemos, então, a sexualidade delas mesmas. A partir disso, poderiam ter mais segurança para educar as crianças e lidar

com a sexualidade infantil. Combinamos, então, que trataríamos deste assunto no encontro seguinte.

Segundo encontro – *Cântico dos Cânticos*

O segundo encontro aconteceu na casa da Ana, um mês após nossa primeira atividade, em virtude das férias que vieram logo em seguida. Como elas haviam pedido que iniciássemos nossas conversas tratando do tema sexualidade, levei comigo alguns livros que falavam a respeito desse assunto. Como não sabia exatamente o que elas buscavam, levei livros bastante variados a propósito do tema que seria discutido. Os seguintes livros foram apresentados a elas: 1. *Sexo. Será que Você já Sabe Tudo?*²⁴ (um livro escrito por um médico, que direciona o assunto da sexualidade para o público adolescente), 2. *AIDS – Tudo o que Você Sempre Quis Saber e Teve Coragem de Perguntar*²⁵ (um livro escrito sob a coordenação da Dra. Verônica Hughes, do Projeto AIDS Controle e Prevenção AIDSCAP/Brasil, que trata do uso de preservativos e doenças sexualmente transmissíveis), 3. *O Bê a bá da Infertilidade*²⁶ (escrito pelos Drs. Paulo Serafini, Álvaro Petracco e Eduardo Motta, que fala a respeito do funcionamento do corpo feminino, principalmente no que diz respeito à sua fertilidade), 4. *Kama Sutra*²⁷ (escrito por Vatsyayana, uma tradução feita para o inglês do sânscrito por Sir Richard Burton, em meados do século XIX e, posteriormente, em português, que trata da sexualidade hinduísta nos seus mais amplos aspectos), 5. *O Orgasmo Múltiplo do Casal*²⁸ (livro escrito por Mantak Chia, Maneewan Chia, Douglas Abrams e Rachel Carlton Abrams, que trata da sexualidade do ponto de vista da cultura chinesa taoísta), 6. *Bíblia*²⁹ (o livro *Cântico dos Cânticos*, que traz uma descrição erótica da relação entre um homem e uma mulher). De todo esse material levado, elas se interessaram apenas pelos três últimos livros. Disseram que assuntos sobre prevenção, cuidados contra DST e demais

²⁴ Alberto Scofano MANIERI. *Sexo – Será que Você já Sabe Tudo?*

²⁵ Verônica HUGHES et al. *Aids – Preservativos, Sexualidade, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Drogas, Ginecologia, Informações. Tudo o que Você Sempre Quis Saber e Teve Coragem de Perguntar.*

²⁶ Paulo SERAFINI et al. *O Bê á bá da Infertilidade.*

²⁷ VATSYAYANA. *Kama Sutra.*

²⁸ Douglas ABRAMS et al. *O Orgasmo Múltiplo do Casal: Prazer Intimidade e Saúde – Como Aproveitar o Máximo a Vida a Dois.*

²⁹ *A Bíblia de Jerusalém.* Coordenação de Gilberto da Silva Gorgulho et al.

informações contidas nos outros livros elas já sabiam; o que lhes interessava era saber a respeito do relacionamento homem–mulher no que diz respeito à sexualidade. Como os livros são densos e não tínhamos muito tempo disponível para uma discussão profunda, sugeri que estes livros nos servissem como uma fonte das próximas discussões, por isso lemos apenas alguns trechos específicos. São eles: os primeiros versículos do *Cântico dos Cânticos*, um dos livros bíblicos do Antigo Testamento referente à tradição judaico-cristã; o capítulo 1 da parte III – “Sobre o casamento”, contido no *Kama Sutra*, pertencente à tradição hinduísta; e, por fim, o capítulo 6 – “Fazendo amor de verdade”, contido no livro *O Orgasmo Múltiplo do Casal*, que é baseado na tradição chinesa taoísta. Maria comprometeu-se a ler a respeito do *Kama Sutra* e Ana quis ler o livro do taoísmo. Como a Vitória não quis se comprometer com uma leitura naquele momento, eu propus falar a respeito do texto bíblico. A minha intenção, quando levei livros como o *Kama Sutra*, a *Bíblia* e o *Orgasmo Múltiplo do Casal*, além dos livros considerados mais técnicos, os quais falavam a respeito de orientação sexual para adolescentes, era oferecer a essas jovens uma amplitude de referências culturais que permitissem a elas aprofundarem as discussões relativas a esse tema. Para dar tempo para elas lerem com calma os textos propostos, eu iniciei a exposição, no encontro seguinte, sobre a *Bíblia*. Além disso, iniciar com esse texto, que culturalmente é mais próximo da realidade delas, facilitaria a discussão, embora não conhecessem este livro especificamente. Vale ressaltar que esta também é uma realidade mais próxima de minha própria formação religiosa.

Então, comecei explicando a estrutura da *Bíblia* para elas, como os livros são distribuídos, qual a diferença entre o Velho e o Novo Testamentos. Esclareci que o Velho Testamento é utilizado pelos judeus e o Novo Testamento, juntamente com o anterior, pelos cristãos. As diversas maneiras de interpretar o conteúdo destes livros traduziu-se na constituição de diversas religiões no Brasil e no mundo. Algumas dessas tradições são conhecidas por essas jovens, como, por exemplo a católica e a anglicana, as quais freqüentaram esporadicamente.

Finalmente, li os primeiros versículos do “Cântico dos Cânticos”. Elas estavam muito ansiosas e curiosas com o que iríamos ler, seus olhos fixavam-se em mim e a atenção naquilo que eu dizia era enorme. Este momento foi raro, pois elas costumavam interromper constantemente, quando eu pretendia explicar algo, ou até fazer uma

interpretação daquilo que eu dizia sem esperar que terminasse de falar. Li o seguinte trecho da *Bíblia de Jerusalém*, de uma tradução ecumênica, que usa uma linguagem mais atual e acessível:

A amada:

Que me beije com beijos de sua boca!
Teus amores são melhores do que o vinho,
o odor dos teus perfumes é suave,
teu nome é como um óleo escorrendo,
e as donzelas se enamoram de ti...

Arrasta-me contigo, corramos!
Leva-me, ó rei, aos teus aposentos
e exultemos! Alegremo-nos em ti!
Mais que ao vinho, celebremos teus amores!
Com razão se enamoram de ti... (Gorgulho, 2000, cap. 1, versículos 2-4, p. 1185)

Só a leitura deste trecho foi suficiente para que houvesse uma discussão a respeito da moral religiosa presente na vida delas. Perguntaram: como era possível que nenhum dos padres que haviam conhecido jamais tivesse dito algo a respeito deste livro para elas? Nem as igrejas protestantes que freqüentaram, e que aparentemente pareciam menos moralistas, haviam falado a respeito deste livro; como era possível um livro de natureza tão erótica estar na *Bíblia*?

Acrescentei ainda que este não é o único livro que fala a respeito de sexualidade. Sem dúvida, o erotismo contido nele é o mais explícito, mas, em termos de descrição do relacionamento homem–mulher, não é o único. Menciono algumas histórias do Antigo Testamento que tratam deste tema. Na história de Abraão, por exemplo, é descrita uma situação na qual ele oferece Sara, sua própria esposa, para um visitante e, em outras, ele mantém uma relação fraternal com ela. A relação torna-se homem–mulher quando Abraão refaz sua aliança com Deus, só então Sara consegue engravidar pela primeira vez.

Outra história do Velho Testamento, que mencionei, teve Noé como um de seus personagens principais. Elas conheciam a história referente ao dilúvio, mas desconheciam o trecho em que as filhas de Noé o embriagam para manter relações sexuais com ele a fim de engravidarem.

As regras sociais que regulam as relações sexuais da forma como a igreja (tanto a de tradição judaica, como a de tradição cristã) são formadas a partir dos “Dez Mandamentos” que são estabelecidos após estes episódios. São essas regras morais que tanto estas jovens quanto eu conhecemos com as vivências religiosas que tivemos.

Portanto, a aparente contradição existente entre os textos iniciais e os seus sucessores as espantaram muito. Ainda mais pelo fato de esses textos, geralmente, terem sido omitidos no discurso das igrejas que freqüentaram.

Como se fossem crianças curiosas, elas ouviram com atenção o meu relato. contei que na época em que o “Cântico dos Cânticos” foi escrito as leis mosaicas³⁰ já existiam e, portanto, a forma como o amor entre homem e mulher é descrito é influenciado por essa visão. Expliquei, ainda, que existem duas interpretações principais deste livro, que dizem ter sido escrito por Salomão: 1. É uma descrição do amor do povo de Israel por Deus e de Deus por Israel; 2. É a descrição do amor entre homem e mulher. Este último significado aponta para o uso deste texto em festas profanas principalmente nas festas de casamento. Há quem diga, ainda que este livro trata da descrição da relação de amor entre a rainha de Sabá (rainha do que hoje conhecemos como Etiópia) e o rei Salomão (rei do antigo Israel). A igreja católica, assim como outras igrejas, prefere o argumento de que este livro é a descrição do amor do povo por sua terra amada, evitando, assim, o significado erótico contido nele. Esta discussão foi importante para que elas pudessem perceber as contradições existentes na *Bíblia*, assim como o uso que as religiões podem fazer dos textos nela contida. Foi uma boa discussão para perceberem também como a questão moral é relativa, dependendo de uma determinada leitura que é feita da *Bíblia*. Da mesma forma, a sexualidade pode ser apresentada na *Bíblia* com os mais diferentes aspectos, cabendo a cada cultura atribuir o valor moral a cada uma dessas histórias bíblicas. O encontro teve seu fim com elas curiosas para terminar de ler o texto que inspirou nossa conversa.

³⁰ As leis mosaicas referem-se àquelas leis ditadas por Deus para Moisés por ocasião do êxodo judaico. A partir delas irão se basear toda a constituição moral judaico-cristã.

Terceiro encontro – *Kama Sutra*

Nosso terceiro encontro aconteceu na casa da Vitória, no quarto da pequena quitinete. Sentadas no colchão de casal, iniciamos nossa conversa a respeito do *Kama Sutra*. Maria havia se comprometido a ler um dos capítulos que falava a respeito de casamento a fim de fazer uma explanação para nós, como havíamos combinado. Antes disso, introduzi o assunto, falando um pouco da cultura indiana, da sua religião hinduísta e, mais especificamente, sobre o *Kama Sutra*, conhecido no Ocidente por dar ênfase aos prazeres sexuais.

Durante a tradução de outras obras indianas escritas em sânscrito, Sir Richard Burton, encontrava freqüentemente a citação de um certo Vatsya. Este era o autor de uma das principais obras hinduístas a respeito do amor, o *Kama Sutra*. A versão integral desta obra raramente era encontrada, por isso Burton reuniu várias cópias de diversas bibliotecas da Índia, na tentativa de construir uma versão que pudesse estar mais próxima do que se acreditava ter sido a original. Com a ajuda de sábios hinduístas, reuniu e traduziu para o inglês, o que conhecemos hoje como *Kama Sutra*, ou Aforismo sobre o amor. Porém, como nos alerta Dane (2002), esta primeira versão ocidental do *Kama Sutra* não pode ser considerada literal, já que o tradutor tomou o cuidado de adequar esta obra aos costumes da Inglaterra do final do século XIX. Publicado, pela primeira vez, na Inglaterra em 1883, esta versão teve alguns termos alterados e algumas de suas passagens eliminadas a fim de não chocar a sociedade inglesa da época.

Supõe-se que este livro tenha sido escrito entre os séculos I e VI da era cristã, seguindo os princípios religiosos das escrituras sagradas do hinduísmo. Para o hinduísmo, o ser humano é constituído por três princípios: *Dharma* (virtude ou mérito religioso), *Kama* (prazer ou gratificação sexual) e *Artha* (riqueza mundana). Estes três princípios devem estar em constante equilíbrio e desenvolvimento. A felicidade deriva da atenção dada a estes princípios e ao seu desenvolvimento. Isso quer dizer que a sexualidade é considerada, pelos hinduístas, como um dos aspectos fundamentais para se atingir a felicidade. Portanto, a intenção do *Kama Sutra* é ensinar a respeito da arte de amar, a fim de auxiliar o ser humano a atingir a sua plenitude e, com ela, a felicidade.

A respeito de sua estrutura, o *Kama Sutra* contém 1.250 versos, os quais se encontram divididos em sete partes, 36 capítulos e 64 parágrafos. Por sua complexidade e

o curto tempo que teríamos para trabalhar todo o seu conteúdo, as jovens escolheram o capítulo “Sobre o casamento”, situado na parte III – Sobre a aquisição de uma esposa. Este texto inicia com a descrição da mulher e do homem ideais para se casar. A beleza é muito enfatizada, embora a virgindade e a origem familiar sejam de maior relevância.

Com detalhes, são descritos todos os papéis que deverão ser exercidos por parentes e amigos no processo de conquista de uma jovem. Depois da minuciosa descrição, conclui-se que o homem só deve casar com a jovem por quem sente estar ligado emocionalmente e não deve casar-se senão por amor, mesmo que a jovem não corresponda totalmente aos princípios de beleza descritos. Além disso, a hierarquia das castas³¹ deve ser respeitada a qualquer custo. Outro aspecto bastante enfatizado é de que o jovem casal deve respeitar as escrituras sagradas e casar segundo as regras por elas estabelecidas.

Depois dessa descrição feita por Maria, o seguinte trecho foi lido em voz alta, com a finalidade de dar início à discussão:

(...) Uma ligação é considerada superior quando um homem, depois de casar-se com uma jovem, deve servir a ela e a seus parentes como se fosse um criado, e esse tipo de ligação é censurada pelos homens de bem. Por outro lado, a ligação é reprovável em que um homem, junto com seus parentes, manda em sua mulher, é conhecida pelos sábios como ligação inferior. Mas quando ambos, homem e mulher, oferecem prazer um ao outro, e os pais deles respeitam ambos os lados, isso constitui uma ligação apropriada. Portanto, o homem não deve contratar nem uma ligação superior, pela qual ele será obrigado a curvar-se diante dos parentes, nem uma inferior, que é universalmente censurada. (Vatsyayana, 2006, p. 110)

³¹ As pessoas dentro da sociedade hinduísta são divididas em castas, conforme o exercício de sua profissão. Esta regra é extremamente rígida, como nos afirma Campbell: “(...) há no hinduísmo uma afirmação essencial da ordem cósmica enquanto divina. E como a sociedade é concebida como uma parte da ordem cósmica há, igualmente, uma afirmação da ordem social indiana ortodoxa enquanto divina. Além disso, como a ordem da natureza é eterna, também o é a dessa sociedade ortodoxa. Não há tolerância para a liberdade humana ou invenção na esfera social; pois a sociedade não é concebida como uma ordem a ser desenvolvida pelos seres humanos, sujeita à inteligência e à mudança, como foi nas avançadas sociedades grega e romana e é no Ocidente moderno. Suas leis são da natureza, não sujeitas a serem aprovadas, aperfeiçoadas ou inventadas. (...) o indivíduo tem que seguir a natureza de sua origem (...) E como um rato não pode tornar-se um leão, ou mesmo desejar ser um leão, nenhum sudra pode ser um brâmane, e desejar sê-lo seria uma insanidade” (Campbell, Joseph. *As Máscaras de Deus – Mitologia Oriental*, 1994, p. 268). Portanto, a fim de atender a essa exigência da tradição, homens e mulheres só poderão unir-se em matrimônio se pertencerem a uma mesma casta.

A concepção de casamento aqui descrita suscita uma boa discussão, pois propõe a igualdade entre homem e mulher, ou seja, nenhuma forma de submissão é aceita. Elas ficam encantadas com essa imagem de casamento. Porém, alertei para o fato de as mulheres, dentro da cultura indiana, não serem tratadas tão igualmente em relação aos homens, como propõe este antigo escrito. Apesar disso, estas mulheres indianas parecem ter um respeito pelo próprio corpo bem diferente do que experimentamos em nossa cultura ocidental.

Elas relembrou a discussão feita anteriormente a respeito da *Bíblia*, e a incoerência existente entre aquilo que é escrito e o que é realizado por cada uma das diferentes culturas. O fato de elas nunca terem ouvido numa missa católica a menção do “Cântico dos Cânticos” as fez pensar mais de uma vez a respeito das incongruências religiosas. Como é possível existir um livro erótico na *Bíblia* ao mesmo tempo em que algumas religiões cristãs defendem a castidade?

Além disso, o *Kama Sutra* as fez refletir a respeito da percepção que têm do próprio corpo. Mencionaram que parte do desenvolvimento da percepção corporal aconteceu durante algumas atividades das oficinas de teatro ocorridas no Casulo. Lá elas participavam de exercícios específicos para esse fim. Puderam, com isso, desenvolver tanto uma percepção de si mesmas como dos demais membros do grupo, sempre respeitando o limite do toque em cada um, sem que ninguém se sentisse invadido com esta aproximação. Relataram que, de início, estranharam esses exercícios, mas depois perceberam como eles foram importantes para o seu amadurecimento emocional. Elas disseram ainda que a percepção do funcionamento de seu próprio corpo contribuiu para o desenvolvimento do respeito por si mesmas e pelo outro.

Vitória comentou neste dia que não estava satisfeita com o seu corpo, acreditava que estava acima do peso e isso a incomodava muito. Maria também disse que estava insatisfeita com seu peso e atribuiu este fato à sua vida sedentária. Houve uma concordância entre elas que, para se sentirem bem com os parceiros, precisavam se sentir bem com o próprio corpo, precisavam ter confiança com sua própria estética corporal. Então, começaram a dizer que precisariam estar sem barriga nenhuma e uma delas mencionou que tem seios pequenos e que gostaria de ter seios maiores. Diante disso, perguntei a elas se percebiam que o que estavam dizendo condizia com um modelo

estético cultural que não necessariamente seria adequado ao biotipo delas. Desconcertadas, perceberam que estavam reproduzindo um padrão estético imposto pela cultura na qual vivemos, em que somente as mulheres muito magras e com seios fartos teriam satisfação sexual garantida. Perceberam, então, que esse ideal é impossível de ser alcançado, ainda mais porque o biotipo delas é incompatível com esse ideal de beleza.

Perceberam que é importante sentir-se bem com o próprio corpo para ter um desempenho sexual satisfatório, porém isso independe de um ideal de beleza que geralmente é estabelecido pela cultura vigente, que nem sempre é possível alcançar.

No final do encontro, fizeram uma espécie de pacto entre elas, dizendo que iriam entrar na academia juntas no começo do ano de 2007. Além do aspecto relativo à saúde, elas poderiam alcançar um ideal de corpo, adequado ao biotipo de cada uma, a fim de sentirem-se bem com o próprio corpo. No início do ano de 2007, elas me contaram que haviam se matriculado numa academia e periodicamente iam juntas fazer exercícios.

Quarto encontro – Taoísmo

No quarto encontro, feito na casa da Vitória, Ana preparou o capítulo 6 – “Fazendo amor de verdade”, do livro *O Orgasmo Múltiplo do Casal*, para nos apresentar. Mas antes, fiz uma introdução a respeito da cultura chinesa e, mais especificamente, do taoísmo, além de explicitar os objetivos deste livro.

Em virtude da grande complexidade dos escritos taoístas, os autores do livro *O Orgasmo Múltiplo do Casal* fizeram um estudo sob a orientação dos mestres taoístas, a fim de escrever um texto acessível à cultura ocidental.

A tradição taoísta, surgida na China por volta de 500 a.C., concebe a relação sexual como algo natural, sem fazer qualquer associação com a moralidade. Para essa filosofia, a vida sexual está ligada tanto à saúde física, quanto à emocional e espiritual.

Diferentemente das tradições ocidentais, a medicina chinesa, derivada do taoísmo, trata o ato sexual também como um recurso para a cura de determinadas enfermidades. Chegam mesmo a recomendar o amor sexual como instrumento de cura:

Além de receitarem remédios para seus pacientes, os médicos Taoístas frequentemente os aconselhavam [seus pacientes] a fazer amor em várias posições, para curar diferentes doenças. (Abrams, 2003, p. 15)

O taoísmo concebe o Homem como constituído por corpo e espírito, os quais se mantêm em constante comunicação e, por isso, não podem ser compreendidos separadamente. Segundo essa tradição, o Homem possui um núcleo de energia chamado “Tao”, constituído por dois tipos de energia: a feminina (Yin) e a masculina (Yang). Todo ser humano possui essas duas energias, que alternam sua predominância, sem se excluírem. Além disso, os taoístas reconhecem que o fato de existirem diferenças anatômicas entre homens e mulheres terá como consequência distintas formas de estimulação para o prazer. Mas, apesar dessas diferenças, tanto homens quanto mulheres são capazes de ter orgasmos múltiplos. Se o casal estiver em harmonia, poderão alcançar o orgasmo juntos e, com isso, intensificar sua intimidade não apenas no que diz respeito à sexualidade, mas também em relação ao aspecto emocional e espiritual de ambos.

Os escritos taoístas sobre a sexualidade têm como objetivo, portanto, ajudar os casais a fazerem amor da forma mais prazerosa e satisfatória para ambos. Mas, para garantir esse bom desempenho, não basta o casal se conhecer e ter profunda intimidade. Antes, é preciso que eles conheçam suas próprias necessidades, seu próprio corpo. Para essa filosofia, o autoconhecimento é o primeiro passo para se ter um relacionamento sexual satisfatório.

Depois que fiz essa introdução, Ana iniciou a descrição do capítulo 6, chamado “Fazendo amor de verdade”, do livro acima mencionado. Neste capítulo, os autores retomam alguns conceitos taoístas para explicar como é possível que o relacionamento sexual pode servir como um “remédio”. Retomam a idéia de que o ato sexual tanto cura quanto fere. Para eles, o poder que o amor tem de curar é da mesma intensidade que o ódio tem para ferir. Por isso, os autores propõem cultivar o amor e a benevolência em relação a si mesmo e ao outro. O amor do casal dependerá, portanto, do cultivo desses dois aspectos (do amor e da benevolência). Passemos à leitura do seguinte trecho:

O tesão, para os Taoístas, é parte vital da nossa energia que dá força à vida, mas precisa ser aperfeiçoado e conectado ao amor pelo outro. (Abrams, 2003, p. 188)

Porém, para amar o outro, segundo este pensamento, é preciso antes amar a si mesmo, um amor que seja diferente do egoísmo e do narcisismo³². Nesse momento, as jovens comentam a aproximação deste texto com o ensinamento judaico-cristão (amai ao próximo como a ti mesmo).

Nesse livro, constantemente, podemos notar a existência de alguns exercícios, tanto para homens quanto para mulheres ou para o casal, que propõem a prática dos princípios mencionados. Estas tarefas podem ser realizadas individualmente ou conjuntamente, dependendo da proposta apresentada. Ana descreveu alguns desses exercícios. Exemplifico ressaltando um destes exercícios que propõe a união entre o amor e o tesão, que é justamente a questão que elas mais queriam trabalhar. Com o objetivo de unir o prazer sexual ao amor, este exercício é indicado para ambos os sexos. Primeiramente é necessário que se tenha um olhar para dentro de si mesmo, para o coração. Em seguida, toca-se o próprio genital e mentalmente estabelece-se a comunicação entre o coração e o genital. É preciso que se imagine uma energia fluindo de um local para o outro, e é exatamente esta energia imaginada que irá estabelecer a ligação entre coração e genitais, ou seja, entre amor e sexo.

As jovens comentaram que esses exercícios são ótimos, o problema é convencer o parceiro da importância deles. Relembaram que, quando faziam oficina de teatro no Casulo, percebiam que os garotos ofereciam certa resistência aos exercícios de percepção corporal. Da mesma forma, elas revelaram que a maioria dos parceiros que tiveram apresentava dificuldade em assumir que não conheciam plenamente seu corpo. Elas perceberam que isso dificulta não somente o desempenho sexual, como também a satisfação do parceiro.

Vitória revelou que há homens muito afoitos, que geralmente apresentam ejaculação precoce, o que prejudica o orgasmo da mulher, demonstrando, dessa forma, a inexistência de sintonia entre o casal. Os rapazes, segundo Vitória, ficam tão centrados na obtenção do próprio prazer que não percebem que a mulher precisa de mais tempo do que o homem para atingir o orgasmo. Na brincadeira, ela disse que queria mostrar esse livro

³² No texto, “Introdução ao narcisismo”, Freud diferencia o egoísmo do narcisismo, colocando que o egoísmo é o investimento no ego feito pelas pulsões de ego, enquanto o narcisismo trata do investimento do ego pelas pulsões sexuais.

para um ex-namorado, que tinha ejaculação precoce, mas não assumia isso como um problema seu.

Ana continuou explicando o que leu no livro. Colocou em questão a intimidade do casal. O texto diz que a intimidade do casal é saudável por um lado, mas pode trazer algumas inseguranças, como, por exemplo, a aceitação do próprio corpo e a idéia que se tem a respeito do próprio desempenho sexual. Na tentativa de manter o casal em sintonia, outro exercício é proposto, mas, agora, baseado no olhar, no toque, na exploração do corpo um do outro. Lembrando sempre que, para atingir a plenitude proposta por estes exercícios, é necessário que ambos tenham disponibilidade e que cultivem o amor um pelo outro. Caso haja raiva do homem ou da mulher, o desempenho sexual será afetado e poderá criar desarmonia no casal. Mas o que fazer com a raiva sentida em alguns momentos da vida? Para esta cultura, a repressão da raiva e de sentimentos análogos a ela não é a melhor solução para lidar com estes sentimentos. É preciso que se transforme a raiva em amor. Como raiva e amor são faces de uma mesma moeda, para essa cultura, a transformação da raiva em amor é possível³³. Cada órgão do corpo humano está associado a uma determinada emoção, tanto positiva quanto negativa. Por exemplo: o coração está ligado ao amor, alegria, benevolência e também ao ódio e à impaciência. Por causa dessa associação, é possível transformar uma emoção positiva em negativa e vice-versa, por meio de exercícios específicos.

A fim de obter resultado com os exercícios propostos, é preciso que tanto o homem quanto a mulher valorizem três aspectos do “Tao”: a humildade, a flexibilidade e a paciência. Com base nesse princípio eles propõem outro exercício relativo à expressão dos sentimentos e ao aprendizado da compreensão do significado do sofrimento do parceiro. Com esses exercícios, eles enfatizam a importância da intimidade física, emocional e espiritual.

Vale lembrar que o amor é concebido de forma diferente do que comumente compreendemos nas culturas ocidentais. Como a mente, o corpo e o espírito estão ligados uns aos outros:

³³ No texto intitulado “*Los Instintos e sus destinos*”, Freud (1996e) menciona quatro destinos possíveis para a pulsão. São eles: a transformação no seu contrário, retorno em direção ao próprio “eu”, recalque e sublimação. Da mesma forma que, para a filosofia taoísta, existe a possibilidade de transformação da raiva em amor, Freud fala da transformação da pulsão no seu oposto.

Para os Taoístas (...) o amor é uma energia física do coração, e não apenas uma emoção mental. Por isso, eles procuravam cultivar o amor dentro de si mesmos, independente da(o) parceira(o). (Abrams, 2003, p. 193)

O capítulo finaliza enfatizando que só é possível aprofundar o conhecimento um do outro se existir amor verdadeiro. Sexo sem amor existe e também dá prazer, mas com amor é mais intenso. Quando as inseguranças a respeito do próprio corpo e do desempenho sexual foram mencionadas, as jovens falaram a respeito de suas experiências com os namorados que já tiveram. Além disso, elas lembraram do poder que a mídia exerce a respeito do ideal estético.

Vitória retomou o tema a respeito da ejaculação precoce e de como alguns homens não levam isso em conta no ato sexual, porque não percebem as necessidades da mulher, que possui diferentes formas de excitação e, por isso, nem sempre acompanha o ritmo do homem. Elas deram muitas risadas quando falaram a respeito de algumas experiências que tiveram, quando o homem tem ejaculação precoce e de como eles geralmente têm dificuldade em assumir isso como um problema.

Manuseando o livro, elas encontraram exercícios específicos para os homens treinarem o controle da ejaculação e eu também mencionei o exercício relativo à mulher que fortalece a musculatura vaginal e aumenta o prazer tanto feminino quanto masculino na penetração. Elas quiseram emprestar o livro para que pudessem ler com mais calma e Vitória queria o livro com o objetivo de propor os exercícios para controle da ejaculação para um antigo namorado que não reconhecia seu problema.

Maria falou que uma relação de intimidade e a possibilidade de entrega só é possível se houver confiança entre ambos. Reconheceu que a relação sexual fica mais intensa, quando existe essa entrega.

Encerrada nossa discussão, propus que elas sugerissem um tema para o próximo encontro. Elas pareceram muito angustiadas com a elaboração do TCC delas, especialmente em relação à metodologia de pesquisa. Diante disso, sugeri que poderíamos discutir este tema. Comprometi-me a levar livros teóricos que pudessem subsidiar nossas discussões. Talvez o fato de terem explorado, durante três encontros, o

amor sexual, permitisse que a partir daí pudessem tratar de assuntos de outra ordem, como, por exemplo, o TCC.

Quinto encontro – Metodologia de pesquisa

O quinto encontro, realizado na casa da Vitória, enfocou a metodologia de pesquisa. As jovens contaram que o orientador é definido, na faculdade, conforme o tema abordado no projeto de pesquisa. Como elas mudaram de tema, durante o andamento dos estágios delas, a constância dos orientadores acompanhou esse ritmo, ou seja, comprometendo em parte o andamento da pesquisa. Além disso, a complexidade da realidade vivida nos estágios as deixava muito inquietas e ansiosas, alimentando um forte desejo de mudar toda essa realidade repleta de problemas, ou seja, da escola pública pesquisada.

Essa indefinição nos temas de pesquisa contribuiu para que elas atrasassem o andamento de suas pesquisas. E pode também ter contribuído para o fato de elas permanecerem com tantas dúvidas metodológicas. Relataram, ainda, que não tiveram nenhuma disciplina na faculdade que explicasse o modo de funcionamento de uma pesquisa. Elas também nunca haviam visto uma dissertação de conclusão de curso terminada. Havia visto apenas as apresentações dos TCCs que costumam acontecer no final de cada ano.

Com base nessas informações levei os seguintes livros: 1. *Como se faz uma tese*, escrito por Umberto Eco (1977), que explica todo o processo de investigação, desde a concepção da pergunta de pesquisa até a análise de dados; 2. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*, escrito por Alda Judith Alves Mazzotti e Fernando Gewandsznajder (1998), que fala mais especificamente a respeito da metodologia de pesquisa nas suas mais variadas formas; 3. *Algumas influências do ensino religioso no cotidiano de crianças luteranas – um estudo feito em uma comunidade de São Paulo*³⁴, meu Trabalho de Conclusão de Curso, feito como exigência para a minha graduação em Psicologia.

De início manusearam os três livros e disseram que gostariam que eu explicasse como se dava uma pesquisa nos seus aspectos mais específicos. Elas comentaram que

³⁴ Tatiana Karinya RODRIGUES, *Algumas influências do ensino religioso no cotidiano de crianças luteranas: um estudo feito em uma comunidade de São Paulo*.

nunca haviam visto nenhum trabalho pronto e que foi interessante eu ter levado meu próprio TCC para que pudessem ter uma idéia do que era esperado delas. Disseram que na faculdade não há nenhuma matéria específica que as ensinasse como pesquisar e, por isso, estavam tão perdidas na execução de seus próprios projetos, apesar de serem constantemente orientadas por professores da faculdade, a realidade do TCC lhes parecia muito distante.

Iniciamos um exame detalhado do meu TCC, desde a sua capa, resumo, agradecimentos e uma avaliação sobre o sumário, até a bibliografia da monografia. Conteí como havia chegado à pergunta sobre a qual pesquisei, da minha dúvida a respeito da influência do ensino religioso sobre a formação moral nas crianças. Conteí resumidamente como realizei a pesquisa e como defini o campo teórico. Assim como elas, esta monografia não precisava ter uma profundidade teórica muito grande, então, juntamente com minha orientadora na época, decidi estudar a constituição moral nas crianças como Piaget a concebe. Maria, em especial, ficou muito curiosa com o modo como realizei esta pesquisa, porque de alguma forma o tema que pesquisei naquela época se assemelhava ao seu próprio tema de pesquisa. Diante disso, fomos diretamente para o exame mais detalhado da metodologia de pesquisa. Lemos com calma os critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa e, finalmente, como eu havia realizado a coleta de dados.

Defini como instrumento de pesquisa um roteiro de histórias construído numa pesquisa do Piaget (1977), estudo este descrito em detalhes no livro *O julgamento moral na criança*. De todas as histórias, selecionei aquelas que acreditei estivessem mais de acordo com as crianças encontradas para a pesquisa e, em seguida, definido o instrumento de coleta de dados, realizei um pré-teste a fim de analisar a eficácia do meu instrumento. Depois disso, feitos os devidos ajustes no instrumento, realizei a coleta de dados e, a partir do material coletado, fiz a tabulação e análise de dados.

A partir dessa exposição, elas foram aos poucos revelando as dificuldades encontradas na coleta e análise de dados de suas próprias pesquisas. Como, para elas, não estava claro o processo de pesquisa, então essas dificuldades afloraram. Pedi, então, que cada uma falasse qual era a sua respectiva pergunta de pesquisa e como estavam realizando a coleta de dados; a análise seria discutida em outro momento, pois não tínhamos tempo para abranger mais este tema.

Maria deu início à discussão, pois havia lhe interessado o tema de pesquisa do meu TCC e o instrumento de coleta de dados que eu havia utilizado, baseando-me em Piaget. Pedi, então, que ela explicasse sua questão para que pudéssemos compreender suas colocações. Sua pesquisa pretendeu discutir o trabalho feito em sala de aula do terceiro ano do ensino fundamental I, no que dizia respeito às atitudes, valores e normas dos alunos de uma escola pública de São Paulo (a mesma em que estudou). Sua pesquisa teve dois momentos distintos de observação. Um primeiro, realizado no segundo semestre de 2004, por exigência da faculdade. Nessas observações, Maria percebeu o quanto a autoridade da professora estava fragilizada. Durante as aulas, as crianças agrediam-se verbal e fisicamente, além de não respeitarem a professora, quando ela fazia alguma proposta de atividade pedagógica. Essas observações a deixaram extremamente atenta para as possíveis consequências da indisciplina dos alunos na educação que adquiriam naquela escola. Em alguns momentos a professora parecia desesperada diante da inquietação das crianças. Sem saber o que fazer, gritava o tempo todo na tentativa de fazê-los atenderem a seus pedidos de silêncio e atenção. Maria relatou que não sabia se sentia “pena” da professora ou se julgava a docente incompetente por não conseguir manter as crianças em silêncio. Por vezes, também revelou sentir-se constrangida pelos gritos da professora. Diante dessa inquietação, ela planejou, no ano de 2006, observar uma outra classe de terceira série, a fim de pensar, com mais subsídios teóricos, a esse respeito e, a partir disso, formular seu problema de pesquisa, que seria base para escrever seu TCC.

Ao contrário, porém, do que ela esperava encontrar, essa nova sala que observou não tinha os mesmos problemas disciplinares que a anterior. A professora desta sala conseguia ser respeitada e conseguia propor atividades junto às crianças. Ela fazia uma série de “combinados” com as crianças, permitindo que as regras fossem explicitadas e seguidas por todos. Apesar da disciplina dos alunos, algo ainda incomodava Maria: era a forma como a professora fazia os combinados com as crianças e afirmando a sua autoridade perante elas.

Maria percebeu que as regras estabelecidas previamente, por ocasião do uso de tinta guache em uma atividade, fez com que as crianças entendessem o seu significado. Antes de dar início à atividade, a professora impôs algumas regras como, por exemplo:

guardar o material de outras matérias, deixar na mesa apenas o material relativo à atividade de artes que seria realizada. Juntamente a essas regras, a professora explicou que isso era necessário para que pudessem executar a atividade que seria proposta.

Em seguida, a professora perguntou para os alunos se tinham trazido para a escola a tinta para a atividade. Apenas alguns alunos levantaram a mão, indicando que haviam trazido a tinta. Diante disso, a professora deu bronca naqueles que não haviam trazido a tinta, sem antes saber os motivos. E, punindo-os, disse que teriam que fazer a atividade com lápis ao invés da tinta. Porém, algumas crianças se dispuseram a emprestar a tinta para os colegas que não haviam levado. Diante dessa atitude dos alunos, a professora decidiu formar grupos de quatro crianças para que pudessem todos compartilhar as tintas. Mesmo depois dessa atitude, a professora ainda enfatizou a importância de se levar o material para a execução das atividades em sala de aula.

Maria questionou até que ponto a atitude da professora estava adequada. Para ela, pareceu que as crianças souberam lidar com a falta de material de forma mais adequada do que a professora, talvez por conhecerem a realidade vivida por seus colegas. Maria conta que, apesar de as crianças receberem o material da prefeitura no início do ano, muitas delas podem não ter um local adequado para guardar esse material. As jovens estudantes acrescentaram ainda que muitas dessas crianças dividem o mesmo quarto com outros parentes, às vezes todos da família dormem num mesmo cômodo, ou seja, mal têm espaço para si mesmos, quanto mais para guardar seu material. Durante a nossa conversa, elas notaram o quanto a realidade daquelas crianças talvez seja diferente da vivida pela professora e a falta de sensibilidade da docente fez com que ela tivesse atitudes como a descrita acima. As jovens estudantes concluíram que é preciso ter um olhar cuidadoso em relação às crianças, para não cometer injustiças ou ser severo demais na construção de regras. Punir as crianças por não terem tinta, sem antes saber o motivo pelo qual elas não levaram o material para a escola, certamente não é a melhor forma de educar. Agora, vamos ver o que Vitória contou a respeito do seu tema de pesquisa.

Vitória, como já foi dito, também realizou o estágio na escola mencionada e desse estágio derivou seu TCC. Seu objetivo era estudar o fracasso escolar em uma sala de alunos pertencentes ao Projeto PIC (Projeto Intensivo Ciclo I). Este projeto, criado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tem como objetivo auxiliar os alunos

com déficit de aprendizagem a melhorar seu desempenho escolar e, com isso, evitar o chamado “fracasso escolar”. Essa sala existente no final do ciclo I funciona como um preparatório para as crianças irem para o ciclo II. Se o desempenho delas não for satisfatório, elas ficam retidas nessa série. É preciso lembrar que a retenção só é permitida no final dos ciclos, portanto, é nesse momento que há uma consequência daquilo que foi aprendido ou não pela criança durante os quatro anos anteriores. É muito freqüente encontrar crianças mais velhas nessas salas de aula, portanto é comum encontrar ali crianças das mais variadas idades. Além disso, é preciso que o professor faça um curso oferecido pela prefeitura para habilitá-lo para dar aula nessa classe. Também é preciso que o docente seja contratado através da Jornada Especial Integral (JEI), ou então, caso opte pela Jornada Especial Ampliada (JEA) ou Jornada Básica (JB), deverá compensar as horas participando de todos os momentos de formação, planejamento e avaliação do PIC.

Apesar dessa proposta, Vitória observou que nessa sala não existiam apenas alunos com dificuldade de aprendizagem, havia também alunos que sabiam ler, porém, por serem considerados indisciplinados, tinham sido colocados nessa sala, como uma espécie de punição. Portanto, o traço que os unia era a punição em forma de exclusão, ou por serem considerados indisciplinados ou por serem semi-analfabetos.

A constituição da sala de aula não foi o único aspecto que deixou Vitória perplexa. A postura da professora diante de tais alunos também a incomodou, pois não existiam atividades voltadas para as necessidades dos alunos, tudo era proposto sem pensar nas dificuldades das crianças. Com isso, muitas crianças eram excluídas das atividades que aconteciam em sala de aula, agrupando-se no fundo da sala de aula. E foi diante dessas observações que Vitória montou seu projeto de pesquisa. Seu objetivo era pesquisar quais eram os motivos que levavam as crianças a serem excluídas do contexto escolar, justamente em uma classe que tinha como proposta tratar a exclusão desses alunos e evitar que saíssem da escola.

Em seguida, Vitória relatou uma história vivida na classe observada. Existia nessa sala uma criança que era constantemente repudiada tanto pela professora quanto pelos demais colegas. Preocupada com essa situação, Vitória aproximou-se dessa menina de 13 anos (na 4ª série a idade média é de 10 anos) e percebeu que ela estava desenhando

corações ao invés de fazer a atividade proposta pela professora. Questionada a esse respeito, a menina disse que não estava fazendo a lição porque não sabia o que havia sido proposto. Também não queria perguntar para a professora o que precisava ser feito, porque tinha certeza de que ela não iria ajudá-la. Vitória sugeriu que ela fosse conversar com algum colega, mas a menina disse que os colegas não gostavam dela porque ela cheirava mal. Delicadamente, Vitória quis saber porque a menina não tomava banho e descobriu que na casa dela só existia água fria no chuveiro e que sua mãe sofria de uma doença mental e, por isso, não lhe dava atenção. Vitória recomendou que ela esquentasse água no fogão e misturasse com a água do chuveiro, certamente isso iria ajudá-la a resolver o problema do banho. Também ressaltou a importância de se tomar banho. A menina pareceu aceitar a sugestão e elas continuaram a conversar, voltando ao assunto da atividade.

Vitória insistiu que a menina fosse pedir ajuda à professora, pois não acreditava que a docente pudesse negar explicações a ela. Por insistência, a menina foi pedir ajuda e a professora respondeu da seguinte forma: “Senta e vai pensar. Põe esse cérebro pra funcionar”. Desconsolada, a menina voltou para o seu lugar e Vitória, perplexa, resolveu dar ela mesma a explicação. Durante a explicação, Vitória notou que essa menina tinha um déficit de aprendizagem muito grande. Ela sabia copiar os textos da lousa, mas não sabia interpretar a escrita.

Diante desse relato tentamos analisar os vários aspectos existentes nele. Analisamos a atitude da professora, o abandono que ela promoveu e também a atitude das demais crianças ao rirem do mau cheiro da colega.

Tentamos também compreender a posição da professora. E em uma entrevista feita com a professora depois do nosso encontro, pudemos compreender a sua atitude. Vitória descobriu que a docente não atendia aos requisitos mínimos para dar aula no PIC, pois não havia feito o curso da prefeitura e também era contratada através da JB (Jornada Básica) que não prevê a participação das atividades de planejamento e acompanhamento dos alunos referentes ao PIC. Essa professora relatou que se sentia muito abandonada, pelo fato de não participar de nenhuma atividade referente ao PIC. E o fato de ela não ter uma formação específica talvez intensifique essa sensação de abandono. Além de tudo isso, ela havia sido penalizada em sua avaliação de desempenho, com uma nota baixa,

atribuída pela coordenadora pedagógica, o que teve como consequência um não aumento de seu salário. Sabe-se que esta professora ganha por volta de R\$ 400,00 mensais para trabalhar 20 horas semanais com essa classe, com o agravante de contar com pouquíssimo respaldo da escola. Diante do cenário exposto, foi possível compreender por que essa professora abandonou seus alunos, em especial essa menina de 13 anos.

Ana descreveu uma situação vivida em seu estágio na escola, que foi bastante inquietante para ela. Ela fez o estágio em uma 4ª série PIC, composta de 28 alunos, dos quais a maioria eram meninos multirrepetentes. Esta classe era vista como muito indisciplinada e, por isso, a professora comentou que não conseguia trabalhar com as especificidades de cada aluno. Diante deste contexto, a professora pediu que Ana acompanhasse o andamento da tarefa de dois meninos, que ela imaginava serem alfabetizados, assim ela poderia dar conta dos demais alunos, que a seus olhos não sabiam ler, nem escrever.

A proposta era que estes dois alunos fizessem uma atividade de reconhecimento da “família do J” (JA, JE, JI, JO, JU). Primeiro, fizeram a leitura dessa sequência de sílabas em letra de forma, cursiva e letra impressa. Em seguida, leram um conjunto de palavras que tinham as sílabas da “família do J”, como por exemplo, caju, jaca, canja, jibóia etc. Ambos fizeram a atividade sem maiores dificuldades, então Ana pediu licença para a professora, a fim de realizar outra atividade com eles. Ela pediu aos dois que fizessem uma lista, por escrito, de coisas que eles poderiam encontrar em uma festa de aniversário. Durante a elaboração desta lista, Ana foi discutindo com eles a ortografia de cada palavra e foi assim que ela percebeu que ambos tinham muitas falhas em suas alfabetizações, pois apresentavam dificuldades na hora de associar aquilo que era dito à escrita que produziam.

Enquanto esse episódio se dava, a professora brigava com outro aluno. Ana não soube dizer o motivo da briga deles, mas ouviu a professora dizer para o menino ficar bem longe dela. Ele ainda pediu para ficar junto de Ana e os outros meninos, o que a professora recusou e mandou que ele se sentasse e ficasse quieto. Porém, o menino insistiu e foi conversar com Ana e ela descreveu a seguinte fala dele:

Você tá vendo, né? Tá vendo! Ela fica ali, olha, vê, ali na mesa dela. Só fica na mesa. Às vezes ensinando para um ou para outro aluno que senta na frente dela, enquanto com nós ela não tá nem aí, não tá. Não tá nem aí se a gente vai

aprender ou não! Cadê? Tem lição pra fazer? Ela passou lição? Não, não passou. Agora olha quanta gente tá de pé sem fazer nada. Não tem nada pra fazer. A gente vai ficar sentado? Sabe o que é? Ela não quer ensinar a gente porque não quer que a gente aprenda! (sic)

A omissão da professora pode ser notada tanto pelo fato de não ter percebido que os dois meninos que Ana acompanhou a atividade apresentavam falhas na alfabetização, quanto pelo fato de ela escolher dentre as crianças quem ela quer ensinar, como foi explicitado pelo terceiro menino da história.

Diante de situações como as descritas acima, as jovens pesquisadas sentiam-se muito desamparadas em relação àquilo que era aprendido na faculdade. Muito pouco do conhecimento teórico lhes serviu de amparo para o enfrentamento com a realidade escolar. E foi essa uma das principais fontes de angústias em relação à prática docente.

Diante da complexidade que havia na discussão de cada um dos TCCs e também pelo fato de diferentes temas necessitarem de um olhar mais específico, propus a elas encontros individuais a fim de que pudéssemos discutir as especificidades relativas a cada uma das pesquisas.

Encontros individuais

O encontro com a Vitória aconteceu em sua casa, os encontros com a Maria e a Ana aconteceram na casa da Ana. No segundo semestre de 2006, chegaram a São Paulo alguns parentes da Maria e, por isso, ela dormia cada dia em um lugar diferente, para que pudesse ceder espaço para seus familiares, assim nos encontrávamos na casa da Ana.

Nesses encontros individuais fui capaz de perceber como as inquietações relativas ao processo de coleta de dados na escola as estavam mobilizando. Além disso, o descompasso entre as teorias pedagógicas estudadas na faculdade e a realidade foi percebido com intensidade por essas jovens, o que as fez, de alguma forma, refletir sobre o que viveram ali naquela escola, em outro momento de vida, quando estavam em idade escolar e também as fez repensar sua própria formação acadêmica.

Sexto encontro – Capitães de Areia

Todas essas experiências acima descritas mostraram a essas jovens a importância e a necessidade de se conhecer a realidade vivida pelas crianças fora do ambiente escolar.

Mesmo antes dessa discussão, já se havia esboçado nas jovens essa questão, pelo modo como elas viram essas crianças serem tratadas por alguns professores e funcionários desta escola. O abandono emocional e pedagógico vivido pelas crianças do 4º ano PIC, o descompasso existente no conceito de indisciplina entre alunos e professores, entre outras questões, fez com que elas pensassem na dificuldade que esses professores têm em olhar para o aluno que lhe é apresentado. Pensando no quão proveitoso poderia ser que elas tomassem distância desta realidade que tanto as angustiava, propus a leitura de trechos de um romance escrito no final da década de 1930, por Jorge Amado (1965): *Capitães de Areia*. Desse modo, poderiam elaborar, através do distanciamento imposto pela via literária, as próprias experiências vividas nos estágios. Este livro fala a respeito de meninos de rua e dos sentimentos deles a respeito da vida. Este escritor descreve com rigor e delicadeza a forma como esses meninos foram tratados pela sociedade e o que eles sentem diante do abandono vivido pelo poder público local, pelas respectivas famílias etc. Embora a realidade do livro seja diferente daquela encontrada na escola, a sua leitura permite refletir a respeito das observações feitas no Alcântara.

Então, selecionei alguns trechos do livro e li junto com elas, para que pudéssemos pensar sobre a população atendida pela escola. Primeiramente contextualizei a história do livro. *Capitães de Areia* foi o nome dado a um grupo de meninos de rua que viviam em uma casa abandonada, na cidade de Ilhéus, na Bahia. Tratava-se de um grupo de crianças marginalizadas pela sociedade, que foram abandonadas pela família, pela escola e o poder público e, por isso, para se sustentar, tinham que fazer pequenos trabalhos ou roubar. Aos poucos, o autor revela a história de cada integrante deste grupo, descrevendo seu passado e seus sentimentos em relação à vida que levavam. Ao entrar para o bando, cada um dos meninos era batizado com um apelido. O líder do grupo se chamava “Pedro Bala”. Outros do grupo foram “rebatizados” como: Professor, Gato, Pirulito, Barandão, Almiro, Sem-Pernas, Volta Sêca etc. Só havia meninos no grupo, embora, em um momento da história, Pedro Bala tenha permitido a entrada de uma menina que havia ficado órfã e não tinha onde morar com seu irmão menor.

Na cidade em que viviam, eram conhecidos pela agilidade e inteligência com que executavam seus roubos e assaltos. Por essa razão, raramente eram pegos pela polícia e, quando isso acontecia, logo eram resgatados por outros do grupo.

Embora fossem marginalizados pela sociedade, alguns adultos se dispunham a “cuidar” desses meninos. A mãe-de-santo fazia remédio para os que adoeciam e o padre, por sua vez, arranjava comida doada pelos membros de sua igreja, ou então, arranjava pequenos trabalhos para eles. Os meninos eram muito reticentes a qualquer outra forma de ajuda que viesse dos adultos, por isso apenas pessoas escolhidas por eles tinham acesso ao bando. Além disso, os meninos conseguiam, a seu modo, sustentar suas necessidades básicas, por isso raramente recorriam aos adultos. Porém, uma de suas carências, nem sempre conseguiam satisfazê-la: a emocional. Pelas descrições feitas neste livro, pode-se perceber a intensidade da carência desses meninos, como é possível notar no seguinte trecho, que foi lido para as jovens estudantes:

Todos procuravam um carinho, qualquer coisa fora daquela vida: o Professor naqueles livros que lia a noite toda, o Gato na cama de uma mulher da vida que lhe dava dinheiro, Pirulito na oração que o transfigurava, Barandão e Almiro no amor na areia do cais. (Amado, 1965, p. 54)

Eles eram meninos “carentes”, não somente de oportunidade, de melhores condições de vida, mas também de uma vida emocional satisfatória. No mesmo momento em que líamos este trecho, as jovens perceberam que muitas das crianças da escola viviam esse abandono emocional e intuíram que esta poderia ser uma das explicações para o fato de os alunos abandonarem a escola ou, ainda, para a dificuldade de aprendizagem e até mesmo para o que os professores chamam de “indisciplina”. Isso se confirmou quando, a propósito da pesquisa a respeito de “Culturas Juvenis”, coordenada pela Prof^a Dr^a Mônica do Amaral, na mesma escola, uma das principais reivindicações dos jovens de 7^a e 8^a série era que os alunos tivessem um melhor tratamento por parte dos professores e funcionários. Muitos jovens reclamaram que são tratados como “bandidos e delinquentes” (sic) e que, por isso, não são ouvidos pelos professores e funcionários.

Voltando ao livro, em seguida contei para elas o episódio do “carrossel”. Um velho carrossel chega na cidade e se instala num bairro pobre. Um dos meninos do bando do Capitães de Areia é empregado para trabalhar no brinquedo. Eles ficaram encantados com a possibilidade de brincar no carrossel, pois, apesar de viverem uma realidade que os

“emancipa” precocemente, ainda são crianças e têm desejos de crianças. Em uma dada noite, os meninos vão ouvir de longe a música do carrossel e a seguinte descrição é feita:

Então a luz da lua se estendeu sobre todos, as estrelas brilharam ainda mais no céu, o mar ficou de todo manso (talvez Yemanjá tivesse vindo também ouvir a música) e a cidade era como que um grande carrossel onde giravam em invisíveis cavalos os Capitães de Areia. Nesse momento de música eles sentiram-se irmãos porque eram todos eles sem carinho e sem conforto e agora tinham o carinho e conforto da música. Volta Sêca não pensava com certeza em Lampião nesse momento. Pedro Bala não pensava em ser um dia o chefe de todos os malandros da cidade. O Sem-Pernas em se jogar no mar, onde os sonhos são todos belos. Porque a música saía do bojo do velho carrossel só para eles e para o operário que a parara. E era uma valsa velha e triste, já esquecida por todos os homens da cidade. (Amado, 1965, p. 78)

Depois da leitura deste trecho, as jovens perceberam como é preciso ter cuidado com o olhar que se tem das crianças, pois, apesar de roubar e assaltar, os Capitães de Areia, são meninos carentes de amor feminino e, a fim de amenizar essa dor, partilhavam de momentos como esses, junto ao carrossel. Enfatizo aqui o amor feminino (maternal), pois Yemanjá, que vem participar desse momento junto com os meninos, é conhecida, no Candomblé, como uma das principais divindades femininas, representante da figura materna. Embora aqui seja mencionado especificamente o amor materno, podemos entender a carência desses meninos não somente deste ponto de vista. Penso que o amor que eles sentem falta é aquele relativo ao cuidado de um adulto a uma criança, seja ele mãe ou pai, alguém em que se possa confiar.

Freud (1996f) nos lembra que um dos primeiros substitutos dos pais são os professores, por isso, a importância deles na educação de uma criança. No caso destes meninos, a mãe-de-santo e o padre poderiam significar a representação do mundo adulto para eles. Da mesma maneira, os professores da escola, a despeito de toda a hostilidade que demonstraram no tratamento destas crianças, não deixam de ser os substitutos dos pais das crianças da favela aqui mencionada. São estes substitutos, muitas vezes hostis, que a sociedade propõe às crianças, particularmente, pobres de pais. E é exatamente isso que as jovens estudantes não querem oferecer a essas crianças.

Além disso, outra semelhança existe entre as crianças descritas no romance e aquelas da escola. Muitas destas crianças são precocemente emancipadas, deixando, desta forma, a infância para um segundo plano. As jovens-futuras-professoras contaram que

muitas destas crianças assumem desde cedo os cuidados da casa e de seus irmãos menores e, por isso, nem sempre têm tempo de fazer a tarefa de casa, o que acaba prejudicando seu desempenho na escola. Porém, poucos professores conhecem esta realidade.

Para finalizar, li mais um trecho do livro, a fim de que elas pudessem perceber a carência afetiva de um dos meninos, o chamado Sem-Pernas, quando ele vai andar no tão cobiçado sonho de criança, o carrossel:

Depois vai o Sem-Pernas. Vai calado, uma estranha comoção o possui. Vai como um crente para uma missa, um amante para o seio da mulher amada, um suicida para a morte. Vai pálido e coxeia. Monta um cavalo azul que tem estrelas pintadas no lombo de madeira. Os lábios estão apertados, seus ouvidos não ouvem a música da pianola. Só se vê as luzes que giram com ele e prende em si a certeza de que está num carrossel, girando num cavalo como todos aqueles meninos que têm pai e mãe, e uma casa e quem os beije e quem os ame. Pensa que é um deles e fecha os olhos para guardar melhor esta certeza. Já não vê os soldados que sussurram, o homem de colete que ria. Volta Sêca os matou na sua corrida. O Sem-Pernas vai têso no seu cavalo. É como se corresse sobre o mar para as estrelas na mais maravilhosa viagem do mundo. Uma viagem como o Professor nunca leu nem inventou. Seu coração bate tanto, tanto, que ele o aperta com a mão. (Amado, 1965, p. 80)

Mais uma vez o escritor enfatiza que, embora as crianças se comportem muitas vezes como adultos, ainda são crianças e, por isso, precisam ser tratadas como tal. Durante os estágios, as jovens perceberam a hostilidade e agressividade no tratamento das crianças. Isso as fez pensar profundamente a respeito de qual identidade de professoras elas estariam constituindo para si mesmas.

Sétimo encontro – Christiane F.

Em nosso último encontro, as jovens, já cansadas com o ritmo dos estágios e da faculdade, propuseram que assistíssemos a um filme, que havia sido doado para a biblioteca do Casulo naquela semana.

Então, combinamos de nos encontrar no apartamento do namorado de Maria, onde assistimos juntos ao filme: *Eu, Christiane F.*, um filme alemão dirigido por Ulrich Edel.

Este filme fala a respeito de uma jovem de 13 anos, que mora em Berlim, na Alemanha, na década de 1970. O divórcio de seus pais a deixou com um sentimento de abandono, o que a impulsionou em direção ao mundo. Obcecada pelo desejo de conhecer

uma nova discoteca, Christiane, com a ajuda de uma amiga, consegue entrar neste lugar, onde conhece Detlef, com quem começa a namorar. A partir deste contato, ela entra para o mundo das drogas: primeiro o álcool, em seguida a maconha, a cocaína e, finalmente, a heroína. A dependência do uso contínuo de heroína fez com que ela comesse a se prostituir. O filme retrata o vício, o envolvimento desta jovem com a prostituição e as consequências disso para a sua vida na família e na escola.

Enquanto assistíamos ao filme, fazíamos comentários e pequenas reflexões. Como nunca havia visto o filme, foi interessante perceber juntamente com elas a forma como o filme trata um tema tão delicado quanto este. Minha experiência na Alemanha contribuiu para que elas pudessem entender a realidade retratada no filme, aproximando-as mais da discussão nele apresentada. Falei a respeito da cultura alemã, do movimento *punk* nos anos 70/80 e do quanto Berlim foi um lugar propiciador destas representações culturais.

Além disso, Berlim é uma cidade grande como São Paulo e, por isso, possui problemas bem semelhantes aos encontrados aqui, como as drogas, por exemplo.

As jovens também quiseram saber por que as drogas eram tão ruins para o nosso organismo. Conteí que, além dos efeitos alucinógenos e possíveis outros danos para o organismo, o seu efeito variava muito de pessoa para pessoa e, por isso, tornava-se praticamente impossível saber as consequências do uso da droga para cada pessoa. Elas lembraram que o cigarro e o álcool também são drogas e também têm efeitos muito variados de pessoa para pessoa.

Terminado o filme, propus que nos encontrássemos no ano seguinte para que pudséssemos conversar uma última vez a respeito de tudo aquilo que discutimos naqueles meses.

Questões por escrito

No início de 2007 marcamos reuniões individuais para acompanhar o andamento do TCC e acerca de um cronograma de atividades para a realização do mesmo.

Depois disso, com a intenção de dar contornos a tudo aquilo que havíamos conversado durante todo esse tempo, propus a elas três questões. Elas teriam que responder a essas questões por escrito e individualmente. Minha intenção era propiciar-lhes uma ocasião em que pudessem conferir sentido a tudo aquilo que havia sido

discutido durante os últimos meses. Constantemente elas me perguntavam qual era a minha intenção na pesquisa. Apesar de explicar diversas vezes, elas tinham dificuldade em compreender porque aquelas conversas, que em princípio, pareciam tão dispersas, poderiam contribuir para a formação da identidade de professor. Em virtude da complexidade existente na constituição da formação profissional, acredito que somente com o tempo elas compreenderão tal dimensão. Da mesma forma que precisaram de um modelo para fazer o TCC, provavelmente irão precisar de um espaço para reflexão acerca da atuação profissional, para que isso contribua para tornarem-se professoras e, então, diante da realidade complexa que será apresentada a elas, irão compreender o sentido da diversidade de assunto que abordamos. Embora tenha explicado isso para elas, suas perguntas se repetiam.

Mais uma vez retomo Freud (1996d) para refletir sobre esse percurso com elas. Em *Recordar, Repetir, Elaborar*, este autor menciona a compulsão por repetição existente em nossos comportamentos. A partir da repetição, às vezes compulsiva, elaboramos o incompreendido. Por isso, essa mesma pergunta foi tão recorrente. Essa atividade, portanto, teve como principal objetivo oferecer a elas uma explicação do que eu pretendia com a minha pesquisa. Foi um momento de elaboração e atribuição de sentido a tudo aquilo que havíamos discutido. Fazer algo por escrito foi uma forma de não só formalizar o pensamento, mas de aprofundar e individualizar os conteúdos emergentes em todos os nossos encontros.

Os temas propostos foram os seguintes:

1. Como escolhi essa carreira?
2. Qual é o ideal de aluno?
3. Qual é o ideal de professor?

Tanto Maria quanto Vitória responderam às questões sem maiores dificuldades, entregando o material depois de um mês, embora tenha tido o atraso de uma semana. Já Ana atrasou quase um mês. Suas justificativas foram as mesmas em relação à elaboração do TCC. Enquanto Maria e Vitória escreveram no máximo três páginas, Ana escreveu oito. Sua demora se deveu ao fato de ela ter aproveitado trabalhos anteriormente feitos na faculdade. Sua busca por perfeição a fez demorar dessa forma. Isso foi apontado a ela na entrevista individual.

Para evitar repetições, o conteúdo das respostas será descrito juntamente com as histórias individuais. Seguem anexas as respostas de cada uma.

Depois de entregue esse material, marquei com cada uma delas uma entrevista individual, para que eu pudesse tirar dúvida daquilo que haviam escrito.

Apresentação do TCC – um passo para a emancipação profissional

Em setembro de 2007, a Maria e a Vitória me convidaram para assistir à apresentação do TCC de cada uma, que aconteceu no Instituto Singularidades.

No início de setembro de 2007, recebi um *e-mail* da Maria convidando para a apresentação de seu TCC, que seria numa quarta-feira de manhã. Sabendo que ela poderia estar nervosa com a apresentação e conhecendo de perto o trânsito caótico e imprevisível vivido diariamente na cidade de São Paulo, resolvi dar um pouco de alento e tranquilidade a ela e lhe ofereci carona até a faculdade. No dia anterior à apresentação, ela me ligou para combinarmos o horário de nosso encontro e pediu que levasse junto seu namorado, sua irmã, sua mãe e uma amiga.

No dia da apresentação, nos encontramos na frente do Casulo. Maria estava com um vestido lindo, com o cabelo todo arrumado. Esse era o sinal de que momentos importantes estavam para ser vividos naquele dia. Seu nervosismo era perceptível nos comentários ferozes que fazia a respeito de seu novo penteado. Embora estivesse muito bonita, sua insatisfação era imensa.

Cumprimentei a todos, fui apresentada àqueles que não conhecia, ao entrarem no carro. O silêncio tomou conta de todos. O nervosismo da Maria foi contagiante até um certo momento. Comecei a puxar conversa e, em seguida, as conversas paralelas deram início e o “gelo quebrou”. Maria estava bastante apreensiva. Conversamos um pouco a respeito de como esse momento representava um passo importante a ser dado e ela comentou que não era apenas isso. Seu nervosismo também se devia ao fato de seu trabalho ter sido lido por uma pessoa que entendia do assunto e que faria questões após a sua apresentação. Lembrei-a que ela havia estudado bem o tema e que sabia muito bem tanto as qualidades quanto os defeitos dele e, por isso, estava muito bem preparada, o que ela concordou prontamente.

Assim que chegamos à faculdade, ela foi verificar o funcionamento do computador que usaria para a apresentação. Enquanto isso, conversei com sua irmã e seu namorado a respeito das lembranças que eles tinham a respeito da adolescência e infância na escola. Durante essa conversa curta, apontaram problemas crônicos na escola e o como foram “abandonados” em sua formação no Alcântara (mesma escola em que Maria estudou e fez estágio) que consideravam deficiente. O namorado da Maria estudou no Alcântara no início da década de 1980 e abandonou os estudos para trabalhar, disse que a necessidade de trabalho não foi o único motivo, relata ter se sentido abandonado pelos professores. Revela com certa tristeza o fato de não ter sido assistido em suas necessidades escolares dentro da escola. Já a irmã da Maria conseguiu prosseguir com seus estudos, embora também tenha mencionado o mesmo abandono na escola, vivido já na primeira década de 2000, quando estudou no Alcântara. Apesar das dificuldades, continuou estudando e irá concluir o ensino médio em breve em outra escola. Essa jovem relatou ainda que sentiu um pouco de medo ao ingressar no ensino médio, por causa da sua defasagem escolar. Agora tem levado os estudos a sério, pois os professores exigem dedicação dos alunos, diferentemente do que viveu no Alcântara. Ela sentiu essa exigência pelos estudos, na nova escola, como um alento e não como algo que pudesse inviabilizar seu aprendizado. Ela contou que no Alcântara “as coisas são muito largadas”, a maioria dos professores não faz exigências relativas aos estudos e também não se preocupam em ensinar. A isso ela dá o nome de abandono.

Após essa curiosa conversa na recepção da faculdade, a Maria pediu para que eu a auxiliasse na apresentação dos *slides* do TCC. Enquanto ela me dava as devidas instruções, foi fazendo perguntas de como deveria se portar na apresentação caso esquecesse de algo importante. Disse: “Maria, esse trabalho é seu, certo? Você escreveu e sabe muito bem do que se trata, certo? Use os *slides* como referência daquilo que você já sabe! Se esquecer qualquer coisa, lembre-se que os *slides* estão aí para te ajudar”. Diante dessas palavras, ela pareceu um pouco mais calma, embora o nervosismo ainda estivesse presente, principalmente em seu olhar aflito. Naquele momento era necessária uma orientação mais pontual. A Psicanálise tem seus limites nessas horas. Dei um abraço nela e lhe desejei boa sorte.

Maria deu início à sua apresentação, ainda nervosa, mas, aos poucos, conforme foi tornando suas as palavras descritas nos *slides*, foi relaxando e o discurso tornou-se mais tranquilo e seguro. Ela se expressou de forma muito clara, objetiva e segura. A argüição feita pela professora convidada não a assustou em nenhum momento, demonstrando segurança ao responder às perguntas elaboradas. Seu trabalho foi muito elogiado pela consistência e adequação temática. Ela recebeu a aprovação da banca com muita emoção e aplausos da platéia, que estava cheia de amigos e familiares. Afinal, ela foi a primeira da família a conquistar, apesar das diversidades, um curso superior.

No dia seguinte, à noite, Vitória fez a apresentação do seu TCC na faculdade. Estavam presentes, além de sua mãe, irmãos, sobrinho e suas amigas. Quando cheguei à sala em que ocorreria a apresentação, outra moça estava apresentando seu trabalho. Vitória estava sentada na primeira fileira, juntamente com outras amigas, entre elas Ana e Maria, e, assim que me viram na porta da sala, sorriram e acenaram. Assisti à apresentação e, em seguida, fomos para outra sala onde Vitória faria sua exposição. Cumprimentamo-nos e Vitória encontrava-se muito bem arrumada, maquiada e perfumada. Suas mãos geladas revelavam seu nervosismo. Peguei em suas mãos tentando esquentá-las e, em seguida, dei um abraço desejando boa sorte. Sua agitação a mantinha alerta a qualquer movimento ao seu redor. À espera de sua vez, apresentou-me uma das pessoas que contribuíram para a sua formação, a professora que as orientou a montar a biblioteca do Casulo. Conversamos um pouco a respeito do meu projeto de pesquisa e ela comentou da importância das conversas que tive com as jovens, o quanto isso contribuiu para a formação delas.

Chegada a hora da apresentação, Vitória me pediu que ficasse no computador para passar os *slides*, enquanto ela expunha seu conteúdo. Em seguida, ela me levou até o computador e me instruiu na forma que deveria apresentar os *slides* e deu um roteiro deles para que eu pudesse me orientar.

Inicialmente ela parecia muito nervosa, tropeçou algumas vezes na leitura dos *slides*, mas, em seguida, foi ficando mais segura. Às vezes, lia o que estava escrito nos slides e acrescentava algumas observações, outras vezes comentava o *slide* sem recorrer às suas anotações. Ao término da apresentação foi argüida e tranquilamente respondeu às questões elaboradas. Como a leitura de seu TCC havia sido feita por uma das

elaboradoras do projeto PIC da Prefeitura de São Paulo, ela aproveitou o momento para fazer alguns questionamentos a esse respeito. Lembrando que o tema do projeto da Vitória era o fracasso escolar vivido por crianças do projeto PIC, ela quis saber como era possível um projeto daqueles ter sido concebido, pois as crianças continuavam abandonadas. Segundo ela, o projeto segregou ainda mais essas crianças porque incluiu crianças alfabetizadas, porém indisciplinadas, nesse projeto. Estabeleceu-se, a partir disso, uma boa discussão. A delicadeza da colocação da Vitória fez com que a professora convidada explicasse toda a concepção do projeto e a fez reconhecer que ainda existem falhas em sua execução e que trabalhos como o da Vitória apontavam para a importância de uma reflexão e de um acompanhamento mais de perto da execução desse projeto. Essa professora também pediu à Vitória sua opinião a respeito do que ela via como impedimento do sucesso desse projeto. Vitória disse que, antes de mais nada, era importante que os professores recebessem maiores salários, com isso não precisariam ter mais empregos para ter uma renda salarial compatível com suas necessidades. Dessa forma, teriam mais tempo para investir na própria formação, aprofundando seus estudos. Além disso, apontou como necessário o acompanhamento da prática escolar, oferecendo aos professores um tempo para que pudessem, em grupo, discutir o cotidiano escolar em seus mais diversos aspectos.

Aprovada com louvor, Vitória foi aplaudida por uma platéia repleta de familiares e amigos. Todos felizes, principalmente pelo fato de ela ser, assim como Maria o fôra, a primeira em sua família a receber o título do ensino superior.

Terminado esse encontro, conversei separadamente com Maria, Vitória e Ana a respeito do andamento do TCC da Ana. Ela estava com dificuldades de pedir ajuda e não conseguia finalizar sua monografia. Vitória disse que me manteria informada a esse respeito e que, assim como recebeu ajuda da Ana, esse seria o momento de retribuir à amiga.

3. Histórias individuais

3.1. Ana, enfrentando as exigências do mundo!

Nascida em São Paulo, Ana, descende de migrantes vindos da Bahia e de Pernambuco, assim como muitos de seus vizinhos que moram na favela situada no bairro nobre de São Paulo, o Real Parque. Atualmente reside em um apartamento no Cingapura localizado entre prédios e lojas de alto padrão social, juntamente com seus pais e irmão. O paradoxo de viver numa favela em meio a condomínios e prédios luxuosos foi sempre algo de difícil compreensão para ela. Porém, acredito que essa realidade tão díspare tenha permitido que ela construísse um pensamento bastante crítico a respeito da realidade social na qual ela e muitos outros estão inseridos. Filha de um porteiro e de uma diarista, que não passaram do 4º ano do ensino fundamental, Ana é a primeira de sua família a ter um diploma de ensino superior. Para compreender o impacto desse aspecto, tanto em sua constituição psíquica quanto na constituição de sua identidade como professora, é preciso conhecer um pouco da vida dessa jovem.

Brincando de ser professora

Entre outras brincadeiras, uma das que Ana mais gostava era fingir ser professora. Recriava em seu mundo da fantasia, juntamente com seus amigos, um ambiente de escola. Munida de uma lousa e de amigos transformados temporariamente em alunos, Ana os fazia sentarem ao seu redor para que, então, pudesse “ensiná-los”.

É interessante notar que ela brincava de professora, e não de aluna. Pelo menos é essa a lembrança que traz consigo. Vejamos qual pode ser o significado desta brincadeira para uma criança, que a meu ver pode ter dois principais sentidos:

1. elaborar questões vividas por ela na escola, que por vezes poderia angustia-la, como veremos mais adiante;
ou, então,
2. a criação de um desejo que viria mais tarde, o de ser professora.

Além disso, vale lembrar que geralmente as crianças brincam de ser adulto na tentativa de antecipar questões relativas ao seu próprio crescimento, em relação às expectativas relativas à vida adulta. Qual terá sido o significado desta brincadeira para

esta jovem em especial? Vejamos como transcorrem suas lembranças dos tempos de escola.

Os professores são deuses?

Uma das brincadeiras mais comuns entre as crianças é imaginarem-se com poderes sobre-humanos. Muitas vezes, imaginam que os adultos têm esses poderes, porque são capazes de descobrir coisas que estão além do seu alcance perceptivo. Em sua fantasia, Ana imaginava que os professores eram superpoderosos, eram deuses, por serem detentores de um determinado conhecimento, que estava muito além de seu alcance. Vejamos o que ela fala a esse respeito:

É espantoso como na minha experiência, quando criança, como aluna das séries iniciais, eu olhava alguns de meus professores como deuses, ou quase como semideuses, seres perfeitos, dotados de conhecimentos, como se o saber lhe fosse próprio e nato (sic).

Será que, ao imaginar ser professora, em suas brincadeiras de criança, ela se sentia superpoderosa? Uma deusa? Detentora de todo o conhecimento? Será que foi esse superpoder, essa busca pela perfeição, que ela procurou em sua formação profissional?

A solidão nos estudos: autodidata

Quando era aluna na escola, considerava-se autodidata, sendo possível depreender de seu relato quais os motivos que a fizeram pensar dessa forma:

Porque tinha professores que eu não entendia nada do que estavam falando (...) chegava em casa, eu (...) relia pra ver se eu entendia (...) ia procurar em algum livro que eu tinha em casa pra ver se eu encontrava sobre aquele assunto. Porque eu achava que eu tinha que no outro dia ir pra escola sabendo como se faz. Então tudo era atribuído a mim (sic).

Quer dizer, assim ela interpretava a demanda dos professores como se tivesse que realizar seu percurso pelo conhecimento, absolutamente só. Deparamo-nos aqui com mais uma exigência que ela assumiu como sua.

Como os seus pais não tinham conhecimento suficiente para auxiliá-la nos estudos, fazia tudo sozinha. Além disso, sentia tão intensamente a cobrança do professor que imaginava que se ela não soubesse resolver algum problema, seria considerada

fracassada. Talvez ela tenha ressignificado a cobrança dos professores, atualizando-a em suas exigências relativas à realização de seus trabalhos na faculdade, principalmente como veremos em relação ao seu TCC. A marca do “vir-a-ser uma fracassada” pode tê-la assombrado, indicando sempre que, qualquer que fosse o fracasso, ela poderia carregar essa marca para a vida. Para ela, o erro não é algo que faz parte do processo de aprendizado, mas algo que deve ser constantemente evitado, pois, por menor que ele seja, pode significar o fracasso de algo maior.

Um verdadeiro processo kafkaniano

Ao relembrar de um episódio ocorrido na 5ª série, Ana relatou algo a respeito de sua professora de Matemática, quando esta passou uma lição de casa e, junto com a tarefa, o resultado do exercício. “Vocês têm que chegar nesse número. Se vocês chegarem nesse número é porque a conta tá certa” (sic), dizia a professora, nas palavras de Ana. Ela relatou que os exercícios dados em sala de aula diferiam muito pouco em relação à tarefa de casa. Por isso, prestava atenção na maneira como os exercícios eram resolvidos, porque, para a resolução dos problemas propostos como tarefa de casa, eram feitas mudanças apenas nos números e em algumas operações, sendo sua resolução somente uma reprodução de um mesmo mecanismo. Hoje, ela diz que essa não é uma boa maneira de ensinar. Por meio de outro exemplo, ela explica o que quer dizer. Vamos à descrição dele: durante uma dessas aulas de Matemática, a professora tentou ensinar a fórmula de Báskara (é uma fórmula usada para a resolução de um determinado tipo de equação de segundo grau, que geralmente é ensinado na 8ª série), porém Ana não compreendia. Aflita, pediu para que a professora repetisse a explicação, o que aconteceu por duas vezes seguidas. Impaciente, com os questionamentos incessantes, a professora disse-lhe, segundo as lembranças de Ana:

- Gente, eu não sei o que acontece com você, mas eu explico isso pra uma oitava série e eles entendem isso tranquilamente.
- É professora – respondeu a menina Ana – mas a gente é da quinta série.

Tendo ficado confusa com a situação, Ana começou a chorar muito na sala de aula. A professora escreveu um bilhete para a sua mãe, chamando-a para uma conversa, concluindo que a sua aflição era decorrente de um problema na família. Ana relatou ainda

que nessa época estava vivendo, em casa, alguns problemas familiares, mas ela acredita que isso não a impediu de aprender e sua mãe concordava com isso. Segundo a jovem, ir para a escola, nesse contexto, fazia com que pudesse sair do clima hostil vivido em casa. Apesar disso, a professora sugeriu, então, que ela fizesse um eletroencefalograma.

Hoje, ao contar essa história, ela dá risada em alguns momentos e relatou incrédula que sua mãe acreditava em parte no que a professora lhe contava. Por isso, foram ao médico que, ao ouvir a história, reiterou o pedido do eletroencefalograma. Constatando a normalidade nos resultados do exame, a médica disse que Ana poderia estar nervosa por algum desgaste emocional. Mesmo assim, a médica recomendou que ela evitasse a ingestão de queijo, molho de tomate, presunto e outros alimentos específicos. Sua mãe voltou a conversar com a professora, esclarecendo os resultados dos exames, assim como as indicações alimentares da médica. Ela terminou esse relato rindo, dizendo que não evitou nenhum desses alimentos e que sua dificuldade de aprender certamente não tinha relação com o contexto familiar, mas com a inabilidade e insensibilidade da professora em perceber que uma criança de 5ª série não pensa da mesma forma que uma de 8ª série. Além disso, ela tem certo que os conteúdos deveriam ser dados conforme a capacidade de assimilação e aprendizado de cada faixa etária. Com certeza, os conhecimentos que ela possui hoje a respeito da metodologia de ensino ajudam-na a compreender o que aconteceu com sua própria educação.

Ela fez ainda outra observação acerca do ensino de Matemática na escola. Quando a professora ensinava um conceito novo, geralmente recorria ao livro didático, mas falava somente do conteúdo a ser aprendido. Não mencionava a história do matemático criador do conceito que seria aprendido pelos alunos. Por essa razão, ao chegar em casa, após a aula, Ana lia sozinha o texto referente à lição dada em sala de aula.

Que decepção – Pré-adolescência

O período da pré-adolescência, entre seus 11 e 12 anos, não foi marcado apenas pela decepção em relação ao ensino recebido da escola. Ana referiu-se também ao que ela chamou de “fim do idealismo” (sic). E a isso completou: “Acreditei ver uma série de ideais se desdobrarem em realidade” (sic). Além disso, diz que esse tempo foi marcado

por “uma boa dosagem de ingenuidade [que] decaiu e um acréscimo de senso crítico (que tentou trabalhar) interferiu na forma como eu concebia o mundo” (sic).

Aos poucos, o mundo em que acreditou existir com tanta intensidade se desfez, tornando a realidade mais palpável. E, portanto, menos fantasiosa.

Onde estão os “Cs” da natureza?

A decepção em relação à forma com que eram abordados os conteúdos em aula continuaram decepcionando Ana até o ensino médio. A esse respeito, ela descreveu o seguinte diálogo que teve com um professor de Química:

- Mas professor, pra que tanto C é esse, que até agora eu não entendi pra que tanto C?
- Ah, isso tá na natureza – disse o professor.
- Como assim tá na natureza, um monte de C? Um monte de C na natureza? – disse Ana.
- Você não consegue ver a beleza disso daqui? Você não conseguiu resolver?
- Consegui resolver, mas também você falou como resolvia... eu consegui resolver – respondeu Ana.
- Mas você não consegue enxergar a beleza disso?
- Não, eu tô querendo que você mostre porque não estou conseguindo enxergar.
- O dia que você estudar Química, você vai entender – respondeu o professor.

O professor criou uma barreira entre ela e o conhecimento, quando não conseguiu esclarecer o sentido daquilo que ensinava. Não é exatamente explicar a utilidade, a função daquela matéria, mas dar um sentido, uma importância ao conhecimento passado aos jovens, além de esclarecer, no caso, o fato de a Química ser uma disciplina que pretende estudar, entre outras coisas, a composição dos elementos da natureza no âmbito molecular. Claro que esta minha explicação foi simplista, mas certamente um professor de Química que tivesse a sensibilidade de ouvir seus alunos perceberia que a dúvida descrita por Ana estava nas raízes do entendimento dos fundamentos desta matéria, um conhecimento, a meu ver, necessário para a compreensão daquilo que parece “mecânico”, como o estudo das cadeias de carbono, por exemplo. Se o professor não consegue tornar acessível o conhecimento, de nada serve, nem para constituir sua própria autoridade.

Formação de um Eu mais realista

Com a percepção da realidade tendo mudado, com a diminuição da ingenuidade em seu olhar, Ana mudou a forma de ver seus professores, os quais passaram a ter uma imagem mais humana, com defeitos. A partir disso, descreveu dois tipos de professores que a influenciou:

1. aqueles que serviram de influência positiva, tornando-se referências para a constituição de sua própria identidade de professora;
2. aqueles que ela repudia como educadores, por suas condutas tanto em relação à metodologia de aula, como em relação ao modo como lidavam com os alunos.

Seus professores não foram os únicos a influenciar o seu modo de pensar a Educação. Ela mencionou duas pessoas em especial: a antiga coordenadora da biblioteca e o antigo educador de Artes Plásticas, ambos do Casulo.

Reconheceu, ainda, que sua família, em especial sua mãe, influenciaram-na bastante em sua maneira de pensar.

Virando gente grande, construindo o mundo!

Além das influências acima mencionadas, Ana falou a respeito de um funcionário da escola em que estudou, que é presidente de uma ONG da comunidade em que vive. Ele a instruiu a participar do Projeto Casulo. No início, a sede deste projeto, apelidada de Casulinho, era uma “casinha pequena, receptiva e aconchegante” (sic) e neste local, que ficava próximo ao atual Casulo, deram início às primeiras oficinas culturais de teatro, origami, pintura em tela etc., das quais Ana participou.

Desde os contatos iniciais, ocorridos em 2002, Ana participou de reuniões que os educadores fizeram com o intuito de investigar quais as demandas da comunidade e, a partir deste estudo, propuseram as oficinas acima mencionadas.

Gostar de ler ou não gostar de ler, eis a questão!

Nesse momento, Ana já estava cursando o último ano do ensino médio. Em reuniões com outros educadores do Casulinho, decidiram tratar de uma das demandas identificadas: “o acesso à leitura”. Um grupo pequeno de adolescentes tinha a leitura

como uma referência ruim. Para eles, a leitura era sinônimo de “castigo”, ou de um trabalho visto como associado a alguma tarefa escolar. “Para lição de casa você tem que ler o livro” (sic), “Porque amanhã tem prova” (sic).

Quando iam para a sala de leitura na escola, tinham o seguinte pensamento: “Ah, eu tenho que ler” (sic), “Se você não ficar quieto, você vai pra sala de leitura, vai pra biblioteca” (sic). Poucos jovens mencionaram boas experiências com a leitura.

Outros sentidos são associados à leitura, conforme sua vivência:

Leitura como obrigação colocada pela escola, ou como uma imposição básica para se “dar bem” no exame da Fuvest, a leitura como condição necessária para uma adequação das demandas sociais (pegar ônibus, ler placas de rua, ler uma bula de remédio etc.), a biblioteca como espaço massante e de castigo; e algumas ressalvas em que a leitura assumiu a possibilidade de prazer e emancipação. (sic)

Por esses motivos, os jovens do Casulinho, sob orientação dos educadores, acreditaram que o trabalho com leitura dentro da comunidade seria de grande importância. Então, desenvolveram um projeto de leitura que pudesse atender a essa demanda. O objetivo desse trabalho era: “(...) aproximar as pessoas dos livros e oferecer o acesso a suportes escritos” (sic). Para que isso fosse feito da melhor maneira possível, os jovens envolvidos nessa proposta fizeram cursos de formação em “mediação de leitura”. Mas esse trabalho não era restrito à população frequentadora do Casulinho. Na mesma época fizeram a mediação de leitura em outras instituições, como, por exemplo, o Centro de Juventude e o Centro Comunitário, instituições localizadas no mesmo bairro.

Enquanto isso acontecia, a sede do Casulo estava sendo construída, e nele a biblioteca. Coube aos jovens participantes do projeto de mediação de leitura projetarem o espaço que funcionaria a biblioteca. Com a intenção de construir algo condizente com suas necessidades, estes jovens foram visitar outras bibliotecas da cidade de São Paulo, sob a supervisão de uma educadora do Casulinho, que seria a coordenadora da biblioteca.

Finalizada a construção do prédio do Projeto Casulo, as atividades que ocorriam no Casulinho foram transferidas para a nova sede. “Gradativamente fomos ambientalizando a Biblioteca Comunitária, pensando em estratégias de aproximação das comunidades do Jardim Panorama e Real Parque e das instituições locais, pensando em formas de instigar os moradores do bairro a desenvolverem o gosto pela leitura,

esboçando atividades que pudessem incentivar o ato de ler. Estávamos ainda atentas às formas de relações humanas que estabelecíamos entre nós [grupo da Biblioteca] e o envolvimento com a proposta a qual vínhamos construindo” (sic). Por causa dessas questões, eles realizavam reuniões semanais, planejamentos e registros de atividades, além de cursos para a organização e sistematização do acervo, seleção de livros e passeios culturais.

Quando a leitura sobe a viela...

Mas, a biblioteca não era seu único investimento, Ana também participou, em meados de 2003, da “Pesquisa Social Comunitária”, que, juntamente com outros jovens pesquisadores da região do Butantã, seria denominada Observatório Social. Por ambos os trabalhos, ela recebia uma ajuda de custo. Mais especificamente, a respeito do projeto do Observatório Social, ela recebia uma bolsa-trabalho oferecida pela Prefeitura de São Paulo.

Juntamente com os jovens envolvidos na pesquisa, fizeram formação em metodologia de pesquisa, a fim de subsidiá-los teoricamente neste processo. Além disso, em sua formação teriam estudos a respeito de temas como: ética, política, meio ambiente, educação, saúde e cultura. A partir desses estudos, realizaram a pesquisa a respeito da comunidade carente do Real Parque. Entrevistaram os moradores da favela, procurando conhecer os aspectos socioeconômicos e culturais de jovens, adultos e idosos. E fizeram uma pesquisa populacional, que foi dirigida aos responsáveis das moradias visitadas.

A partir dessa pesquisa junto à comunidade, Ana escreveu um projeto intitulado: “Quando a leitura sobe a viela...”. Nesse projeto, ela pretendeu integrar a experiência da pesquisa comunitária juntamente à da biblioteca do Casulo.

Ela descreveu com entusiasmo esse momento da pesquisa:

A ida a campo foi uma experiência indescritível, experiência viva, à medida que já ia admitindo em mim uma visão de sujeito histórico e cultural (pessoas que ali moravam e que tinham histórias para contar) e foi também uma experiência conflitante, à medida em que eu percebia que aquela realidade que se apresentava era muito maior do que eu... (sic).

Perguntei a ela o que entendia por sujeito histórico e cultural. Ela explicou que deixou de “naturalizar” a realidade com a qual se deparava durante a pesquisa, realidade

esta que era vivida por ela também. Antes de realizar essa pesquisa, acreditava que as condições de vida das pessoas que viviam na favela era natural. “(...) porque tem que ser assim, porque existem pobres e ricos e é isso. É natural um monte de gente assim, muitas famílias desempregadas sobrevivendo com menos de um salário mínimo é natural” (sic). A partir do contato com outras famílias da favela e dos estudos que fez na faculdade, mais tarde, percebeu que “(...) existe uma história por detrás disso tudo. A história familiar, a origem das pessoas, o processo de migração” (sic).

Aos poucos, conforme seus estudos avançaram na faculdade e seu contato com as famílias foi se aprofundando, em virtude do trabalho realizado na biblioteca, seu olhar para a realidade que estava a seu redor foi mudando.

Além disso, a pesquisa permitiu que ela conhecesse, por exemplo, o surgimento da favela, com a vinda dos índios Pankararus, por ocasião da construção do estádio do Morumbi. Ela compreendeu, portanto, que existe um processo histórico por trás da construção da favela, ou seja, que não tem nada de natural nisso. E, também, pôde perceber as semelhanças entre as diversas histórias que iam sendo contadas e a sua própria história familiar.

Aos poucos, os jovens responsáveis pelo projeto do Observatório Social foram envolvendo-se com outras atividades, principalmente com trabalho e estudos, e, por causa disso, foram deixando este trabalho de lado.

No início de 2005, na tentativa de reuni-los novamente, Ana foi contratada como responsável pelo grupo. Mas, ficou por pouco tempo nesta função e voltou a se envolver mais com os trabalhos da biblioteca.

Várias faculdades, várias opções... as várias “ias” na minha vida

Ao mesmo tempo em que o Casulo crescia, o envolvimento de Ana com a instituição se aprofundava, fazendo-a pensar a respeito de seu futuro.

No 3º ano do ensino médio, ela pensava em fazer os seguintes cursos superiores: Psicologia, Ecologia, Filosofia e “várias outras 'ias” (sic).

Paralelamente, muitos de seus professores na escola falavam da “tamanho exigência de se entrar numa universidade pública, que era extremamente seletiva,

competitiva e ainda alimentava a noção do *self made man*” (sic). Por este motivo, imaginou que seria muito difícil o acesso à faculdade.

Diante de tamanhas exigências colocadas pelos professores para entrar na faculdade, Ana e outras jovens, que também faziam parte da Biblioteca Comunitária, foram fazer cursinho pré-vestibular gratuito e procurar emprego.

Nesse mesmo período, o Projeto Casulo reuniu jovens que estavam concluindo o ensino médio para oferecer bolsa de estudos em uma faculdade de Pedagogia, no Instituto Singularidades.

Ana, em princípio, teve muitas dúvidas em relação a essa escolha:

Se por um lado eu não queria aceitar a proposta por não acreditar que seria a última oportunidade da vida, por outro lado eu poderia estar me privando de arriscar a participar do Programa e me identificar com o mesmo... Aceitei! (sic)

Apesar das dúvidas que envolviam a escolha desta carreira, ela aceitou participar do projeto “Jovens Professores”.

Um passo havia sido dado: a escolha profissional. Mesmo que esta escolha não tivesse sido aquela que Ana almejava inicialmente, sua dedicação aos estudos e à sua formação foi bastante significativa. Desde o início, na faculdade, fez estágios nas mais diferentes instituições educacionais presentes no bairro em que mora. Já trabalhou na Escola Municipal de Educação Infantil Pero Neto, na Creche Recanto da Alegria e na Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Alcântara Machado Filho. Porém, o contato com a realidade fez com que ela colocasse em dúvida a escolha que havia feito.

Será que eu vou ser professora?

Ela mesma se fez essa pergunta durante a entrevista individual, mas não respondeu. Ao perguntar novamente, na tentativa de obter alguma resposta, disse em tom confuso:

Eu não sei, gente. Mas é engraçado. Eu acho uma profissão muito... apesar de uma série de questões, de mazela mesmo. Todo mundo passa né, pela mão do professor? Tem exceções, né? Mas a maioria passa pelo professor. É uma profissão que eu admiro muito, mas, às vezes, eu penso em estudar outras coisas, sabe, até Ciências Sociais, sabe? Mas eu não queria me desvincular da Educação. Eu acho que... não que eu vá resolver todos os problemas da

Educação, mas que eu acho que a Educação, é aí que a gente pode aprender algumas coisas. Não sei explicar. Eu não quero sair dessa área (sic).

As angústias relativas à docência a mobilizaram de uma forma que ela não conseguia lidar com o desejo de ser professora sabendo da atual situação em que a carreira docente se encontra. Aquela imagem idealizada que fez do professor em sua infância permaneceu de certa forma intacta, pois nessa fala ela revelou a importância do professor para todos aqueles que têm acesso à escola. Ao mesmo tempo, ela não esquece do precário mundo do trabalho, no qual o professor está inserido. Parece, portanto, que a tensão entre o estágio e a realidade foi bem forte a ponto de fazê-la repensar sua escolha profissional, como podemos notar no seguinte comentário:

Tento conciliar a “estudante” de uma faculdade à “estagiária” de uma biblioteca que também atua como “educadora” [Ufa!!! Como é difícil assumir isso! Por vezes, sinto uma exigência e encargos tamanhos sobrecarregar em uma jovem de vinte anos... É algo que estou aprendendo a lidar] e ainda à jovem moradora da comunidade onde desenvolve um trabalho, mas que na verdade se tratam de uma só: EU. (sic)

Ana apontou aqui para a complexidade existente em seu cotidiano, tanto devido às exigências relativas a sua formação, com trabalhos e estágios que precisou fazer para completar a faculdade, como também pelo fato de ser uma liderança comunitária e, por isso, carregou responsabilidades maiores do que um jovem da mesma idade poderia ter. A meu ver, o excesso de exigências fez com que ela não tivesse tempo suficiente para elaborar todas as questões que surgiram ao longo do tempo de sua formação, como, por exemplo, a angústia gerada nos estágios realizados, principalmente na escola em que anteriormente havia estudado.

Fracasso escolar ou fracasso da escola?

Seu TCC foi fruto de uma pesquisa feita em uma sala de 4º ano PIC, na mesma escola em que cursou o seu ensino fundamental. Para a realização deste estudo, ela selecionou 100 textos, entre artigos e livros para escrever sua revisão bibliográfica. Embora sua orientadora tivesse dito para ler apenas 10% do material, ela se impôs a leitura de todos os textos, mas acabou não dando conta da maioria delas. Essa exigência auto-imposta talvez tenha relação com uma das imagens que fez a respeito dos

professores, quando os descreveu como seres perfeitos, verdadeiros deuses. Uma forma de pensar o papel do professor que torna o significado da escolha pelo tema de pesquisa um desafio e uma avaliação de sua própria formação. Pois, sabemos que um dos motivos atribuídos ao fracasso escolar é o “fracasso docente”. Vejamos o que Ana fala a esse respeito:

(...) tem aquele trabalho da Maria Cristina Rego sobre memórias de leitura, memórias de escola, que ela fez um estudo e que ela entrevista seis pessoas que tiveram uma formação escolar, uma formação acadêmica até razoavelmente incompleta. E aí tem um cara que ele fala assim: “Eu, pra mim, não vejo problema no ensino tradicionalista...”. Mas aí ele vai contando, e, a partir do discurso, ela faz toda uma análise de que ele é um aluno, que primeiro, eu acho muito legal essa expressão que o cara também usou na entrevista e ela colocou, que veio de uma família pobre de lá do interior de Minas Gerais, se não me engano, e ele falou que a escola deu a possibilidade dele não trabalhar na lavoura. Então, ele foi salvo da lavoura pela escola. Ele tinha o tempo inteiro que batalhar muito pra estar naquele espaço, porque não era bem um direito, né? Ele tinha que garantir que ia ficar ali, ele tinha que conquistar aquele lugar, e em nenhum momento era direito dele, ele tinha que se esforçar pra estar ali. Mas ele era bom aluno, era daqueles alunos, um dos primeiros, que tirava estrelinha no caderno, nunca teve problema de ter repetido, estudou numa escola pública, que naquela época era sinônimo de excelência. Então, não tinha mesmo muito problema, né? Mas, se a gente pensar, naqueles outros alunos que reprovaram, que nunca tiveram estrelinha no caderno, aqueles alunos que nunca estavam entre os primeiros, que estavam sempre entre os últimos, deixa trauma. Essas experiências que eu trago também, que eu não quero reproduzir (...) (sic).

Ao preocupar-se com o destino das crianças que não tiveram sucesso escolar, talvez ela se pergunte também sobre seu próprio desempenho depois de formada. Será que formada, “com estrelinha”, ela conseguirá garantir um emprego?

A entrada no mundo do trabalho: mais exigências!

Ao descrever suas atribuições na biblioteca, Ana listou mais de 15 tarefas. Diante disso é possível compreender por que ela se sentia tão exigida, pois, além da faculdade, existiam as atribuições do estágio. Deve-se lembrar que o Casulo era apenas uma de suas atividades, havia também o estágio na escola.

“Inferno nas férias”

Projeto da Prefeitura de São Paulo que oferece atividades recreativas para as crianças no período de férias escolares. Geralmente, são contratados jovens estagiários para o desenvolvimento deste projeto junto às escolas municipais.

Para ela, ser professora é um desafio, porque, ao mesmo tempo que sente prazer em lecionar, diz que fica de mãos atadas em razão do abandono estrutural vivido na escola, pois diz que não tem amparo da instituição, nem do governo. O que a anima é ver as crianças aprendendo a cada dia. Perceber o progresso delas.

Divisão de material entre as crianças: construção de um espaço individual

Em uma atividade feita no “recreio na escola”, assim que ela distribuiu as caixas de lápis de cor para as crianças, estas colocaram seus respectivos nomes no material. Porém, não havia material para todos, eles teriam que repartir, mas estavam bastante resistentes a isso. Ela percebeu a influência de tendências modernas, como a preocupação com o espaço privado e a ênfase no indivíduo e aponta para as consequências disso, que é a dificuldade de partilhar o lápis de cor, por exemplo. Mas ela mostra que conseguiu ensinar as crianças a trabalharem coletivamente, dividindo o material.

Faxineira ou aluna?

Ana relatou outro episódio bastante curioso que a fez pensar sua atuação como professora. Uma menina da EMEF saiu correndo pelo refeitório e sem querer bateu a mão em um prato de comida que caiu no chão. Mas ela fez como se não tivesse acontecido nada e continuou andando. Ana a abordou e se ofereceu para ajudá-la a limpar a sujeira do chão. A menina disse que não precisaria fazer isso, pois chamaria a faxineira para limpar por ela. Ana disse que era para ela pedir pano e vassoura para a faxineira, que ambas limpariam a sujeira. A menina disse que aprendeu com a professora que os alunos não precisam limpar a sujeira, porque isso é tarefa da faxineira.

Aluna da faculdade e professora na escola

Ana contou ainda outro episódio que a fez pensar. Um dia na faculdade, a professora passou um filme do qual ela não gostou. Quando se viu entediada, saiu da sala e foi fazer outras coisas. Um tempo depois, ela passou um filme para as crianças da escola que as deixou muito entediadas, fazendo com que pedissem toda hora para ir ao banheiro. Isso a deixou muito chateada, pois disse ter planejado cuidadosamente a atividade. Ao relatar este episódio, Ana comentou que no momento em que estava com as crianças não conseguiu admitir que pudesse ter errado no planejamento da atividade ou mesmo na sua execução. Ela agiu como os professores que constantemente criticou em suas reflexões a respeito das suas observações no estágio e na faculdade. E fez com que as crianças assistissem ao filme, mesmo estando desinteressadas. Ana acrescentou: “Mas como eles são crianças a gente se sente muito nesse papel de quem tem que controlar” (sic).

Sem perceber, ela assumiu o papel do professor que ela tanto criticou. Só depois, refletindo a esse respeito, reconheceu que forçar as crianças a assistirem ao filme, mesmo desinteressadas, não foi a forma mais adequada de ela agir. Ana comentou que poderia ter parado de exibir o filme e conversar com as crianças, justamente a respeito do desinteresse delas, mostrando, desta forma, que é preciso estabelecer um diálogo com o aluno a respeito daquilo que lhe é ensinado.

Aluno ideal, infelizmente ele existe só em nossa imaginação

Ao contrário do que ela fez em relação à imagem do professor que idealizou, Ana descreveu o “aluno ideal” como pertencente ao mundo das idéias.

Nesse momento, ela conseguiu distinguir bem a diferença entre o ideal e o real, tornando as exigências relativas aos alunos menos intensas, embora ela mesma viva as exigências de sua vida de aluna como algo intenso. Ela percebeu que a realidade circundante do aluno dificulta que ele se torne esse “aluno ideal”. Vejamos o que ela disse a esse respeito:

Apesar da pouca experiência que possuo como educadora de sala de aula [haja visto que sou estagiária de uma biblioteca, mas que está atrelada à educação “informal”], penso que o aluno ideal está cada vez mais nas nossas próprias idéias. (sic)

Ao adentrar a sala de aula nos deparamos com alunos reais, que por vezes não aceitam o papel de estudante ideal ao qual os atribuímos”. (sic)

Ana cultivava um ideal de aluno com as seguintes características: curiosidade, questionamento, participação, crítica, reflexão. Como se a criança fosse à escola sabendo já se portar como aluno. Ao mesmo tempo, colocou que esses aspectos são adquiridos ao longo do tempo, em meio ao cotidiano escolar. Isso ameniza, com certeza, sua exigência em relação ao papel do aluno na escola.

Além disso, ela apontou para as contradições do discurso dos professores, incluindo-se nele da seguinte forma:

(...) Por vezes, no discurso dizemos que esperamos que nossos alunos se concentrem nas aulas, quando que, se o silêncio for preponderante, está de bom tamanho; confundimos disciplina com corpos dóceis, combinados; e regras com controle em excesso; inteligência com “decorebas”; o aluno comportado com o bem doutrinado; o aluno com questões e conflitos familiares com o aluno que tem dificuldade de aprendizagem; enfim, confundimos com tantas coisas e deixamos de dar nomes aos bois. Não são freqüentes as situações em que vemos alunos se oporem às normas vigentes e logo os temos como indisciplinados, diabinhos, capeta, menino(a) terrível, pestes, dentre outras caricaturas, que damos de imediato àqueles estudantes que não se adequam a determinados funcionamentos escolares.(sic)

Nesta fala, podemos notar a tensão existente entre aquilo que o professor espera encontrar e a realidade que enfrenta, tornando o cotidiano escolar algo extremamente desconhecido aos olhos do docente, podendo gerar raiva nele, por não compreender aquilo que encontra. Essa raiva pode ser usada como forma de ataque aos alunos, tratando-os de forma agressiva, já que não combinam com o ideal estabelecido anteriormente na fantasia desses professores.

Eu queria ser uma metamorfose ambulante, um professor mutante

Ao descrever o ideal de professor, Ana remeteu-o ao endeusamento do professor que lhe era próprio na infância. Atribuiu ao professor inúmeras exigências, que acabou associando à sua própria maneira de lidar com sua formação docente, tornando o TCC o ápice de suas exigências. Por isso, adiou por um ano sua formatura, pois esteve imbuída pela busca de um professor perfeito, um deus, um herói, que pudesse dar conta de maneira plena às suas atribuições. Vejamos o que ela fala sobre isso:

Penso que todos nós, professores, gostaríamos de ser em alguns momentos uma espécie de deuses, ou uma outra figura mística qualquer, capaz de ter a solução e compreender os encaminhamentos mais adequados a determinadas situações, impasses, desafios e conflitos colocados no cotidiano escolar.

Enquanto seres humanos que estão em permanente formação e transformação, desprovidos de “fórmulas mágicas” e “varinhas de condão”, nos deparamos como sujeitos passíveis a cometer equívocos. O diferencial está na forma como lidamos com isso: nos frustramos com nós mesmos, ou tentamos fazer daquela experiência um aprendizado? Assumimos nossas falhas ou as projetamos exclusivamente ao aluno?

Penso que tendemos constantemente a idealizar uma tipologia de professor, a qual não pretendo me ater.

Contudo, não podemos negar que existem requisitos basais na constituição do professor: ter uma certa disposição para trabalhar em equipe, para acolher o aluno, para planejar suas ações e registros, para lidar com alguns imprevistos que ocorrem em seu ofício, dentre outras coisas. Repito: trato como “requisitos” por considerá-los demandas e expectativas necessárias à construção do docente, tendo em vista que este tem suas limitações.

Uma outra questão diz respeito à existência de um movimento da história, em que se [tem] uma tendência a compreender o educador como alguém que tem que ser um pouco de tudo, psicólogo, sociólogo, dentre outros “ólogos” e, sobretudo, educador. Acredito que é importante a formação do professor contemplar as dimensões políticas, sociais e culturais para compreender o aluno que está diante dele na sala de aula, contudo, o ofício do educador não tem que se perder num emaranhado de vertentes sociais, a ponto de não conseguir delinear sua identidade.

Por último, às vezes fico matutando que em alguns momentos o educador tem que ser uma espécie de “herói”, não no sentido estrito que essa palavra conota, mas no sentido de que ele tem uma responsabilidade em apresentar um mundo para o estudante e contribuir para que este transcenda algumas “determinações” sociais vigentes... Penso que isso tem algo que ver com o que entendemos por emancipação da educação. (sic)

Ela mencionou, ainda, a confusão que vive entre o desejo de trabalhar ou não em escola pública, pois ao mesmo tempo que quer contribuir para a melhoria do Ensino Público, percebe as dificuldades de se lecionar neste tipo de escola.

Função da escola

Para Ana, antes de ensinar a ler, é preciso ensinar a se cuidar, a ter educação (Não jogar o papel no chão!). Ela percebeu, na vivência do estágio, que muitas crianças vêm para a escola sem saber se cuidar e, segundo ela, cabe à escola dar conta desta educação

também. “Às vezes é tão importante uma criança saber tudo... fazer conta, mas ela não sabe se pentear, escovar os dentes.... após a refeição” (sic).

As crianças vêm da EMEI com o mínimo de autonomia, sabendo se cuidar, sabem servir seu próprio almoço. Mas na EMEF, que atende a mesma população, isso não acontece. Os jovens, por exemplo, são servidos pelas merendeiras. Segundo as observações feitas por Ana, da EMEI para a EMEF parece que “eles desaprendem” (sic).

Para ela, a escola é um espaço para se compartilhar experiências. A esse respeito ela disse:

Eu acho que a Educação tem uma coisa que ela pode tanto domesticar, controlar mentes, como ela pode transformar, pode emancipar. E não só a Educação dentro da sala de aula (...) (sic).

Futuro

Ana disse que quer fazer outra faculdade. Embora queira começar a lecionar assim que terminar a faculdade. Ela completou essa idéia dizendo que não pretende sair da escola pública, embora tenha deixado claro que na escola particular tem mais chances de ganhar um salário melhor. A respeito de sua atuação em sala de aula, ela se colocou as seguintes questões:

“Será que eu posso ensinar, que elas podem aprender, será que é o suficiente?” (sic)

“Será que uma aula de Português tem que ser sempre regras?” (sic)

“Será que uma aula de Matemática tem que ser sempre uma continha de mais e de menos? Será que se eu ensinar também, por meio de projetos, como eu desejo também, de repente trabalhar teatro e literatura, dentro da sala de aula. Por que não?” (sic)

As dúvidas a respeito do que será sua própria atuação são tantas que podem fazê-la sentir-se desamparada e conseqüentemente insegura. Talvez este seja outro motivo para que ela tenha adiado sua formatura. E seu desejo em trabalhar interdisciplinarmente, sem saber como viabilizar esta idéia, também contribuiu para alimentar sua insegurança.

Além disso, ela mencionou a questão do preconceito racial existente na sociedade, pois sabe que, sendo negra, terá dificuldades em arranjar trabalho em escola particular.

Sexualidade

Logo no primeiro encontro relativo à minha pesquisa, Ana explicitou seu interesse de forma mais intensa por discutir questões relacionadas à sexualidade. O desenho do símbolo feminino feito por ocasião desta primeira atividade que realizei para a minha coleta de dados demonstra isso.

Quando propus, então, que conversássemos a esse respeito, ela se mostrou bastante animada e o fato de ter ficado meses com os livros trabalhados nos encontros demonstra uma necessidade de tratar do tema. Explorá-lo com cuidado e profundidade. Para ela, tornar-se mulher também está em jogo nesse momento. Realmente, muitas coisas importantes estão se formando nela. Ser professora e ser mulher são as principais, talvez por isso se sinta tão exigida.

Angústias – Havia uma pedra no meu caminho

“Havia” não, existiu uma pedra no caminho de Ana e não foi apenas uma, foram várias. As exigências relativas ao mundo do trabalho, principalmente em relação à prática docente, as angústias relativas à sua própria constituição identitária, são apenas alguns exemplos do que a angustiava. Ela possuía angústias que apenas se intensificaram com o passar do tempo, com a aproximação de sua formatura. As contradições sociais que presencia, o medo do porvir, os obstáculos se tornaram tão grandes, que ela acabou escondendo parte de seus desejos, adiando sua realização o máximo que pôde. Toda essa angústia se traduziu em uma frase constantemente repetida por ela. Esta frase de Carlos Drummond de Andrade (1976) pertence ao poema “Sentimento do mundo”: “Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo”. Ana modificou parte de seu conteúdo, aumentando a intensidade do poema, aproximando-o ainda mais de sua angústia. Ana transformou-a para: “Tenho apenas duas mãos e todos os sentimentos do mundo!” (sic).

Ao transformar este trecho do poema de Drummond, Ana se colocou mais pessoalmente, retratando sua angústia em relação a sua formação profissional, que de tão angustiante, precisa ser adiada.

3.2. Vitória, de Remígio para o mundo!

Marias que vão, Marias que ficam, mulheres guerreiras que não se cansam

Inspirando-se em sua própria vida, Vitória, juntamente com outros jovens integrantes da oficina de teatro do Casulo, escreveram uma peça de teatro intitulada “Marias que vão, Marias que ficam”, que fala a respeito de uma realidade compartilhada pela grande maioria dos moradores da favela do Real Parque, ou seja, descreve a vinda de migrantes nordestinos que vêm para São Paulo em busca de um emprego.

Em meio à miséria e à dificuldade de arranjar emprego em uma pequena cidade chamada Remígio, localizada no interior da Paraíba, sua mãe, que fora abandonada pelo marido, foi em busca de emprego em outra cidade. Sem sucesso, voltou decidida a tentar arranjar emprego em São Paulo.

Com dinheiro emprestado de um conhecido, a mãe de Vitória veio para São Paulo sozinha, deixando seus filhos sob os cuidados da avó.

“Nesse sertão é assim, cheio de Marias que vão e Marias que ficam” (sic).

Nesta frase da peça de teatro, Vitória procurou retratar a realidade vivida no sertão nordestino, que fora e é experimentado por muitos outros, ou seja, quando o migrante deixa sua família em busca de melhores condições de vida. Outro aspecto que ela ressaltou foi o fato de a família ser constituída essencialmente por mulheres que sustentam a casa.

Porém, não ficam em São Paulo definitivamente. Vitória contou que, aos poucos, com o dinheiro que ganhou no trabalho, sua mãe trouxe os filhos para morarem em São Paulo e, de tempos em tempos, voltava para a Paraíba para visitar amigos e parentes que haviam permanecido por lá. É preciso entender que esses períodos eram longos, implicando a permanência no Nordeste por um longo tempo. Essa intermitência fez com que Vitória frequentasse várias escolas aqui em São Paulo, em períodos diferentes da sua vida escolar, pois nem sempre conseguiu vaga na mesma escola.

Desconfiada da peste

Desconfiada. Esta foi a primeira imagem que fiz da Vitória nos primeiros encontros que tivemos por ocasião da pesquisa. Quieta, ela mais observava do que emitia opinião. Aos poucos, com o desenrolar das conversas, ela foi se soltando e expressando um carinho imenso por mim, e percebi nela, também, uma grande sensibilidade, além de uma percepção aguçada a respeito do mundo que a cercava. Nossas conversas foram se aprofundando conforme o vínculo foi se fortalecendo.

Ao retomar sua história de vida, Vitória disse muito pouco sobre sua infância. Quando criança, brincava de ser professora, e até chegou a imaginar que teria esta profissão. Porém, depois que cresceu ficou com “raiva desse negócio de professora” (sic). Vitória relatou que sofreu preconceito em uma escola onde permaneceu por dois anos. Tanto os professores quanto os alunos riam e faziam piadas acerca de seu sotaque. Ela contou, ainda, que não percebia que falava tão diferente das demais pessoas na escola e, por isso, não compreendia as risadas dos outros. Isso fez com que ela mudasse de escola, pois se sentiu muito mal naquele ambiente. Anos mais tarde, ela faria estágio nesta mesma escola. Os embates decorrentes deste segundo contato serão expostos mais à frente.

Seus irmãos também estudaram ali e, assim como Vitória, não relataram bons momentos, quando pude conversar com eles a respeito desse tema.

Por causa dessas idas e vindas, Vitória demorou para se formar na escola, pois muitas vezes, ao voltar a São Paulo, não encontrava mais vaga na escola. (Alguns professores do José de Alcântara contaram que é muito comum a evasão escolar ali estar associada à migração, pois muitas das famílias que voltam para o Nordeste de férias nem sempre retornam a São Paulo no período inicial das aulas ou no período de matrícula.)

Algo não vai bem na escola, mas não sei dizer ao certo o que é...

Ao estudar nas variadas escolas, Vitória foi desenvolvendo um olhar apurado a respeito da realidade escolar. Em suas diversas experiências, pôde notar que algo não ia bem nessas escolas, mas não conseguia nomear. Nesse sentido, a ida para a faculdade permitiu fundamentar suas idéias e deu sentido a tudo aquilo que havia vivido em sua

infância e adolescência nas mais diversas escolas. Permitiu, ainda, que ela ficasse atenta à prática escolar observada nos estágios realizados por exigência de sua formação.

Gastrônoma, psicóloga, médica ou professora?

Após a conclusão do ensino médio, Vitória parou de estudar, embora desejasse cursar o ensino superior. De início, ela pensou em fazer Gastronomia, pois trabalhou por quatro anos em um restaurante como “saladeira”. Além disso, sua patroa havia pago um curso específico para que ela pudesse aprimorar seus conhecimentos sobre como fazer saladas. Enquanto alimentava o desejo de fazer gastronomia, encantava-se com outras profissões.

Ao mesmo tempo em que trabalhava no restaurante, participou de uma oficina de teatro, que era uma iniciativa de uma igreja anglicana localizada no bairro de Santo Amaro, em São Paulo, que contava com o financiamento de dois atores, Regina Duarte e Miguel Falabella. Além da oficina, também havia um grupo relacionado à igreja, do qual Vitória não participou.

Nas aulas de teatro, por meio de exercícios de percepção, como a massagem ou a brincadeira do “João bobo”, por exemplo, ela desenvolveu o respeito e a responsabilidade pelo outro e, a partir disso, foi ficando mais claro para ela o significado de “cidadania”, culminando numa visão crítica de mundo.

Vitória mencionou que Ana também fez parte desta oficina de teatro, mas aquela não se recordou disso. Esse grupo era essencialmente constituído por jovens da favela, e, quando o financiamento acabou, o grupo se desfez.

Depois disso, Vitória se engajou nos trabalhos realizados pela igreja católica do bairro em que morava. Lá participou do grupo de esportes e também da organização de missas que eram feitas na favela. Em relação a esse trabalho, ela mencionou que não sabia muito bem o seu significado para a comunidade. Para ela, a idéia fundamental era tirar as crianças da rua e levá-las para a igreja; além disso, a igreja concebia esses trabalhos como “atos de caridade”, ou seja, se ela fizesse esse tipo de trabalho “ganharia pontos” (sic) no “juízo final” (sic).

Quando entrou no Casulo e lhe perguntaram se já havia participado de algum trabalho social, somente então percebeu que esse trabalho religioso tinha uma orientação

social. Foi neste momento que ela compreendeu a importância das atividades realizadas tanto na igreja anglicana como na católica.

O convívio, em especial, com jovens na igreja católica teve também outro significado para Vitória.

Ficou encantada, por exemplo, com uma amiga, quando a ouvia falar de Freud, da teoria dos sonhos e da concepção do Homem proposta por ele. Movida por uma espécie de encantamento, ela mudou de idéia e decidiu fazer Psicologia. Porém, sua busca por uma profissão não havia sido concluída.

Por intermédio de outro amigo, descobriu a beleza da Medicina. Então alimentou o desejo de ser médica, pois “(...) além de 'salvar' vidas(...)” (sic) é “(...) uma profissão admirada por todos, dava muito dinheiro” (sic).

Apesar de essas paixões aquecerem seu desejo de cursar o ensino superior, sua decisão não se definiu tão rapidamente. Aos 20 anos, já havia terminado o ensino médio e também havia abandonado o cursinho da Poli, do qual participou por poucos meses. Trabalhava, nesta época, no restaurante, mas não se sentia feliz, pois seu sonho de cursar uma faculdade ainda resistia. Foi, então, que entrou na oficina de teatro do Casulo e se apaixonou por esta atividade.

Além disso, no Casulo, o compromisso com a cultura estava mais claro do que nos trabalhos anteriores junto às igrejas e isso a atraiu bastante, passando a envolver-se ainda mais nos trabalhos desta instituição. A questão social, segundo Vitória, era uma consequência do investimento feito na cultura, pois uma criança que participasse de oficinas culturais estaria fora das ruas. Para ela, o jovem que estivesse sob a supervisão de educadores poderia construir um pensamento crítico acerca da realidade.

O forte vínculo com o professor de teatro propiciou um envolvimento, em especial, com a oficina de teatro. Vejamos o que ela disse sobre essa paixão:

Este [o professor de teatro] não precisou me falar sobre o teatro fora das suas aulas, pois os momentos de aulas foi o suficiente para a possibilidade de escolher mais uma profissão entre tantas que já embaralhavam minha cabeça. Desta vez, não, eu não mudaria de idéia, decididamente seria uma professora de teatro. Essa certeza ia se concretizando a cada aula que eu assistia (sic).

Porém, algo surgiu para alterar parte de seu sonho. A segunda coordenadora do Projeto Casulo, que também trabalhava no Instituto Singularidades, fundou o “Projeto

Jovens Professores”. E como Vitória participava da oficina no Casulo, foi-lhe oferecida a proposta de entrar neste projeto. Apesar de ter tido pouco tempo para refletir a respeito, ela decidiu fazer o Normal Superior. “Não escolhi a faculdade. Foi esta quem me escolheu” (sic). Vejamos o que ela fala mais sobre a escolha profissional:

Tendo [tive] apenas dois dias para pensar na proposta, com uma frase que me dava medo de perder a oportunidade: “É pegar ou largar; pensem que pode ser a única oportunidade da vida de vocês”.

Mesmo duvidando da idéia de que um dia viesse assumir o papel de professora, aceitei o convite na expectativa de que essa faculdade na área educacional me desse outras possibilidades. Como, por exemplo, ao invés de dar aula de Português, Matemática etc, poderia me aperfeiçoar para ser professora de teatro (sic).

O fato de ter tido pouco tempo para pensar cuidadosamente sobre a proposta, aliado ao medo de esta ser a única oportunidade de cursar o ensino superior, fez com que Vitória decidisse aceitar participar do Projeto Jovens Professores. De certa forma, essa proposta vinha ao encontro de parte de seu sonho, porém havia ainda uma “pendência”, pois não desejava ser professora:

Na verdade, eu não escolhi fazer uma faculdade para ser professora. Sempre desejei fazer uma faculdade, mas não conseguia me encaixar nas difíceis possibilidades oferecidas (sic).

Ela entrou nesse projeto na expectativa de fazer uma faculdade e ter um diploma do ensino superior. Não tinha interesse, inicialmente, em fazer uma faculdade de Pedagogia ou mesmo o Normal Superior: “(...) Eu não tinha idéia de ser professora” (sic), reforçou mais de uma vez.

Assim que tomou a decisão de participar do projeto, Vitória abdicou do seu emprego como saladeira, mesmo sabendo que iria deixar de ter um ganho mensal bem maior do que como estudante. Passou a depender do sustento de sua mãe novamente, o que diz ter sido bastante difícil, porque já estava habituada a uma certa autonomia. Apesar da insegurança, ela optou por adiar seus ganhos materiais em benefício de um investimento em seus estudos.

Foi no Programa Jovens Professores que conheceu suas amigas, Maria e Ana.

Permaneceu na oficina de teatro por pouco mais de um ano, quando decidiu se afastar pelo acúmulo de tarefas da faculdade e das atividades da biblioteca.

Os primeiros anos da faculdade!

Logo no primeiro ano da faculdade, quase desistiu dos estudos: “(...) os professores falam grego” (sic). Sentiu-se muito mal preparada pela escola pública e, por isso, não conseguia acompanhar a faculdade. “(...) eu me sentia muito perdida” (sic).

A maioria de seus colegas de faculdade tinha estudado em escolas particulares ou vinham de outras faculdades e, por isso, estavam mais preparados para acompanhar os estudos. Apesar das dificuldades, ela permaneceu na faculdade. O que a manteve na faculdade foi descobrir a complexidade existente no sistema educacional no Brasil e suas implicações no cotidiano escolar.

A partir do 2º ano da faculdade, passou a compreender que a formação em Educação era bem mais ampla do que imaginava, ou seja, preparava para outras formas de atuação, além da docência. Embora o objetivo inicial do Projeto Jovens Professores fosse o de formar professores que pudessem futuramente atuar na comunidade, Vitória perguntou-se em vários momentos como poderia “retribuir” (sic) à comunidade o investimento que o Casulo e o Instituto Singularidades haviam feito nela. Além disso, ela queria ser mais do que professora. Ao longo de seu período de estudos, suas idéias a respeito da formação e atuação docentes foram se tornando cada vez mais elaboradas.

Passou, então, a querer ser “arte-educadora”, já que continuava não querendo ser professora de educação formal. Ela sabia que, para essa formação, precisaria de mais estudos. Uma avaliação que se pautava em sua própria percepção dos problemas da Educação.

Para Vitória, a Educação precisa ser discutida não só por leigos, mas também por especialistas na área que possam pensar ações que contribuam para a melhoria do ensino. E a atuação dos profissionais de Educação, segundo Vitória, vai além do pensar soluções para a realidade escolar. Esses profissionais deveriam, a seu ver, pensar, implantar as propostas, acompanhar o desenvolvimento dessas idéias e avaliar criteriosamente se a solução proposta atingiu seus objetivos iniciais. Falou isso com base em suas observações no estágio, pois percebeu a inexistência de um acompanhamento dos projetos implantados pela prefeitura, em especial o PIC.

Além disso, ela percebeu que virou moda falar em Educação, qualquer profissional se sente apto a opinar a esse respeito, considerando suas sugestões e

declarações superficiais. Na banca de avaliação do seu TCC, esteve presente uma das idealizadoras do PIC, que ficou bastante impressionada com as críticas feitas por Vitória em relação às experiências descritas no estágio.

Será que existe alguma escola real que funcione segundo os teóricos da Educação?

Na vivência do estágio exigido pela faculdade, Vitória percebeu o descompasso existente entre a teoria e a prática e isso a incomodou muito. Pois não conseguiu compreender como era possível que os professores e demais funcionários de uma escola tratassem tão mal seus alunos.

Além disso, ao estudar as teorias pedagógicas, entendeu que todo o conhecimento concebido por elas é muito ideal, dando a impressão que esses teóricos nunca estiveram na escola. A vivência no estágio, principalmente no Alcântara, onde estudou por dois anos, mostrou-lhe uma realidade muito diferente daquela analisada nas teorias pedagógicas, o que tornou muito angustiante a realização dos estágios na escola, pois não se sentia preparada para enfrentar tal realidade, além de passar a duvidar da qualidade de sua própria formação profissional, que não a capacitava suficientemente para lidar com a realidade encontrada nos estágios.

No estágio, também percebeu que os teóricos que estudou na faculdade nem sempre foram os mesmos adotados pelas escolas. E muitas vezes, nem os professores, nem os coordenadores pedagógicos conheciam os teóricos que ela havia estudado na faculdade. Mais uma vez teve dúvidas quanto à confiabilidade do conhecimento ao qual teve acesso na faculdade.

Vitória avaliou essa disparidade de conhecimentos como um certo “comodismo” dos professores e coordenação pedagógica, principalmente em relação à adoção de determinadas teorias educacionais, que, a seu ver, foi feita seguindo a “moda” vigente. Para ela, isso contribui para uma alienação tanto dos professores quanto da coordenação, diante da realidade que lhes é colocada, afastando ainda mais alunos de professores.

Outra observação feita no estágio dizia respeito à metodologia de ensino adotada pelos professores. O método tradicional, que geralmente é condenado pelos professores, para Vitória pode ser uma prática bastante eficiente, podendo ter um resultado tão positivo quanto as mais modernas teorias pedagógicas atualmente em “moda”, como, por

exemplo, a teoria scioconstrutivista defendida em sua formação na faculdade. Vitória acredita que deve ser enfatizado, antes de tudo, o olhar cuidadoso sobre o aluno que permita identificar as especificidades no aprendizado de cada criança, atentando para suas dificuldades.

Para ela, as vivências no estágio proporcionaram o desenvolvimento dessa visão crítica a respeito do uso e da adoção das teorias pedagógicas na escola.

Estrutura física e condições de trabalho em uma escola pública

Não é apenas a metodologia de ensino que a preocupava. No estágio também percebeu outros problemas enfrentados por alunos e professores. Existem muitos alunos nas classes, dificultando a circulação deles na sala de aula. Nem sempre as salas têm ventilação adequada, tornando difícil permanecer dentro da sala em dias de muito calor. Também não tinham cortinas, piorando ainda mais as condições de aula para os alunos, principalmente aqueles que sentam perto da janela e ficam com o sol batendo no rosto. Além disso, a lousa geralmente é precária, os banheiros nem sempre têm papel higiênico e suas portas estão constantemente quebradas. Vitória mencionou que não sabe dizer se isso acontece por falta de verba ou por má administração desta. No Alcântara, em especial, onde estudou e fez estágio, os alunos reivindicaram, por meio dos pesquisadores do Projeto Culturas Juvenis, cortinas para as salas de aula no final do ano de 2006. Um dos argumentos da direção para não haver cortinas nas salas de aula era o fato de os jovens destruí-las constantemente. No início de 2007, foram colocadas cortinas em todas as salas, mas, no final do mesmo ano, boa parte das cortinas já estava caída, demonstrando a falta de conservação e cuidado.

Muitos professores desta mesma escola relataram que na época que havia sala ambiente as depredações eram mais raras, porque os professores se mantinham mais tempo na sala, enquanto os alunos circulavam pela escola.

Ao contrário do que é visto na sala de aula, a sala da coordenação pedagógica é bem equipada e cuidada. Esta sala serve como depósito de material didático. A esse respeito, Vitória contou a seguinte história.

Certa vez, ela quis fazer uma atividade com as crianças do estágio, e, para isso, precisou de cartolina e guache, mas a coordenadora pedagógica se recusou a fornecer o

material, argumentando que as crianças iriam fazer muita sujeira no refeitório, onde seria feita a atividade, pois eram muito indisciplinadas. Não satisfeita com essa situação, Vitória voltou para a sala de aula, conversou com as crianças e estabeleceu, juntamente com elas, alguns combinados, algumas regras de uso do material e funcionamento da atividade. Em seguida, voltou a conversar com a coordenadora, que forneceu o material ainda com certa resistência.

Sem maiores dificuldades e, ao contrário do que a coordenadora havia imaginado, a atividade aconteceu a contento. As crianças adoraram a atividade, pois raramente têm acesso àquele tipo de material. Comportaram-se muito bem e não sujaram o local utilizado para a realização do trabalho, demonstrando que eram capazes de seguir as regras acordadas.

Vitória ponderou a esse respeito, ressaltando a confusão feita pelos professores e coordenadora pedagógica sobre o conceito de indisciplina.

Indisciplina ou irresponsabilidade?

Uma confusão que parece comum em algumas escolas foi percebida por Vitória em vários momentos de seu estágio, em especial, no Alcântara. Lá o aluno é considerado indisciplinado, tanto por não fazer a tarefa de casa, como por bater em outra criança. Segundo Vitória, isso é um grande engano que professores e coordenação pedagógica cometem.

Além disso, na opinião da Vitória, as regras de convivência na escola parecem pouco claras para os alunos: “O aluno é indisciplinado sem saber que está sendo indisciplinado” (sic).

Para ela, os professores não sabem o significado de “indisciplina” e isso deveria ser trabalhado com eles.

De forma semelhante ao Alcântara, a EMEI (Pero Neto) costuma trabalhar a indisciplina com os alunos por meios autoritários. Vitória relatou que muitas vezes ouviu, de fora da escola, os berros das professoras, mandando as crianças ficarem quietas. Para ela, os alunos são controlados pelo medo e, quando as crianças vão para a EMEF, isso

tem continuidade, pois os berros também são usados como forma de controlar as crianças e, mais tarde, os jovens.

Outra observação foi feita por Vitória quando ela relatou o funcionamento da EMEI. Ela comentou que, em relação à autonomia, as crianças têm mais autonomia na EMEI do que na EMEF. Na EMEI, elas vão sozinhas ao banheiro, servem seu almoço, enquanto na EMEF isso não acontece. Os jovens vão sozinhos ao banheiro, mas não podem se servir para almoçar.

Uma nova idéia de como ser professora

Ao refletir, a partir da sua vivência como aluna tanto na escola como na faculdade, e também como estagiária, Vitória mencionou sua indecisão em relação à escolha profissional:

Hoje eu não sei se eu quero ser professora. Eu sei que eu quero fazer alguma coisa aí na Educação, mas eu não sei. Depende da escola ainda. Se for pra ser professora de Português, de Matemática, escrever na lousa e corrigir lição, eu não sei se eu quero ser ainda. (sic)

Eu gostaria de fazer uma coisa ligada ao teatro. (sic)

Até porque eu não sei até onde essa forma de ensinar de fato te serve depois, porque ensinar lá aquelas regras, (...) que eu tinha que aprender... o aprender era pra fazer uma prova. No dia seguinte, daqui a duas semanas, você não sabia mais. Então, pra mim, não serviu pra muita coisa. Se você pedir pra eu lembrar a matéria da 5ª série, eu não consigo mais. (sic)

Sua experiência como aluna permitiu que ela desenvolvesse uma grande sensibilidade para o olhar do outro, tornando empática à realidade que a cerca. Ela acolheu com delicadeza as dificuldades das crianças que acompanhou durante o estágio e percebeu, a partir da reflexão feita de sua própria escolarização, o lugar que a Educação ocupava na vida das crianças e, assim como sua própria vida. Talvez ainda não esteja claro para ela qual o papel da escola na vida de uma criança, mas ela sabe que é importante e defendeu o acesso, amplo e de qualidade, ao ensino.

Para Vitória, seu papel como educadora também compreende o esclarecimento da importância de cada um dentro da sociedade no que diz respeito aos direitos e deveres de cada um, contribuindo, desta maneira, para a construção de um pensamento crítico como cidadão. Segundo ela, os jovens precisam saber que morar na favela não os torna menos

cidadãos do que os outros, que eles podem ter acesso ao espaço público como qualquer outro. Essa idéia foi adquirida por Vitória na convivência com educadores e jovens do Casulo, e foi essa a principal diferença que ela estabeleceu entre o trabalho desenvolvido nas igrejas e no Casulo.

Futuro e ideais

Apesar das dificuldades encontradas, Vitória ainda tem o desejo de trabalhar na área de Educação. Seu maior desafio é associar seu sonho de trabalhar no teatro à Educação. Ela pretende combinar os conhecimentos obtidos em sua formação acadêmica ao seu sonho. Vejamos o que ela falou a esse respeito:

Mas, ainda não consegui encontrar uma forma de aproveitar o Normal Superior na formação teatral. Mesmo assim decidi fazer ampliação deste para a Pedagogia, desta vez eu decidi, e decidi porque agora tenho consciência que, mesmo não sendo professora de educação formal, meu conhecimento na área educacional irá contribuir muito para a melhoria da educação deste país (sic).

Mencionou também seu desejo de trabalhar em ONGs, asilos, orfanatos, talvez numa tentativa de propiciar às crianças de baixa renda aquilo que lhe foi negado em sua infância: uma educação, um amparo maior de instituições como as acima mencionadas.

Da mesma forma, pretende trabalhar na primeira escola em que estudou, localizada na cidade de Remígio, na Paraíba. Talvez esse sonho também tenha um sentido de reparação ou de retribuição, pois em seu relato apareceu um desejo de retribuir aquilo que a escola de sua cidade natal conseguiu lhe passar de conhecimento, além disso, “suprir” as carências dessa escola em relação à formação docente. Para ela, as crianças têm o direito de ter acesso a uma escola de qualidade; e trabalhar nesse sentido seria uma forma de retribuir o esforço de suas antigas professoras.

No final da apresentação de seu TCC, sua orientadora lembrou desse sonho e desejou que ela conseguisse realizá-lo.

Ideal de aluno

Ao notar a profundidade do pensamento de Vitória, fiquei curiosa em saber qual seria sua concepção de aluno e professor. Para falar do ideal de aluno, Vitória parte de três referenciais:

1. o aluno ideal para a escola;
2. o aluno ideal para a professora;
3. o aluno ideal para o próprio aluno.

E, para explicar o significado disso, ela se colocou no lugar de aluna, que talvez fosse o mais confortável no momento. Ela descreveu um aluno ideal bastante responsável e com uma autonomia em relação ao professor muito grande. Vejamos o que ela disse:

(...) é aquele que questiona quando não entendeu o que a professora tenta explicar, aquele que consegue administrar seu tempo para estudar, se divertir com os amigos e com a família, aquele que consegue entender que em alguns momentos terá que abrir mão de algumas particularidades em prol do estudo” (sic). Além disso, cabe ao aluno ideal (...) a responsabilidade de ter competência para estudar, pesquisar sozinho, fora da escola, sem ajuda do professor (sic).

Se cabe ao aluno todas essas exigências, qual seria o papel do professor? Vejamos o que ela fala a esse respeito.

Ideal de professor

Para a Vitória, o professor ideal é aquele que tem clareza daquilo que ensina aos alunos, que tem domínio do conteúdo a ser ensinado, ou seja, que estude continuamente para atualizar seus conhecimentos e, além disso, o professor precisa ser atencioso, acolhedor e ter paciência para retomar o assunto já ensinado, caso seja necessário.

Acrescenta a isso a idéia de que o professor seria aquele que “(...) tem competência de refletir sobre sua prática como docente buscando meios para se aperfeiçoar ainda mais na profissão exercida” (sic). O professor também não deve pensar que seus alunos entendam tudo da mesma forma e ao mesmo tempo, “(...) pois cada aluno tem seu tempo. Mas cabe também ao papel do professor acolher o aluno e intervir nesse tempo de forma positiva” (sic).

Vitória impõe exigências tanto em relação à formação docente quanto à forma que o professor deve lidar com o aluno. Talvez, suas experiências como aluna e estagiária tenham contribuído para que ela pensasse no aspecto afetivo da relação professor–aluno, o que demonstra uma sensibilidade no seu olhar sobre a realidade desta relação.

Ao mesmo tempo em que Vitória estabeleceu tanto um ideal de aluno quanto um de professor, ela mencionou que essas expectativas poderão mudar conforme a realidade imposta ao espaço da escola.

3.3. Maria, guerreira enfrentando o mundo da verdade!

Descendente de uma família de migrantes nortistas, do Tocantins, Maria, constantemente tem que ceder seu espaço na casa em que mora para outros parentes que vêm tentar a vida em São Paulo. Se alguém quer encontrar a Maria, tem que ser pelo celular, pois nunca sabemos onde ela pode estar.

Quantas profissões, qual delas me escolheu?

Antes do ensino médio, Maria se imaginou formada em várias profissões: Biologia (pesquisadora), Agronomia, Psicologia, Ciências Sociais e até Artes Cênicas. A única coisa que não se imaginava era ser “professora”.

Via a profissão educacional como algo muito importante, porém achava que a carreira era mal remunerada e que os professores não tinham o devido reconhecimento pelo próprio sistema educacional do país (sic).

Apesar de não desejar a carreira docente como profissão, seus passos iam nessa direção:

Assim que ingressei no ensino médio, fui me envolvendo em alguns projetos sociais de intervenção na comunidade, então apareceu o Projeto Casulo, onde comecei, fazendo aulas de Artes Plásticas e Teatro e, em seguida, me envolvendo com o projeto de criação da Biblioteca Comunitária. No projeto da biblioteca fomos desde cedo nos envolvendo com as crianças e adolescentes da comunidade, por meio da proposta de mediação de leitura (sic).

Participação no SOS Juventude

Instituição presidida por um dos funcionários da escola, o SOS Juventude foi o primeiro trabalho social do qual Maria participou. A convite do presidente da instituição, Maria e Ana começaram a participar das atividades de esportes. O presidente, além de coordenar os trabalhos desta instituição, trabalha na escola como inspetor de alunos; é preciso observar que ele pertence à comunidade que essas jovens vivem, o que facilita muito o contato entre eles.

O SOS Juventude é uma ONG que trabalha com jovens da mesma faixa etária atendida pelo Casulo, mas promovendo atividades esportivas. Atualmente, além do esporte, eles estão ampliando os trabalhos para a área cultural.

Maria contou que o presidente desta ONG também já trabalhou como educador, no Visconde³⁵, outra instituição presente na região, que tem como objetivo promover atividades de reforço escolar para as crianças do ensino fundamental I.

No início dos trabalhos, o SOS Juventude era sediado nas dependências da igreja anglicana, localizada no bairro de Santo Amaro. Com o término da ajuda da igreja, a associação foi para a favela do Real Parque, onde está até hoje.

Em conversas que tinha com as jovens, era o presidente desta ONG, quem as incentivava a participar dos trabalhos da comunidade. Mesmo distante, em alguns momentos, quando voltava para Tocantins, Maria continuava a ter notícias da comunidade por meio das correspondências com ele. Mediante esse contato estreito, ela conseguia vaga na escola, sempre que voltava para São Paulo com a família, pois o presidente da ONG a orientava nos procedimentos necessários para conseguir a vaga, como, por exemplo, a época para fazer a matrícula.

Em virtude do grande incentivo do presidente da ONG, Maria participou, ainda, de outras atividades comunitárias, como, por exemplo, a rádio comunitária e o grêmio, ambos pertencentes ao âmbito escolar. Além desses trabalhos, o presidente da ONG inscrevia Maria e outros jovens em cursos preparatórios para educadores. Mesmo sem compreender claramente o objetivo de tais cursos, Maria participava de todos eles.

Mas a importância do presidente da ONG não se restringiu apenas a esse incentivo. Ele gravou um vídeo sobre as principais reivindicações dos jovens em relação às necessidades que tinham na comunidade e o enviou para o ICE. Os jovens pediam duas coisas em especial: um centro cultural e uma escola de ensino médio. A partir desse contato, o ICE se interessou e foi conhecer a comunidade e, deste contato, nasceu o Projeto Casulo.

³⁵ “SARP – Sociedade Amigos do Bairro do Real Parque – Centro de Apoio à Criança e ao Adolescente 'O Visconde'”, é uma associação fundada em 1992, que tem como principal missão contribuir para o desenvolvimento físico e cognitivo, principalmente, de crianças na faixa etária dos 6 aos 12 anos. Oferece, além do reforço escolar, atividades culturais e esportivas. Para os adolescentes, é concedido um curso profissionalizante de “Iniciação de Instalações Elétricas Prediais”.

O Casulo e o Ensino Médio

Com 16 anos, no primeiro ano do ensino médio, Maria teve seu primeiro contato com os idealizadores do Casulo. Dois educadores, pertencentes ao ICE foram conhecer a comunidade, a fim de verificar quais eram as principais demandas daquele lugar. Foram chamados para esta conversa, além das jovens lideranças do SOS Juventude (Maria e Ana estavam entre elas), outros jovens do movimento *hip hop*, que também existe na mesma comunidade.

Nas conversas com os jovens, o ICE deixou claro que não era possível construir uma escola de ensino médio, pois esta era função do Estado. Era possível, naquele momento, fazer uma parceria com a Prefeitura e, a partir disso, oferecer uma escola de educação infantil. A idéia era pedir à Prefeitura um terreno para a construção do centro cultural e, em troca, construiriam uma escola que poderia abrigar a educação infantil. Nessa época, a EMEI Pero Neto funcionava no mesmo local da Escola de Ensino Fundamental, o José de Alcântara. Com a criação de um novo espaço para a EMEI, puderam ampliar o atendimento do ensino fundamental I e II.

Enquanto os espaços eram construídos, o Projeto Casulo ia se constituindo num pequeno local dentro da favela, onde se realizavam algumas oficinas culturais. Esse local era chamado de “Casulinho”.

Maria participou das oficinas de origami, artes plásticas e teatro, conforme iam chegando os educadores. Também fez uma oficina de multimídia, o que permitiu que tivesse noções básicas de programas do Microsoft Office, como o editor de texto (Word) e planilha de cálculo (Excel), além de ter, pela primeira vez, um endereço eletrônico (*e-mail*). Ao falar deste curso em especial, Maria relatou que chegou a pagar um curso de informática na escola (José de Alcântara), mas contou que os professores mal deixavam os alunos mexerem no computador. Só era permitido realizar as tarefas propostas pelos professores, nada além disso. Maria contou que os professores tinham medo que os alunos estragassem os computadores. Ao contrário, na oficina multimídia oferecida pelo Casulo, os alunos tinham a liberdade de explorar livremente os recursos existentes no computador e, para que isso fosse feito sem que danificasse o computador com vírus, por exemplo, o educador os orientava para os devidos cuidados no manuseio da máquina. Como pude observar, esta foi uma das principais diferenças que notei entre a escola e o

Casulo. Enquanto na escola as crianças eram constantemente rechaçadas, no Casulo podiam expressar-se com maior liberdade.

Maria também mencionou mais minuciosamente sua experiência com a oficina de teatro. Neste espaço, criaram a peça intitulada: “Dentro de mim existem vários pedaços do Brasil”, cujo texto foi construído coletivamente, com a ajuda dos jovens do grupo do teatro e com os adultos, líderes da comunidade. Cada um contou um pouco da sua história, para que pudesse ser construída a peça. Ao ficar pronta, a peça foi encenada na festa de inauguração do Projeto Casulo.

Envolvida em muitas oficinas, Maria era constantemente questionada por sua mãe a respeito disso, pois ficava o dia todo nas oficinas e à noite cursava o ensino médio. Sua mãe acreditava que a jovem estava envolvida em muitas tarefas e tinha medo que isso pudesse prejudicar seus estudos. Mas, apesar do número elevado de atividades em que participava, Maria conseguia acompanhá-las.

Porém, as oficinas não se restringiam ao trabalho proposto pelos educadores. Maria disse que os educadores daquele tempo pareciam dispostos a formar politicamente aqueles jovens que participavam das oficinas.

Na oficina de origami, em especial, a educadora, ao mesmo tempo em que propunha a atividade com o origami, conversava a respeito dos mais diversos assuntos com os jovens. Iam desde a educação no Brasil até questões políticas, como desvios de verbas públicas, além de analisar as condições de vida na favela. Como essa educadora tinha formação em Pedagogia, muitas vezes a ênfase dada às conversas ia nessa direção. Foi a partir destas discussões que surgiu a idéia da construção de uma biblioteca comunitária.

Maria contou também que poucos jovens participavam destas oficinas, apesar disso, “era gostoso participar” (sic).

Essas conversas permitiram que Maria compreendesse a importância dos trabalhos sociais desenvolvidos na favela e também qual era o papel do setor empresarial nesse contexto. “Eram conversas informais, mas que contribuíram para entender o funcionamento político do Casulo” (sic).

O resultado disso era uma participação mais consciente dos jovens nos trabalhos que se realizavam no Casulo, questionando o modo como eram realizados. Por causa

disso, alguns dos educadores, responsáveis pelo desenvolvimento desse pensamento crítico nos jovens, foram demitidos, fazendo com que estes jovens sofressem bastante com essa separação, pois haviam estabelecido um vínculo muito forte com os educadores.

Outro resultado importante dessas conversas informais foi a mudança na visão dos jovens do papel das empresas em relação ao trabalho social. Inicialmente, Maria pensou que os empresários fossem “caridosos” (sic). Ela não imaginava que o trabalho social era, na verdade, um benefício para a empresa, pois esta receberia desconto nos impostos, proporcional aos investimentos feitos em projetos sociais, como o Casulo.

Muitas vezes a gente chegou a agradecer, por eles terem feito o espaço, tudo (sic).

Maria contou que os educadores foram os responsáveis por conscientizar os jovens da comunidade de que os empresários tinham seus próprios interesses quando investiam na favela. Segundo esta jovem, ao mesmo tempo em que o projeto contribuía para diminuir a desigualdade social investindo na cultura dos jovens da favela, obtinham descontos nos impostos. Ela disse, ainda, que retirar as crianças da rua era também uma forma de proteger os empresários de pequenos assaltos que poderiam sofrer, caso elas permanecessem abandonadas³⁶.

Maria comentou que saber de todas essas coisas deixou-a bastante angustiada, assim como a outros jovens. Saber que os empresários não eram tão caridosos como ela imaginava magoou-a de tal forma que, por vários momentos, evitou retomar esses assuntos ou até mesmo participar de outras atividades, como o teatro, por exemplo.

Apresentação da peça de teatro na Sala São Paulo

Outro exemplo do contraste social vivido por Maria aconteceu por ocasião da apresentação de uma peça de teatro na Sala São Paulo. Ao chegar lá, pela manhã, para fazer a apresentação somente à noite, permaneceram dentro de uma sala o dia todo até o horário da apresentação, que estava marcada para as 19 horas. Durante todo o dia, ficaram na sala “trancados”, onde receberam pão com mortadela e refrigerante, nos

³⁶ A meu ver, o Real Parque é o retrato da desigualdade social brasileira, pois tem uma favela cravada entre prédios e casas luxuosas. Contraste este que fica ainda mais aparente quando, através das janelas dos prédios do Cingapura, vemos a construção da primeira ponte estaiada com curvas do mundo.

horários de refeição. Maria ressentiu-se de ninguém tê-los levado, ao menos, para conhecer a Sala São Paulo. Um pouco antes da apresentação, ficaram sabendo que haviam reduzido o tempo da apresentação de uma hora para 30 minutos. Os jovens ficaram extremamente nervosos com essa notícia porque não tiveram tempo para adequar o texto à redução imposta pelos organizadores da festa. Fizeram a apresentação correndo, atrapalhando toda a lógica do texto.

Tristes com o resultado, foram embora, passando pela festa que estava acontecendo para os empresários. Viram a comida que estava sendo servida a eles e indignaram-se, pois não haviam sido convidados para esta festa e, durante o dia, tinham comido apenas um lanche, bem diferente da comida que estava sendo servida naquela festa.

“Eles estão ajudando, mas deixam bem claro que cada um tem o seu lugar” (sic).

Maria descreveu, por meio dessa experiência, como mudou sua visão a respeito dos empresários, como passou a ser menos ingênua e o quanto isso a deixou magoada, pois percebeu que o objetivo principal do empresariado estava voltado para benefício próprio e não para um comportamento altruísta, como havia pensado anteriormente.

Em algumas festas no Casulo, feitas para os empresários, também aconteceram coisas semelhantes. Era servido um banquete e champanhe importado, mas os jovens líderes não tinham acesso. Este tipo de situação fez com que os jovens, em especial a Maria, questionassem essas festas.

Por que gastam tanto numa festa dessa e quando a gente quer verba para a biblioteca, ou para um outro projeto, a gente não consegue? (sic).

Maria deu outro exemplo dessa disparidade de tratamento. Houve um show do Gilberto Gil no Casulo, destinado aos empresários e algumas pessoas da comunidade. A Maria, juntamente com Ana, tentaram entrar no show, mas foram barradas pela segurança. No dia seguinte, a coordenação do Casulo pediu desculpas às duas, mas, “de qualquer forma, o episódio ficou marcado” (sic).

Descontentes, Maria e Ana questionavam esses eventos e a forma como os jovens líderes eram concebidos e a coordenação do Casulo acreditava que isso não vinha deles, mas dos educadores que os aconselhavam. Esse foi mais um motivo para a demissão de mais educadores.

Os jovens sofreram muito com essas demissões, pois estavam muito vinculados a esses profissionais. Por um momento, Maria chegou a pensar em sair do Casulo. Também questionou sua saída do SOS Juventude, porque, apesar de poucos recursos, pelo menos naquele espaço tinha clareza de seu funcionamento e do objetivo do trabalho. Finalmente percebeu que, se saísse do Casulo, juntamente com outros jovens, provavelmente a biblioteca acabaria, ou mudaria de objetivo. Foi então que decidiu, com os demais jovens, permanecer, em respeito à história que já haviam construído até então.

A Biblioteca do Projeto Casulo – um espaço de resistência!

Com a inauguração do local que abrigaria o Projeto Casulo, as oficinas mudaram para o espaço novo e a EMEI também foi inaugurada. O espaço ocupado pela EMEI no Alcântara foi usado para ampliar o atendimento do ensino fundamental I.

No período de formação da biblioteca, Maria salientou que a pedagoga responsável por este trabalho fora uma das principais influências sobre seu modo de pensar. Essa profissional “(...) trazia uma dimensão muito humana e de conhecimento do mundo que me permitiu ter um outro novo olhar para a educação” (sic).

Com a orientação dessa querida pedagoga, formaram a biblioteca, que em princípio era muito pouco valorizada. Raramente recebiam recursos para sua manutenção. Para Maria, o Casulo não investia na biblioteca, pois este espaço não realizava “espetáculos” (sic) como as demais áreas. Quando a televisão ia fazer alguma reportagem a respeito do Casulo, enfatizavam o trabalho do teatro, da dança e apenas filmavam o acervo da biblioteca, ou seja, aquilo que tinha mais visibilidade. Quando o Projeto Jovens Professores iniciou-se, a biblioteca tornou-se mais visível, fazendo também com que houvesse mais investimentos e doação por causa desse projeto. Por isso, os jovens que participavam desse espaço passaram a se sentir isolados dentro da instituição. Então, começaram a questionar a forma como o Casulo se colocava diante dos trabalhos ali realizados.

Com o início dos trabalhos na biblioteca, os jovens perceberam que havia um público importante a ser levado em conta: as crianças pequenas. Porém, o objetivo do Projeto Casulo era o de atender uma população de jovens a partir dos 11 anos de idade e, por isso, a direção não permitiu a abertura de um espaço para as crianças pequenas. Os

jovens argumentaram que esse poderia ser o início de um trabalho, pois estas crianças cresceriam, e a biblioteca poderia ser um espaço de entrada precoce na instituição. Essa seria uma forma de pensarem na manutenção do projeto futuramente. Diante disso, a direção aceitou a mudança. Então, o trabalho foi desenvolvido inicialmente para as crianças pequenas e, aos poucos, foi envolvendo os jovens maiores.

Maria contou, ainda, que atualmente a biblioteca conquistou um espaço de reconhecimento, pois passou a trabalhar principalmente com a leitura e escrita, o que é uma das principais demandas da comunidade. E os jovens responsáveis pelo trabalho da biblioteca sabem da importância de um intercâmbio entre outras entidades que têm o mesmo objetivo que eles.

As exigências da vida, e agora? Preciso trabalhar!

Com a conclusão do ensino médio, Maria se viu obrigada a começar a trabalhar para ajudar no sustento da família, mas algo a incomodava. Como fazer para trabalhar e ao mesmo tempo cursar uma faculdade, que era um dos seus maiores sonhos?

Pedagogia, um sonho impossível?

Terminado o ensino médio, Maria prestou vestibular na Fuvest para Pedagogia, mas não passou para a segunda fase.

Queria muito cursar uma faculdade (...) era meu sonho, cheguei a pensar que teria de aceitar e fazer como a maioria dos jovens da minha comunidade fizeram, procurar um trabalho, talvez fazer um cursinho profissionalizante, era aquilo, quem sabe ganhar um salário que desse para bancar um curso superior (sic).

Normal Superior, será que eu faço?

Enquanto essas questões a angustiavam, surgiu a proposta para que ela participasse do Projeto Jovem Professor. Apesar de ser uma profissão diretamente ligada à Pedagogia, Maria ficou em dúvida se gostaria de cursar essa faculdade, vejamos o que ela falou a esse respeito.

(...) foi a única opção que nos deram naquele momento, fiquei um tanto confusa, pois aquele não era um curso que eu desejava fazer e, se minha

escolha fosse positiva, eu deveria levá-la a sério e tentar tirar o maior proveito do mesmo, mas por outro lado eu já estava no caminho da Educação, nos trabalhos que estava desenvolvendo na biblioteca, seria uma oportunidade de conhecer ainda mais, e a proposta ainda me dava condições de ter uma bolsa para custear transportes e materiais pedagógicos. Após pensar um pouco, o que não foi muito pela pressa que deveria dar à proposta, coloquei tudo em uma balança, e aceitei (sic).

Quando lhe foi feita esta proposta, a decisão deveria ser tomada em menos de dois dias, ou seja, sem que ela tivesse tempo para pensar mais profundamente a esse respeito. Assim como outros jovens, Maria queria fazer o ensino superior, mas não tinha vontade de fazer o Normal Superior, apesar de este curso ter estreita ligação com Pedagogia, uma das possibilidades que já havia cogitado.

Segundo Maria, a coordenadora da biblioteca orientou os jovens a aceitarem esta proposta, argumentando que essa poderia ser a primeira faculdade, não a única. Falou também da importância da formação em Educação na vida deles, pois, nas palavras de Maria, “a Educação amplia o olhar para o funcionamento da sociedade” (sic).

Apesar de a direção do Casulo incentivar a participação dos jovens, argumentava de forma bastante diferente da feita pela coordenadora da biblioteca. O Casulo dizia que seria muita irresponsabilidade dos jovens se não aceitassem a proposta feita por eles.

Já que Maria estava envolvida em trabalhos ligados à Educação (pois já havia sido educadora no Visconde e na Biblioteca do Casulo), resolveu aceitar a proposta de participação do Projeto Jovens Professores, embora tenha entrado “de cabeça” (sic) permaneceu “com um pé na frente e outro atrás” (sic).

Saída da coordenadora da biblioteca, uma tristeza vivida pelos jovens

Com a demissão da coordenadora da biblioteca, os jovens precisaram se reorganizar em termos de trabalho. Maria contou que um dos motivos da demissão da coordenadora foi o fato de ela conscientizar os jovens do funcionamento político daquela instituição. Em virtude do forte vínculo existente entre os jovens e a coordenadora, eles sofreram muito com essa separação. Ao mesmo tempo, tiveram que assumir o papel da coordenadora, embora se sentissem inseguros. A instituição não quis admitir outra coordenadora, argumentando que os jovens já eram capazes de coordenar o espaço sem o auxílio de outra pessoa. Maria admitiu que eles tinham mesmo essa capacidade, porque a

antiga coordenadora confiava-lhes muitas responsabilidades desde o início do trabalho. Porém, naquele momento, não se sentiam seguros para assumir esse papel, pois estavam vivendo o luto da separação de uma pessoa que havia sido uma referência importante na vida deles.

Porém, os jovens não ficaram totalmente sozinhos. Os coordenadores de outras áreas supervisionavam os trabalhos da biblioteca, intermediando a direção do Casulo e a biblioteca.

Com o tempo, o trabalho aumentou e, por isso, escreveram um projeto, com a orientação de uma das coordenadoras que os acompanhava. O objetivo deste projeto era redefinir as tarefas dos jovens dentro da biblioteca. Queriam tornar-se estagiários, aumentando sua carga horária, para dar conta da demanda de trabalho que havia aumentado, e conseqüentemente sua ajuda de custo. Neste projeto, pelo menos duas pessoas deveriam ser estagiários, para que pudessem coordenar a biblioteca sozinhos. O projeto foi aceito e o trabalho cresceu ainda mais. Com isso, a visibilidade da biblioteca aumentou, embora estivesse aquém, se comparada a outras áreas.

Maria percebeu, ao longo do tempo, que em cada ano a direção do Casulo enfatizava um dos trabalhos ali realizados e a biblioteca nunca foi um dos focos principais, embora possua o Projeto Jovens Professores. Apesar disso, Maria percebeu que houve algum avanço, pois, no início de 2007, ela e Ana foram contratadas como coordenadoras da biblioteca, por período integral. Além disso, por meio de outro projeto, irão conseguir mais recursos para a biblioteca, possibilitando a ampliação do trabalho ali desenvolvido. Apesar de ter sido contratada como coordenadora, Maria reconheceu que ainda precisava de uma assessoria, algo que ampliasse seu olhar acerca daquela realidade.

Aluno ideal

Neste percurso que Maria viveu, ela construiu uma imagem acerca do que seria o “aluno ideal”. Vejamos o que ela disse:

(...) muito do desejado pelo educador se consegue por sua postura com os alunos. É uma conquista que se faz diariamente, que é conquistado por meio do afeto, do conhecimento, do diálogo e que todos nós do “Ramo” chamamos de “relação professor–aluno, aluno–professor” e por aí vai. Lidamos com seres humanos, somos humanos, é complicado querer o tempo todo docidade,

obediência, cumplicidade, respeito entre outros requisitos adorados por nós educadores, não nascemos dotados dessas qualidades, essas são construídas e dependendo da situação desconstruídas (sic).

Maria concebeu o aluno de forma bastante realista, levando em conta a humanidade tanto dele quanto do professor. Existe a clareza de que, embora se espere um aluno perfeito, a realidade nem sempre permite que isso exista. Da mesma forma, ela falou a respeito do professor.

Professor ideal

Ao ser questionada a respeito do ideal de professor, Maria descreveu da seguinte forma suas expectativas:

O ideal de professor. São muitas as demandas de um professor: ser a autoridade da sala, ter conhecimento sobre o que se propõe a ensinar, ser didático, ter valores éticos, políticos, levar em consideração o conhecimento dos alunos, ser estudante sempre, ter afeto.

Poderia fazer uma lista com as qualidades que um educador deve ter. Uma lista do educador ideal, assim como estudei na faculdade em diversos autores. Mas não sei! É difícil ser tudo isso! Penso que do mesmo modo que não existe aluno ideal também seria impossível sermos o tempo todo educadores ideais. O importante é buscarmos sempre o melhor. É uma carreira de aprendizagem sem fim. (sic)

Embora ela tenha clareza que o ideal de professor é inalcançável, ela impõe a ele muitas exigências. Talvez porque tenha percebido o quanto o professor é exigido em seu cotidiano.

3.4. Três jovens professoras, apesar de tudo!

Ao construir a história destas três jovens a respeito do percurso percorrido por elas até a sua formação docente, pretendi apresentar o ponto de vista delas sobre a Educação, enfatizando os aspectos que elas julgaram relevantes para a constituição de suas identidades como docentes. Ao mesmo tempo pude notar uma oscilação no desejo de ser professora, muito provavelmente, decorrente do contato com a realidade.

No decorrer dos diversos contatos que mantive com estas futuras professoras, fui buscando amparos teóricos que propiciaram um olhar mais atento àquilo que estava sendo investigado.

Podemos notar uma grande diferença existente entre a concepção de Educação oferecida pela faculdade e aquela que as jovens professoras construíram sob influência dos trabalhos no Casulo e demais estágios realizados.

Além disso, o pensamento crítico que desenvolveram durante sua formação como professoras acabou trazendo algumas dificuldades na construção da identidade de professoras, se pensarmos na diferença de concepção de Educação existente nos mais variados espaços em que fizeram estágios e cursos de formação para professores. De outro lado, pode-se reconhecer a contribuição de cada um destes espaços para uma formação crítica da identidade de professor. Ao mesmo tempo, em razão do intenso envolvimento que desenvolveram com cada uma dessas atividades, tiveram pouco tempo para elaborar suas próprias vivências. Apesar disso, conseguiram ressignificar suas próprias origens e seu compromisso com a comunidade em que vivem, pois duas delas (Maria e Ana) aceitaram a proposta de trabalhar no Casulo, atualmente, como coordenadoras da biblioteca.

Os embates que tiveram com os dirigentes e financiadores do Projeto Casulo também serviram como forma de amadurecer a visão que tinham deles e, dessa forma, saber melhor qual a estratégia a ser traçada para conseguirem financiamento e apoio para cada uma das propostas de trabalho que propõem para a biblioteca.

A seguir, descreverei as obras de alguns teóricos, nem sempre ligados diretamente à Educação, mas que pensaram o tema de maneira bastante singular. A partir da leitura destes teóricos pude refletir acerca das questões que as jovens professoras trouxeram para a discussão. Questões estas que foram desde o aspecto institucional e político da escola e do Casulo até a sua atuação e formação docentes. Pretendo, com isso, compreender o mundo no qual elas viveram, a partir das experiências descritas. Ao pesquisar a obra de cada um dos teóricos, tentei encontrar algo que pudesse auxiliar na compreensão do caminho percorrido pelo desejo da prática docente. Um percurso que foi muito pessoal, apesar de elas morarem numa mesma comunidade e terem uma mesma formação acadêmica.

A ordem dos capítulos seguirá uma lógica que estabeleci para a compreensão do processo de construção de identidade destas jovens futuras professoras. Por isso, iniciei com o capítulo sobre a concepção de identidade. Em seguida, com a intenção de propiciar ao leitor uma lógica temporal, apresentarei os teóricos respeitando a ordem cronológica da origem de suas obras. Portanto, após o capítulo sobre identidade, serão apresentados dois pensadores do século XIX, em seguida, pensadores do século XX que falaram a respeito da Educação nesse tempo, levando em conta aspectos políticos, econômicos e psicológicos, em alguns momentos colocando aspectos que tratam do mesmo tema, mas que apontam para o esclarecimento da realidade brasileira.

4. Identidade

A fim de compreender o significado do que é ser professor na contemporaneidade e, em especial, no Alcântara, tornou-se necessário que pesquisasse, em primeiro lugar, o conceito de identidade na Psicologia. A meu ver, os conceitos de identidade e, particularmente, de metamorfose, tal como concebidos por Antonio da Costa Ciampa (1996), foram bastante úteis para esta pesquisa, uma vez que por meio deles foi possível apreender o processo contínuo de mudança em jogo na constituição da identidade docente em três jovens lideranças de uma comunidade da periferia da cidade de São Paulo, conferindo-lhes grande vivacidade.

Ciampa (1996) realizou um estudo, que conta a história de dois personagens, um ficcional (Severino), retirado de um dos mais belos poemas de João Cabral de Melo Neto (1989), e outro real (Severina), uma mulher, migrante nordestina. A partir destas duas histórias, ele tenta compreender a noção de identidade nos seus mais variados matizes, apanhando desde a sua constituição, sua “re-posição”, até sua capacidade de metamorfosear-se.

Através da descrição de um estudo emblemático (da Severina), foi capaz de transformar a vida de pessoas simples em algo singular, valioso, dando a elas seu devido reconhecimento. Vejamos o que este autor nos diz a respeito de sua concepção de identidade.

Para Ciampa (1996), identidade é um conjunto de aspectos caracterizados por: nome, origem, passado, presente e futuro, o lugar onde mora, o tempo em que se vive, aquilo que o diferencia do outro, aquilo que o torna igual ao outro, sua relação com os que o rodeiam, etc.

Segundo este autor ainda, ao nos descrevermos, usamos adjetivos para nomear aquilo que nos caracteriza. Porém, essa forma estática de descrição não é a única e não é ela que dá vida ao personagem descrito. Para que a vida possa correr-lhe nas veias, é necessário que haja VERBO³⁷. E é através do fazer-se verbo, ou seja, da ação, que o indivíduo constitui a sua singularidade.

³⁷ Isso me lembra uma imagem contida na tradição cristã, que faz o uso dessa expressão “fazer-se Verbo”, no sentido da personificação da vida. No caso específico da história de Jesus, ele é descrito como o “Verbo” no evangelho de João, no Novo Testamento.

Além disso, a identidade pode ser caracterizada substantivamente, quer dizer, atribuindo-lhe outros aspectos estáticos, ou então através de uma atividade, demonstrando, assim, sua relação com o mundo e com os outros. Porém, o indivíduo não é determinado apenas por aquilo que ele é ou faz, mas também por sua negação, por aquilo que ele não é. Portanto, pode-se dizer que a identidade também é a articulação entre a diferença e a igualdade.

O que faz mudar a condição de adjetivo ou substantivo para verbo? Será o desejo nele implicado? Para Ciampa (1996), é preciso fazer morrer uma “identidade adjetiva” para que se possa fazer nascer uma “identidade verbo”³⁸, ou seja, é preciso que qualquer outro tipo de identidade morra e seja enterrada, deixada para trás, para que o novo possa surgir nesse espaço redescoberto.

Ciampa sustenta que a “Identidade humana é vida! Tudo o que impede a vida impede que tenhamos uma identidade humana” (Ciampa, 1996, p. 36). E, além disso, ter uma identidade é identificar-se e ser identificado com aquilo que é humano.

Existe ainda outro aspecto que deve ser levado em conta para que a identidade se constitua. Para a Psicologia Social, a identidade se constitui, também, por meio das relações sociais, que não se dão de forma estática, pelo contrário, estão em constante mudança. A relação homem–mundo acontece dialeticamente, um transformando o outro a todo momento. A meu ver, esta é uma das principais contribuições do trabalho de Ciampa (1996) para o presente trabalho. Ele construiu o conceito de identidade do ponto de vista social, apontando para o seu caráter dinâmico, de acordo com uma perspectiva histórico-social, a partir da qual enuncia o conceito de metamorfose.

Nesse sentido, Ciampa (1996) descreve a atividade social como aquilo que concretiza a identidade, tornando-a verdadeira. É, portanto, através da relação com o outro que a identidade torna-se factível, embora esteja em constante mutação.

Além disso, para Ciampa (1996), falar a respeito de uma identidade, seja ela qual for, significa colocar a própria identidade em jogo. Sabendo disso, o pesquisador depara-se com uma das maiores dificuldades em um processo de investigação. Ver o outro é ver-

³⁸ A condição descrita por Ciampa (1996) para tornar o sujeito “verbo”, me fez pensar na mitologia grega, mais especificamente na Fênix, um pássaro mítico, que teria a capacidade de consumir-se através do fogo e a partir de suas cinzas renascer. Da mesma forma encontram-se histórias bíblicas na tradição judaico-cristã (Noé, Sodoma e Gomorra, Jesus...), em que o “velho” precisa morrer, para que o novo renasça.

se a si mesmo, funcionando como um espelho. Dar-se conta de suas dificuldades, suas impossibilidades é também deparar-se com aquilo que há de mais belo em si mesmo. Esse processo pode, portanto, provocar tanto uma surpresa quanto uma paixão.

Como mencionado no capítulo sobre metodologia, a minha própria identidade foi “colocada em jogo” no decorrer da pesquisa, provocando tanto surpresa quanto paixão. Surpresa, por perceber que o meu próprio desejo pela docência foi colocado à prova, e paixão, por ter conhecido três jovens com tamanha sabedoria e sensibilidade a respeito do significado da Educação.

O pesquisador não é o único a ser levado em conta em uma investigação sobre a identidade. A sociedade na qual o indivíduo está inserido também deve ser analisada, já que, para Ciampa (1996), é necessário pensar como a dimensão social se realiza no particular, ou seja, o modo como o singular materializa o universal. Isso quer dizer que, por intermédio do indivíduo, o social se faz mediado e não propriamente representado. Para ele, a sociedade é constituída pelo conjunto dessas identidades singulares ao mesmo tempo em que essa mesma sociedade constitui cada um desses indivíduos. Dessa forma, pode-se entender que uma identidade pode conferir singularidade a uma determinada ideologia. Nesse sentido, a identidade como existência histórica supõe que o indivíduo vive em um determinado tempo e espaço, podendo até personificar parte da História ao mesmo tempo em que a constitui.

Sabendo da importância de se analisar a dimensão social na qual estão inseridas as jovens pesquisadas, foi fundamental que eu conhecesse de perto a favela em que elas moram, assim como a escola em que um dia estudaram e mais tarde, como parte da formação docente, foram estagiárias. É preciso observar que a minha participação no “Projeto Culturas Juvenis”, contribuiu para ampliar o meu olhar a respeito da prática docente no contexto escolar vivenciado pelas jovens estudantes, naquele determinado espaço e tempo.

Outro aspecto a ser levado em conta em uma investigação a respeito da identidade é o seu oposto, ou melhor dizendo, aquilo que ela não é. Ao retomar Heidegger em seus estudos, Ciampa (1996) fala da identidade como contradição, ou seja, de como ela é colocada através daquilo que a iguala e do que a diferencia de outras. Com isso ele quer dizer que nos constituímos a partir do “ser” e do “não ser”. Na fala das três jovens isso

apareceu de forma bastante clara, pois mencionaram que, ao constituir a sua identidade como professoras, elas se utilizaram tanto dos “maus” exemplos, quanto dos “bons” exemplos que tiveram da docência ao longo de suas vidas.

A partir do que Ciampa (1996) falou a respeito da articulação entre a diferença e igualdade, pensei no possível significado de uma peça de teatro, criada por elas, para a constituição da identidade das jovens em questão.

Na oficina de teatro do Casulo, essas jovens criaram uma peça intitulada *Marias que vão, Marias que ficam*. Esta peça fala a respeito da vinda de uma “mãe de família” para São Paulo em busca de trabalho. Trata-se de uma história singular, que mostra as dificuldades e angústias de se deixar uma vida no sertão do Nordeste e vir para São Paulo, uma cidade grande e desconhecida. Ao mesmo tempo, é uma história, como muitas outras, de mulheres e homens da comunidade em que essas jovens vivem, que vieram para São Paulo com o mesmo objetivo. A articulação entre diferença e igualdade também se faz em outro momento da peça, quando a “Maria-itinerante” se identifica com a “Maria-mãe-de-Jesus”, personagem mitológica da tradição cristã, vista muitas vezes como uma mulher que teve uma vida sacrificada. E é a essa “Maria-mãe-de-Jesus” que as personagens recorrem no momento de aflição, como uma criança aflita costuma recorrer a sua mãe, pedindo proteção na jornada que terá que enfrentar em razão da vinda à São Paulo.

No decorrer da peça, “Maria-itinerante”, personagem que veio para São Paulo, vai conhecendo e se diferenciando do mundo que lhe é colocado. O processo de constituição de sua identidade como “Maria-itinerante” vai se compondo ao longo do texto, em um imbricado movimento de vida e morte de vários papéis que vai exercendo. Arranjar trabalho, sem ter uma formação específica, fez com que a “Maria-itinerante” trabalhasse em diferentes atividades. Seu objetivo era conseguir dinheiro para alimentar seus filhos, sem importar muito qual atividade teria que exercer. Ao mesmo tempo, a “Maria-itinerante” precisou abdicar temporariamente de sua identidade de mãe, para que pudesse migrar em busca de trabalho.

Dando continuidade a essa história das “mulheres lutadoras”, as jovens pesquisadas constituíram suas identidades de professoras, a meu ver, mediante o exercício de vários outros papéis ao longo de suas vidas, como, por exemplo: filhas de

migrantes; estudantes do Curso Normal Superior, que posteriormente foi ampliado para a Pedagogia; estagiárias e, finalmente, como jovens mulheres e “futuras professoras”. A meu ver, todas estas experiências contribuíram para que as jovens pesquisadas tivessem suas identidades de “futuras professoras” metamorfoseadas. Vejamos o que Ciampa (1996) diz a esse respeito.

Para Ciampa (1996), a identidade pode metamorfosear-se, ou seja, mudar de forma, como uma lagarta que vira uma borboleta. Mas enquanto é ela mesma, permanece no que este autor chama de “mesmidade de pensar e ser”(cf. Ciampa, 1996, p. 143). A transformação somente ocorre na relação com o outro e a partir do estranhamento diante da realidade. Se é sabido que a identidade tem essa capacidade de metamorfosear-se através da relação com o outro, devemos associar a isso o seu caráter histórico, ou seja, a capacidade de a metamorfose acontecer em virtude da sua relação com o tempo e espaço que o circunda. Nesse momento, a mudança não é exclusiva do indivíduo, o ambiente também se transforma. Essa metamorfose não ocorre no sentido de aniquilar o que havia antes, mas de lhe dar uma nova forma. Nesse sentido, podemos entender que as jovens aqui estudadas tiveram suas identidades de professoras metamorfoseadas na medida em que ofereci a elas um espaço propiciador do questionamento dos mais variados aspectos relativos à prática docente, vivido por elas nos estágios.

Segundo Ciampa (1996), ainda, é importante, senão fundamental, que a criança seja antecipadamente suposta, para que ela possa, depois de nascida, constituir a sua própria representação através das relações concretas que vier a estabelecer. Portanto, se, de um lado, a identidade é consequência das relações que são estabelecidas, por outro, é condição para que estas sejam dadas. Dessa forma, podemos pensar que é essencial a vivência dos diferentes estágios (tidos como exigência para a formação docente) pelas jovens estudantes, pois isto contribuirá para a formação da identidade docente de cada uma delas, como um exercício do que elas “virão-a-ser” ou “não-virão-a-ser” como futuras professoras.

Ao mesmo tempo, devemos lembrar do caráter de manutenção do “eu” que a identidade possui. Ciampa (1996) chama esse processo de “mesmice”. Nas relações, a mesmice é “re-atualizada”, e por esta razão, neste momento, o caráter histórico da identidade se desfaz. A essa atualização, Ciampa (1996) dá o nome de “re-posição”.

Muitas vezes, a *mesmice* é involuntariamente sustentada através do processo de “re-posição”. Este autor descreve alguns casos nos quais a única saída encontrada para retirar-se da *mesmice* é o suicídio. Apesar disso, encontrar-se na *mesmice* não significa estar em condição de miséria. Porém, será que algum grau de *mesmice* não seria necessário para que a identidade fosse minimamente mantida?

A esse respeito, pude pensar em um momento descrito por Maria por ocasião da descoberta do modo de funcionamento político do Casulo. Ela acreditava que os empresários haviam criado o Casulo por caridade. Aos poucos, compreendeu que as razões pelas quais estes empresários investiram no Casulo foi em grande parte movida pela isenção fiscal que tiveram ao incentivar trabalhos sociais como este. Ao saber disso, Maria disse que sua decepção foi tão grande que se viu “apática”, indiferente ao mundo que a circundava, ou seja, insensível politicamente em relação aos trabalhos que desenvolvia no Casulo. A meu ver, houve um desinvestimento de sua parte em relação ao seu envolvimento político no Casulo, pois percebeu que os interesses envolvidos nas ações empresariais se opunham aos seus ideais. Apesar disso, ela continuou participando dos trabalhos, embora se mantivesse afastada das discussões políticas, chegando até a pensar em sair da biblioteca. Enquanto o Casulo significava, para ela, uma forma de investimento cultural na comunidade, representava também uma maneira de os empresários adquirirem isenção fiscal. Neste momento, Maria passou de verbo para adjetivo (de atuante política para “apática”), ou seja, sua atuação política foi ocultada até que ela pudesse ressignificar seu papel exercido no Casulo, sem que ela desistisse do caminho até então trilhado para a sua formação docente. Ao retomar seu posicionamento político, voltou a ser verbo, demonstrando que havia se metamorfoseado, ou seja, após um estranhamento diante do mundo que lhe foi apresentado, ela se enclausurou na *mesmice*, para que em seguida pudesse metamorfosear-se e voltar a ser verbo.

Ao pensar mais profundamente no significado da “re-posição”, o que estaria querendo dizer Ciampa (1996) com o conceito de *mesmice*? Estaria ele se referindo a toda e qualquer processo de “re-posição” de si? Isto implicaria uma “re-posição” da identidade alienada de si mesmo? Em que medida esse conceito psicossocial pode ser referido para além do campo da alienação subjetiva e pode ser remetido à necessidade de reposição de algumas crenças necessárias para a manutenção de um sentimento/crença

em relação a si mesmo? Não haveria um mínimo necessário da crença na unidade de si³⁹ ou mesmo do sentimento de continuidade de si ou no sentido de estar no mundo? A grande questão surge quando a crença de estar no mundo é abalada e aí sim a mesmice precisa ser vivida como condição da integridade psíquica do sujeito. A partir do exemplo descrito acima, penso que tenha sido necessário, senão fundamental para Maria, que ela ocultasse por um tempo sua atuação política no Casulo e se mantivesse na mesmice para que pudesse metamorfosear-se e, então, voltar ao Casulo de uma nova maneira.

Foi dito, até agora, como a identidade se constitui, como ela se mantém e se transforma, mas não foi dito explicitamente como ela se apresenta. Para Ciampa (1996), ao se apresentar na frente de alguém, o “eu” se “representa”, ou seja, o “eu” é apresentado como um representante dele mesmo. Essa representação se dá por meio dos papéis sociais desempenhados pelo indivíduo. Porém, como não temos um único papel a desempenhar, por vezes, ao assumirmos determinada tarefa, ocultamos partes de nós mesmos; partes estas que podem até negar aquilo que está sendo representado.

As personagens representadas por esses diversos papéis são partes constituintes de nossa identidade. O que torna a identidade concreta, segundo Ciampa (1996), é a sua temporalidade (passado, presente e futuro). Sabe-se, porém, que o futuro é indeterminável e, portanto, não é possível saber qual o destino da identidade de cada sujeito. É possível saber a respeito de seu passado e de seu presente, mas não de seu futuro. Por ser considerado como ser temporal, o Homem está em constante mudança e movimento. Apesar de sua mesmice, não é possível determinar o futuro, apenas compreender o presente e o passado. Ao futuro cabe o vir-a-ser, ou seja, o planejamento futuro, a viabilização no presente daquilo que se espera do futuro. Ao mesmo tempo, a contradição entre vida e morte precisa ser superada para que não seja “re-posta”, para que não haja a mesmice. Superar a dualidade vida–morte significa a possibilidade de nascimento de algo novo. Portanto, para que haja a metamorfose, é necessário que a última personagem morra, assim como é preciso que a lagarta morra para que a borboleta nasça.

³⁹ Segundo Herrmann, esta crença sobre si mesmo é necessária em determinados momentos para que o indivíduo tenha uma mínima noção de continuidade de si mesmo, necessária para que ele tenha consciência da sua existência.

A meu ver, uma imagem medieval a respeito da morte-vida pode servir como o representante simbólico dessa passagem. A roda da fortuna representa “a instabilidade permanente e o eterno retorno” (cf. Chevalier e Gheerbrant, 1995, p. 787), trata-se da “roda dos nascimentos e mortes sucessivas”. Isso me faz pensar que estas jovens estavam vivendo a morte do “ser aluna de escola”, ao mesmo tempo em que constituíam suas identidades como “alunas da faculdade” e “futuras professoras”. Processos delicados e extremamente angustiantes, se vividos sem um amparo. Nesse sentido, a presença da educadora, na biblioteca, as amparou nessas vivências. Porém, com a saída dela, provavelmente, a significação das vivências desses processos pelas jovens tenha sido dificultado, tornando este momento bastante solitário. Elas mesmas mencionaram que se sentiram muito sozinhas após a saída da coordenadora da biblioteca, pois, apesar de estarem tecnicamente aptas para assumir este trabalho, não tinham maturidade emocional suficiente. As jovens mencionaram, também, que a faculdade não lhes ofereceu o amparo necessário para a compreensão e significação dos estágios. Por essa razão, tanto o grupo de estudos coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mônica do Amaral quanto a minha pesquisa foram formas de oferecer a elas um espaço propiciador de reflexão relativo aos estágios, amparando-as e, assim, permitindo-lhes a elaboração de suas angústias. Além disso, não é à toa que estas jovens uniram-se a ponto de tornar difícil a realização de entrevistas individuais. Partilhar as dores dessas vivências entre elas pareceu amenizar as angústias que emergiam do contato com os estágios.

Finalmente, Ciampa resume como se dá a constituição da identidade:

Só a ampla discussão e reflexão sobre o que merece ser vivido nos levará a formular projetos de identidade, cujos conteúdos não estejam prévia e autoritariamente definidos. Identidades que se definiram pela aprendizagem de novos valores, novas normas, produzidas no próprio processo em que a identidade está sendo produzida, como mesmidade de aprender (pensar) e ser (agir). Identidades que tenham o suporte de comunidades em que todos tenham as mesmas oportunidades de – cada indivíduo – afirmar seu interesse para uma interpretação universalista, com comunicações fluidificadas, que outra coisa não são senão a velha democracia (que pensamos conhecer, embora de fato quase sempre só conhecemos contrafações dela). (Ciampa, 1996, p. 241)

Para saber quem alguém é, é preciso se perguntar quem ela é; quem ela quer ser; sabendo quem ela é hoje e quem foi ontem. A identidade, portanto, caracteriza um

momento de vida, se pensarmos que estamos num constante movimento de morte-e-vida e que esse processo envolve a mesmice e a metamorfose. Para que a identidade não tenha uma rigidez, não permaneça na “mesmidade”, é fundamental que haja um espaço para a reflexão. E é justamente este estranhamento diante da realidade que propicia a saída da mesmice. A meu ver, a grande metamorfose que estas jovens sofreram ao longo da constituição de suas identidades de professoras diz respeito principalmente à sua atuação política por ocasião da desapropriação⁴⁰ de parte da favela ocorrida em dezembro de 2007.

Outro autor que contribuiu para a compreensão da constituição da identidade destas jovens, que a meu ver vivem o final da adolescência, foi Philippe Jeammet (2007). No texto intitulado *La fin de l'adolescence, une étape spécifique?*, este autor retoma o significado da adolescência e discute o que pode caracterizar o “final da adolescência”.

Segundo ele, o início da adolescência é marcado pelas mudanças corporais, porém o seu término é de difícil definição, pela complexidade de aspectos nele envolvidos, especialmente no mundo contemporâneo.

Uma das maneiras de estabelecer o final da adolescência seria em termos psicossociais, ou seja, mediante o estabelecimento da entrada do jovem no mercado de trabalho. Porém, sabe-se que esta inserção tem acontecido cada dia mais tarde, por causa das várias exigências do mundo do trabalho.

Também é possível compreender o final da adolescência por meio dos processos de separação e individuação, ou seja, quando o jovem tem definido sua identidade sexual e quando ele é capaz de sustentar sua autonomia. A esse respeito este autor diz, ainda:

Dois critérios impõem-se para qualificar este “funcionamento adulto”: uma capacidade de autonomia e uma atividade reflexiva, isto é, uma dupla possibilidade de distanciamento em relação aos outros e a si mesmo. (Jeammet, 2007, p. 20)

Embora Jeammet (1995) tente encontrar algo que possa definir o término da adolescência, ele aponta para a fragilidade de se atribuir um momento exato, devido à complexidade de aspectos psicossociais envolvidos no processo de “separação”

⁴⁰ Este episódio será amplamente discutido no capítulo final do presente trabalho.

(diferenciação do outro) e “individação” (constituição de si mesmo). É preciso observar que é necessária uma diferenciação, por mínima que seja, em relação ao outro (que pressupõe um certo distanciamento), para que a individação ocorra.

Ao mesmo tempo, Jeammet (2007) aponta para as dificuldades enfrentadas pelo jovem adolescente nesse processo de separação e individação na contemporaneidade. Segundo este autor, houve uma profunda mudança após as grandes guerras mundiais, quando os pais passaram a fazer um planejamento familiar, programando o nascimento e o número de filhos que desejavam. Nas palavras de Jeammet (2005) “(...) o filho desejado, quase escolhido, pode ser objeto de um superinvestimento da parte de seus pais” (Jeammet, 2005, p. 16). Associado a isso, este autor afirma ainda que os pais, no momento atual, evitam conflitos entre eles e seus filhos, construindo desta maneira, um ambiente familiar “pseudoconsensual”. Devido a essa nova forma de vida familiar, os filhos passaram a ter acesso à vida íntima dos pais. Tudo isso contribuiu para o apagamento da diferença entre as gerações e, conseqüentemente, para uma excessiva aproximação entre pais e filhos, enfraquecendo desta forma, a autoridade parental, o que pode culminar, muitas vezes, na “*paternização* das crianças”, ou seja, transformando-as em pais de seus pais. Ora, se existe um apagamento das diferenças geracionais, a meu ver, o processo de separação fica comprometido, dificultando, assim, o processo de individação.

Entre as classes menos favorecidas, como a que observei no presente estudo, é comum os jovens colocarem em si mesmos a responsabilidade de, a partir de determinada idade (18-19 anos), auxiliarem no sustento da casa. Por isso, para Vitória e Maria, que expressaram claramente este conflito, foi difícil a decisão de adiar a entrada no mundo do trabalho em razão de um investimento intelectual. Por esta razão, retratei estas jovens como “guerreiras”, pois, além das questões acima mencionadas relativas ao final da adolescência, tiveram que enfrentar uma forte tendência vivida entre os jovens da comunidade, que vão em busca de um trabalho, tão logo saem da escola.

Ana, em particular, parece mais dependente em relação aos seus pais, por isso este conflito descrito acima não foi visto de forma tão clara como em Vitória e Maria. Embora Ana tenha uma maturidade intelectual muito maior do que a maioria dos jovens de sua idade – percebemos isso tanto pela qualidade da sua produção intelectual, como por ela

ser liderança entre os jovens de sua comunidade – a sua sexualidade é ainda um tema a ser abordado com uma curiosidade tipicamente adolescente. Além disso, podemos entender o adiamento de sua formatura como um sinal de que ela ainda possui questões da adolescência, como a sexualidade, a serem amplamente trabalhadas. A formatura pode sinalizar o final do período adolescente, uma possível emancipação financeira, que não acompanha a sua maturidade psíquica e, portanto, é compreensível que ela acredite que seja cedo demais para formar-se na faculdade.

Em *Novas Problemáticas da Adolescência: Evolução e Manejo da Dependência*, Jeammet (2005) enfatiza a relação de dependência no período da adolescência. Para ele, o que irá determinar o “fim da adolescência”, além dos aspectos anteriormente mencionados, “(...) será uma imperceptível dissolução da problemática adolescente, enquanto se afirmam progressivamente, a exemplo dos traços físicos, os traços de caráter e as bases afetivas e profissionais” (Jeammet, 2005, p. 21). Isso quer dizer que o final da adolescência acontece lenta e gradualmente, à medida que o nível de dependência do adolescente em relação aos seus pais vai diminuindo.

A esse respeito, Jeammet ainda aponta para o prolongamento dos “estatutos transitórios” (Jeammet, 2005, p. 22), ou seja, dos estudos, do casamento, do primeiro filho e, finalmente, da moradia. Estes “estatutos transitórios” sofreram um prolongamento devido ao aumento das exigências do mercado de trabalho, que impõe ao jovem um tempo maior de investimento nos estudos, o que pode adiar não somente a entrada no mercado de trabalho como também a sua emancipação em relação à moradia, ao casamento etc. Aliado a isso, Jeammet aponta para o fato de ser a primeira vez na história da humanidade que “(...) em tão grande escala, o destino de uma geração não é percebido como devendo ser no essencial uma duplicação do modo de vida da geração precedente” (Jeammet, 2005, p. 23).

Portanto, atualmente, não é oferecido aos jovens uma referência de como deveriam viver a vida adulta, o que a meu ver pode intensificar ainda mais a sensação de desamparo, fazendo com que adiem o máximo possível o término da adolescência, que nada mais é, segundo Jeammet (2005), o fim da dependência em relação aos pais.

Nesse sentido, é possível compreender os conflitos vividos pelas jovens ao estenderem seus estudos, adiando a entrada no mercado de trabalho, no caso de Maria e

Ana, ou no caso de Vitória, “abrindo mão” do trabalho já conquistado para voltar a estudar.

Podemos pensar, também, a questão do paradoxo da adolescência descrita por Jeammet (2005) à luz do conceito de identidade de Ciampa (1996), particularmente em relação a essas jovens. Para elas, o que estava em jogo não era apenas aquela autonomia relativa à sua própria psique, mas uma autonomia ideológica e política. A esse respeito podemos repensar a desilusão de Maria, ao descobrir que seus ideais não eram os mesmos dos empresários do Casulo. Ao perceber que a sua identidade ideológica era ilusória, Maria viu sua identidade ameaçada, daí é compreensível seu afastamento político do Casulo. Da mesma maneira podemos entender a atitude de desconfiança de Vitória em relação a mim no início de nossos encontros, pois ela não compreendia a intenção do meu trabalho. Ao mesmo tempo em que lhes oferecia uma escuta analítica que permitiu a elas questionarem livremente tudo aquilo que viviam no estágio, não pedia nada em troca. Para mim, como pesquisadora, aquela experiência por si só era fundamental para a minha formação. A minha “moeda de troca” foi o meu trabalho (o espaço de escuta), mas que, para Vitória, não foi suficiente como explicação. As experiências vividas com o Casulo fizeram com que sua desconfiança fosse intensa, ainda mais porque, para elas, minha condição social era muito mais próxima da realidade dos empresários do Casulo do que delas.

Ao mesmo tempo podemos repensar a ambivalência existente em Ana em relação à sua formatura. A meu ver, a formatura tinha vários significados, ao mesmo tempo que podia significar uma recusa no seu crescimento psíquico, podia significar também atender ao desejo do Casulo de formar-se nos moldes estabelecidos pela faculdade.

E foi nessa direção que procurei oferecer condições para que uma interrogação angustiante se convertesse em uma experiência de busca de um vir-a-ser como forma de realização de si mesmas ao acompanhar a conclusão dos TCCs das jovens professoras pesquisadas, bem como lhes propor um espaço para que pudessem refletir a respeito da prática docente e de temas que as angustiassem, como a sexualidade, por exemplo.

5. Algumas idéias dissonantes a respeito da Educação no século XIX: Kierkegaard e Nietzsche.

Kierkegaard

Sem pretender aprofundar-me sobre a ampla contribuição das reflexões de Søren Kierkegaard (2003) e Friedrich Nietzsche (2003), pretendo aqui apenas refletir sobre como as questões suscitadas por esses autores do século XIX, em determinadas obras, puderam contribuir para a compreensão daquilo que foi vivido de modo singular por jovens lideranças de uma comunidade da periferia de São Paulo a propósito das tendências atuais da escola pública brasileira.

Justifico esse percurso teórico pelo fato de muitos dos questionamentos suscitados pelos autores acima mencionados, a propósito da educação e da cultura modernas, anunciarem nas referidas obras uma série de problemas vividos na atualidade.

Para tanto começo a tecer alguns comentários a respeito de uma obra inacabada do filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard (2003). É preciso, antes de qualquer coisa, contextualizar filosoficamente o pensamento de Kierkegaard (2003) para que se possa entender o que ele escreveu a respeito da formação de um filósofo em meados do século XIX, cujas idéias me parecem bastante pertinentes para repensar a formação do professor na atualidade.

Kierkegaard (2003) se opõe à filosofia hegeliana, pois acredita que esta esvazia a existência humana ao reduzir sua compreensão à razão. Para este autor, a concretização dos conceitos depende do próprio indivíduo, daquilo que ele escolhe e não da razão; não se dá, portanto, de forma lógica. Ele compreende que a escolha seria o núcleo da existência humana, sem que, necessariamente, ela seja guiada por uma razão lógica que a justifique.

As leituras francesas a respeito de Kierkegaard (2003) revelam que boa parte de sua obra reflete sua vida, espelhando, dessa forma, em seus conflitos vividos em seu cotidiano. Durante sua vida, este filósofo, que foi professor, tentou compreender seu passado e certamente suas obras e reflexões a respeito da vida contribuíram para a concepção do personagem descrito nesse livro. Nesse sentido, o livro *Johannes Climacus* é considerado, por alguns estudiosos, como um romance autobiográfico, trazendo

também, a meu ver, uma contribuição para pensar a Educação, sobretudo, porque por intermédio desse personagem, Kierkegaard (2003) expressa suas lutas de consciência sobre o sentido de sua existência, no momento que considera como o nascimento da época moderna. Essas são questões que podem iluminar os problemas colocados pelas jovens pesquisadas, pois estas também expressam o gosto pelo saber, pelo conhecimento e, o principal, pela dúvida.

O livro acima mencionado trata da história de um jovem estudante e de suas angústias perante sua formação. Um jovem que era apaixonado pelo pensamento e isolava-se de todos. Ao entrar na faculdade, descobriu a Filosofia e, então, começaram seus conflitos, pois as idéias contidas nos livros de Filosofia se chocavam com sua orientação religiosa. Porém, isso não o afastava de tais leituras. Concluiu, então, que sua educação não havia sido adequada, pois aquilo que pensava era muito díspare em relação ao que seus colegas expressavam. Apesar do sofrimento que tinha e dos escritos não suprirem seus pensamentos, ele continuava a ler. Dessa forma, foi se enclausurando cada vez mais em seus pensamentos, deixando de lado, em alguns momentos, a leitura que o angustiava. Porém, ao mesmo tempo em que se calava, na mesma proporção, ele ouvia atentamente. Ao se questionar sobre sua existência neste mundo, Johannes cria um método para seu pensamento:

Seu prazer consistia em começar por um pensamento particular, a partir dele seguir o caminho da consequência, escalando degrau por degrau até um pensamento mais alto; pois a consequência era a seus olhos uma *scala paradisi* [escala do paraíso], e sua beatitude lhe parecia maior até que a dos anjos. Com efeito, tendo alcançado este pensamento mais alto, ele experimentava uma alegria indescritível, uma voluptuosidade apaixonada em mergulhar sob as mesmas consequências no raciocínio inverso, até chegar ao ponto do qual partira. (Kierkegaard, 2003, p. 7)

Johannes alternava reflexão e leitura, conforme as angústias iam surgindo decorrentes de cada um desses momentos. A esse respeito pude pensar a respeito das angústias das jovens aqui pesquisadas, relativas às observações feitas no estágio. A partir do que viveram no estágio realizado na escola, ressignificaram suas próprias experiências como alunas da faculdade e também em relação à identidade de professoras que foram constituindo ao longo deste processo de formação. Além disso, colocaram à prova o conhecimento teórico que aprenderam, em virtude do descompasso percebido entre a

teoria e a realidade. Comentaram, algumas vezes, como esta disparidade as angustiava. Um exemplo disso é a percepção que tiveram a respeito de uma atividade semelhante proposta por elas para uma sala de estágio e outra por suas próprias professoras na faculdade. Descreveram como se incomodaram com a agitação das crianças ao assistirem um filme proposto por elas que, ao mesmo tempo, as fez lembrar de como se incomodaram com um filme, desinteressante segundo elas, que viram na faculdade. No entanto, como adultas tiveram a liberdade de escolher não se envolver com a atividade, saindo da sala de aula. Porém, ao relembrar esta história, julgaram que tenham sido um tanto “hipócritas” (parecem se referir à incongruência existente entre o comportamento delas e o das crianças), pois ao mesmo tempo em que não titubearam para sair da sala quando não quiseram mais assistir ao filme na faculdade, ficaram indignadas com o desinteresse das crianças em relação à proposta de atividade delas. Disseram ainda que as discussões teóricas ocorridas na faculdade não contribuíram para compreender o tédio dos seus próprios alunos diante desta proposta que haviam oferecido a eles. Ao relatarem esta história, perceberam a importância de desenvolver um nível de empatia em relação às crianças, para que pudessem julgar a qualidade da atividade proposta por elas.

À semelhança dos questionamentos que elas se impõem, Johannes percebia a existência de uma frase recorrente no discurso: *De omnibus dubitandum est*, que significa: “É preciso duvidar de tudo”. Então, tomou essa frase como objeto de seu pensamento e, a partir dela, tentou compreender a relação existente entre essa frase e a filosofia. Disso estabeleceu três proposições:

1. A filosofia moderna começa pela dúvida.
2. A filosofia começa pela dúvida.
3. É preciso ter duvidado para poder filosofar.

Passo a expor brevemente algumas das idéias que Johannes teve em relação a cada uma dessas proposições:

1. A filosofia moderna começa pela dúvida.

Ao ponderar que o “moderno” refere-se a um período histórico, Johannes deduziu que existiu uma filosofia anterior a essa moderna, que não se iniciara da mesma maneira. Perguntou-se, então, se era possível começar uma filosofia que não fosse através da dúvida e se ela continuaria sendo, assim mesmo, filosofia.

Segundo Johannes, o fato de a filosofia ter começado pela dúvida pode ter determinado todo o seu futuro. Esses eram os pensamentos dele a respeito da origem da filosofia moderna. Porém, não sabia se tais pensamentos eram compartilhados por outros, por isso procurava indícios deles em algumas obras filosóficas. Não encontrando tais indícios, acreditava que, se os filósofos tivessem chegado a essas mesmas conclusões, então eram muito imprecisos e complicados, pois não descreviam com clareza a fim de serem compreendidos.

Outro aspecto a que Johannes se ateu em seus pensamentos foi tratar a proposição – a filosofia moderna começa pela dúvida – não de uma maneira particular, referindo-se a um determinado filósofo, mas procurando abordar a filosofia em sua totalidade. Ele sustenta este argumento a partir de dois pressupostos: a. A filosofia moderna vai além do que apenas um filósofo poderia representar; b. A filosofia moderna está em suas origens, no processo de sua constituição.

Em seguida, Johannes se coloca a seguinte questão: “Como aconteceu que a filosofia moderna começasse pela dúvida?”.

Ele admitiu que não foi por acaso, mas foi por necessidade que a filosofia moderna tenha começado pela dúvida. Para ele, a filosofia moderna é apenas uma consequência interna de algo anterior. Segundo Johannes, “Descartes começou pela dúvida; vários outros filósofos seguiram seu exemplo” (Kierkegaard, 2003, p. 50).

Sabendo dessa proposição de Descartes, tentou verificar se os outros a utilizavam como meio de iniciar suas reflexões. Para ele, era muito angustiante isso e não parecia fácil, deixando-o cansado nessa incessante procura. O que era óbvio para os outros, para ele parecia muito difícil de compreender, o que o deixava muito angustiado.

Essa diferença existente na formação de Johannes e dos demais colegas, vivida algumas vezes de forma angustiante, foi mencionada por Vitória quando ela falou da angústia que teve nos primeiros anos da faculdade. Percebia que os demais jovens, vindos de escolas particulares ou mesmo de outras faculdades, tinham muito mais facilidade do que ela na compreensão das atividades propostas no curso e isso a fazia sentir-se “perdida”. Porém, apesar das dificuldades e da angústia de sentir-se perdida, ela foi perseverante e continuou seus estudos, bem diferente de Johannes, que se enclausurou.

Em seus pensamentos solitários, Johannes chega à conclusão de que a filosofia é ao mesmo tempo histórica e eterna (já que não consegue visualizar seu fim).

Portanto, até aqui “o conhecimento do indivíduo se reduzia a um conhecimento de si mesmo como momento e da sua significação como momento” (Kierkegaard, 2003, p.55).

Dessa forma, o conhecimento nunca poderá ser absoluto, ele torna-se relativo ao momento histórico.

O que me interessou como psicóloga era saber como se deu o processo de questionamento a que o personagem apresentado por Kierkegaard (2003) – Johannes – submeteu-se e de que modo isso o ajudou a repensar os fundamentos da filosofia moderna. Dessa forma, isso me ajudou a compreender como as jovens aqui pesquisadas pensaram sua própria formação docente na atualidade, de forma que aceitassem a dúvida como um aspecto intrínseco à sua própria constituição de identidade de professoras. Ao manter a dúvida como um aspecto constituinte de sua identidade profissional, puderam, em todo o momento de sua formação, ressignificar aquilo que viveram como alunas na mesma escola em que mais tarde estagiaram, além de significar e compreender os embates decorrentes entre teoria e prática e também poder constituir, de maneira crítica, a sua identidade de professoras.

Retomando Johannes, vamos verificar o que ele diz a respeito da “dúvida”.

2. A filosofia começa pela dúvida.

Johannes retoma a filosofia grega, mais especificamente Platão, sustentando a idéia de que a Filosofia principia com o espanto, para, em seguida, diferenciar o espanto da dúvida. “O espanto é uma determinação imediata e não comporta nenhuma reflexão em si mesmo. A dúvida, ao contrário, é uma determinação da reflexão” (Kierkegaard, 2003, p. 64). Se um filósofo declara, mais tarde (depois do tempo da Grécia Antiga), que a filosofia se inicia pelo espanto, então ele está dando continuidade ao pensamento grego anteriormente referido. Se, ao contrário, ele diz que a filosofia inicia-se pela dúvida, ele rompe com a filosofia até então vigente. Por isso, para ele a dúvida é a “polêmica contra o precedente” (Kierkegaard, 2003, p. 64).

Em seguida, passa a se questionar sobre como o indivíduo se relaciona com a proposição acima (a filosofia começa pela dúvida), pois, dependendo de como inicia o seu questionamento, ele terá um determinado posicionamento diante da questão.

Para responder a essa questão, ele formula duas perguntas: a. “Como o indivíduo que sustenta esta proposição se relaciona com ela?”; b. “Como o indivíduo que recebe esta proposição se relaciona com aquele que a formula?”.

Em relação à primeira questão, deve-se levar em conta a questão ética e religiosa envolvida, ou seja, se a proposição está de acordo com os preceitos éticos e religiosos daquele que a profere, só assim poderá considerar a proposição verdadeira. Com isso, quer dizer que a proposição deve situar-se no começo subjetivo⁴¹. E, para formular uma proposição, é preciso que o indivíduo tente descobri-la devendo ter talento para isso e a devida autoridade.

A segunda questão refere-se à confiança destinada à dúvida: “(...) se acolho uma proposição como um crente, não estou imediatamente em condições de compreendê-la ou de realizá-la, mas somente a recebo, porque acredito naquele que a formula”. (Kierkegaard, 2003, p. 83) Isto é, considerando que a filosofia não começa pela fé.

3. É preciso ter duvidado para poder filosofar.

Johannes já havia compreendido que era preciso uma preparação para que pudesse dar início ao filosofar. Depois, ele exemplifica como esse caminho se daria utilizando Pitágoras, que ordenava o silêncio a seus discípulos como maneira de prepará-los para o pensar; da mesma forma existe uma preparação para o pensar entre os antigos egípcios e indianos. Essa preparação para o pensar, porém, o deixava desconfiado, “porque não lhe parecia suficientemente humilde e modesta” (Kierkegaard, 2003, p. 92).

Em seguida, ele coloca a questão da dúvida, lembrando da etimologia da palavra. “Duvidar” vem da palavra “dois”: em dinamarquês (a língua de Kierkegaard): *tvivle/tve*; em alemão: *zweifeln/zwei*; em latim: *dubitare/duo*.

A pressuposição da existência de dois, ou seja, da dimensão da alteridade, é essencial para a existência da dúvida. Para exemplificar isso, coloca a posição do professor em relação a do aluno da seguinte maneira:

⁴¹ “O começo subjetivo (...) era aquele pelo qual o indivíduo que não era filósofo começava a tornar-se filósofo” (Kierkegaard, 2003, p. 74).

Aquele que duvida eleva-se acima daquele de quem aprende; e é por isso que não há nenhum sentimento que um professor deva reprovar mais no discípulo do que o da dúvida. E, contudo, era a dúvida o que se desejava dele, era duvidando que deveria se preparar para ser filósofo. (Kierkegaard, 2003, p. 92)

Como podemos pensar a “dúvida” no contexto educacional com o qual nos deparamos atualmente? As jovens estudantes da presente pesquisa relataram como sua postura de questionamento e dúvida na faculdade as tornou diferentes dos demais estudantes e como isso incomodou seus professores. A angústia gerada pela dúvida as atormentava num nível diferente de suas professoras. Enquanto os professores viviam isso como um incômodo, para as jovens a dúvida significava busca de conhecimento.

Mas, não foi somente o incômodo dos professores perante a dúvida delas que as chamou a atenção. Da mesma maneira, os professores encontrados em seus estágios viam com maus olhos os alunos que colocavam à prova o conhecimento que lhes era oferecido. A impressão que elas tiveram era de que o professor, tanto da faculdade quanto da escola, não suportava a idéia de ser questionado.

Referente à relação existente entre professor e aluno, Johannes descreve um possível vínculo que se estabelece entre eles:

Quando um mestre ordena positivamente ao discípulo que faça algo, ele facilita o trabalho do discípulo; pois o professor assume a responsabilidade. Com isso, porém, o discípulo também se torna um ser menos perfeito, que tem sua vida num outro. Em troca, com uma ordem negativa, o mestre libera de si o discípulo, torna-o tão grande quanto ele mesmo. É verdade que a relação de mestre e discípulo é abolida ao mesmo tempo. Isso Johannes entendia muito bem. (Kierkegaard, 2003, p. 93)

Com isso, ele quer dizer que os professores deveriam assumir a responsabilidade pela educação num primeiro momento, ou seja, cuidar de seu aluno, cuidar da angústia gerada pela dúvida. Em seguida, oferecer condições para que o aluno desenvolva autonomia suficiente para que ele possa, sozinho, assumir essa responsabilidade e tornar-se “tão grande” quanto seu mestre. Eu acrescentaria que o primeiro momento é necessário para que o segundo possa acontecer, pois, sem a segurança do sucesso do primeiro momento, o passo seguinte poderá se dar de maneira incerta. Isso pode ser percebido em

relação às jovens estudantes, quando se viram diante da tarefa de escrever a monografia do final de curso. Reconheceram que se tornaram alunas de fato, ou seja, aprenderam a ter uma postura em sala de aula, aprenderam a estudar etc., apenas na faculdade e, por isso, disseram ser muito cedo para elas assumirem o papel de professoras, uma vez que ainda não se viram plenamente constituídas como alunas. Por esta razão, a saída da coordenadora da biblioteca foi intensamente sofrida por elas.

Observa-se a mesma hesitação em Johannes, no momento em que chega à conclusão de que duvidar é uma preparação para o pensar e que o silêncio, proposto por Pitágoras, assim como outros filósofos propunham um tempo à preparação solitária do pensar, é necessário. Porém, sentindo-se sozinho nesse processo, ele descreve a dor de não ser mais “tutelado” por um mestre:

Bem que eu gostaria de, durante algum tempo ainda, continuar sendo tutelado, bem que eu gostaria que houvesse alguém que ordenasse, para que eu pudesse ter a alegria de obedecer! Eu sinto com angústia ter sido emancipado jovem demais, tal como uma jovem casada precocemente – mas é assim que deve ser! (Kierkegaard, 2003, p. 93)

E a metáfora que usa como imagem dessa viagem solitária pelo pensar é: “Agora navego em alto-mar” (Kierkegaard, 2003, p. 94). Eu acrescentaria a esse ato de navegar a sensação de navegar à deriva, que pode ser sentida em alguns momentos nesse exercício do pensar solitário.

Da mesma maneira, as jovens pesquisadas sentiram-se solitárias na tarefa de pensar, pois foram, também emancipadas cedo demais. A saída da coordenadora da biblioteca as emancipou em um momento de formação, que elas mesmas consideraram cedo demais.

Na segunda, e inacabada, parte do livro, Kierkegaard (2003) procura descrever como Johannes pensa por conta própria.

Johannes mergulha, então, em seus pensamentos de forma apaixonada, como se esse fosse seu primeiro amor. Para tanto, procura ajuda em outros filósofos na esperança de encontrar alento para suas angústias decorrentes desse pensar solitário. Surpreende-se por não encontrar filósofos que falem a esse respeito, ou então, quando encontra algum que mencione tal episódio, o faz de maneira superficial.

Ao se colocar diante de outros colegas, Johannes é ridicularizado, pois para eles é perda de tempo duvidar. Diante disso, Johannes frustrou-se e voltou ao método antigo de investigação: “Tornar tudo tão simples quanto possível” (Kierkegaard, 2003, p. 102).

Em seguida, Johannes trata de como se dá a dúvida e de como se deve enfrentá-la. Porém, este capítulo permanece inacabado. Talvez Kierkegaard (2003) ainda estivesse elaborando para si mesmo a questão da dúvida e do pensar.

Com esse conjunto de reflexões, Kierkegaard (2003) descreve não somente como se dá a formação de um filósofo contumaz, como também a de um estudante qualquer. Para ele, portanto, a dúvida impulsiona o aluno a procurar a solução para a sua questão. É isso que move uma pesquisa, seja ela de que natureza for.

As dúvidas deste filósofo, expressas pelo questionamento do personagem Johannes Climacus, me fazem pensar nas jovens estudantes aqui pesquisadas quando relataram, em vários momentos, como foram mal vistas também na escola na qual estagiaram, pelo simples fato de questionarem o mundo à sua volta. Nessa escola especificamente, faz-se necessário descrever um episódio para demonstrar o quanto a dúvida (geradora de um questionamento) também é mal vista naquele ambiente.

Vitória relatou a conversa que teve com uma aluna da sala em que fez suas observações de estágio. Desse contato, surgiram dúvidas para a estagiária em relação ao objetivo do PIC e à atitude da professora. Uma jovem de 13 anos, incluída na sala PIC, não participava das atividades propostas pela professora. Quando era questionada a esse respeito, a menina dizia que a professora não queria explicar. A estagiária desconfiou dessa informação e sugeriu que a jovem fosse pedir ajuda à professora, que lhe respondeu: “Senta e vai pensar. Põe este cérebro pra funcionar!”.

Diante disso, a estagiária continuou a conversa com a aluna e descobriu que ela não participava das atividades porque não sabia ler, mas apenas copiar as informações da lousa, além de apresentar dificuldade em interpretar o que estava escrito.

O silêncio imposto pela professora, ao contrário do que Kierkegaard (2003) propõe, está longe de uma preparação para o pensar; ou seja, é um silêncio que não compartilha a dúvida, que mata qualquer possibilidade de existência de um “di-álogo”.

Além do abandono psíquico e pedagógico promovido pela professora, ela colocou para a aluna um ideal de aluno, que pode ser identificado com aquele que não pergunta,

aquele que não pode ter dúvida. Ora, se ter dúvida é a base para o aprendizado, como afirma Kierkegaard (2003), como poderá essa jovem aprender, se essa professora não permitiu que ela duvidasse? Além disso, essa professora não soube lidar com a angústia gerada pela dúvida; muito pelo contrário, ela rechaçou qualquer possibilidade de lidar com a angústia da aluna diante da tarefa escolar. Não é à toa que essa jovem estudante abandonou a escola no final do ano letivo. Lidar com a própria angústia é difícil, sobretudo se não se tem alguém que ampare as dores a ela associadas, podendo tornar-se, até mesmo, insustentável experimentá-la. O abandono escolar como resultado dessa combinação perversa entre o desamparo psíquico e pedagógico atuado pela professora mencionada pode agravar a angústia da jovem, que desde muito cedo se vê impossibilitada de prosseguir em suas conquistas.

Outra questão torna-se relevante nesse episódio, uma vez que essa professora não atende aos requisitos mínimos para dar aula a esse público específico. Um dos requisitos para a atribuição de aula da sala PIC é que ela tenha formação específica (Curso PIC, dado pela Prefeitura de São Paulo) para dar aula nessa sala, o que não aconteceu. Além disso, é necessário que o professor esteja incluído na Jornada Especial Integral (JEI) ou, então, caso opte pela Jornada Especial Ampliada (JEA) ou Jornada Básica (JB), deverá compensar as horas participando de todos os momentos de formação, planejamento e avaliação do Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC). Isso também não aconteceu, já que a professora mencionada foi contratada por meio da JB e não participou de nenhuma atividade extra referente ao PIC, pois a coordenação da escola não permitiu que ela participasse nem do planejamento, nem da avaliação do projeto. Essa mesma professora relatou que se sente muito abandonada em relação ao que acontece na escola, pois não participa de nenhuma atividade de planejamento ou reunião. Sua função restringe-se apenas às aulas do PIC e o fato de não ter formação específica para ministrar esse curso somente contribuiu para piorar essa sensação de abandono. Além de tudo, ela foi penalizada em sua avaliação de desempenho, com uma nota baixa, atribuída pela coordenadora pedagógica, o que teve como consequência um não aumento de seu salário. Sabe-se que esta professora ganhava por volta de R\$ 400,00 mensais para trabalhar 20 horas semanais com essa classe, com o agravante de contar com pouquíssimo respaldo da escola. Diante do cenário exposto, é possível compreender o porquê dessa professora

abandonar seus alunos, apesar de não se justificar tal atitude. Pode-se dizer ainda que esse sistema é duplamente perverso, pois, além de a professora ser contratada de modo inadequado, através da JB, que não lhe permite um envolvimento maior com a escola, a coordenação, por sua vez, a penalizou por não desenvolver um trabalho à altura do esperado.

Portanto, ao analisarmos uma determinada situação como a descrita acima, não podemos ignorar a existência de um contexto que contribui para a precarização do trabalho docente, assim como do ensino como um todo.

Outro aspecto descrito por Kierkegaard (2003) pode ser pensado a respeito das jovens estudantes universitárias. Nos vários contatos que tivemos, elas descreveram o desamparo que sentiam em relação ao ensino que lhes foi dado. Para fazer a monografia final do curso sofreram muito, pois salientaram que não tiveram a atenção devida de seus orientadores. Além disso, não tiveram nenhuma matéria que falasse a respeito de metodologia de pesquisa e sentiram-se, por isso, despreparadas para a realização de tal tarefa. Diante disso, levei alguns livros a respeito de metodologia de pesquisa para que elas pudessem ler e compreender a lógica que está por trás da construção de uma pesquisa. Desde então, acompanhei o desempenho delas em relação à pesquisa. Maria e Vitória conseguiram desenvolver o trabalho a tempo de entregar e Ana, ao contrário do que se esperava (pois pareceu inicialmente bem mais preparada do que as demais), atrasou a entrega do seu trabalho por mais um semestre. Disseram que sentiram um grande desamparo em relação às orientadoras, não só pelo fato de constantemente desmarcarem os encontros de orientação, como também pelo fato de não as orientarem no sentido descrito por Johannes. Este dizia que, diante de uma situação de desamparo do aluno, seria necessário que o professor o conduzisse inteiramente, ao menos num primeiro momento, e não o deixasse à deriva em seus próprios pensamentos e questionamentos. Tivemos uma discussão a esse respeito e elas mesmas reconheceram que ainda se encontravam neste primeiro momento da posição de aluno, do qual não conseguiam se libertar. O fato de terem descoberto “como ser aluna” tardiamente, somente na faculdade, talvez tenha dificultado essa emancipação em relação ao professor e, por isso mesmo, sentiram-se bastante inseguras para se impor diante dos alunos como

professoras, tornando frágil sua posição como autoridade docente, pelo menos enquanto estagiaram.

Além disso, ao terem acesso à discussão crítica sobre a Educação, na faculdade, no Casulo e no grupo de estudo com a Prof^a. Dr^a. Mônica do Amaral, experimentaram, ao mesmo tempo, em sua subjetividade de “alunas-futuras-professoras” um complicado processo identificatório que as remeteu à constituição do que é “ser professor”. Como se isso não bastasse, elas tiveram referências de docência não muito adequadas, principalmente na vivência do estágio na escola, o que intensificou ainda mais sua insegurança diante da escolha profissional. Dessa forma, é compreensível que essas jovens, prestes a se tornarem adultas, sobretudo diante de um mundo que tem se descuidado da educação básica, tivessem apresentado tantos conflitos e inseguranças em relação à escolha profissional.

Com o intuito de finalizar essa pequena discussão, proponho um jogo de palavras com o texto de Kierkegaard (2003). Se, em suas proposições (1. A filosofia moderna começa pela dúvida; 2. A filosofia começa pela dúvida; 3. É preciso ter duvidado para poder filosofar), substituíssemos “Filosofia” por “Educação” como poderíamos abordar esse tema? Será que traria novas reflexões?

Vejamos, então, como seria caso as proposições aqui problematizadas estivessem escritas da seguinte maneira: *A educação moderna começa pela dúvida; A educação começa pela dúvida; É preciso ter duvidado para poder educar*. Será esta uma forma de questionar o modo como a Educação tem se dado na atualidade?

Nietzsche

Kierkegaard (2003) nos leva a pensar nos aspectos existenciais inerentes à relação professor–aluno; já Nietzsche (2003) traz outra dimensão dessa relação: insere essa discussão em um debate mais amplo sobre a Educação e a Cultura modernas. Dessa forma introduzo o pensamento deste autor na tentativa de trazer novos elementos para essa discussão. Este filólogo e filósofo alemão viveu na segunda metade do século XIX e, assim como Kierkegaard, opôs-se ao pensamento de Hegel. O livro, *Escritos sobre a Educação*, reúne dois textos de Nietzsche (2003) sobre a Educação. No primeiro, “Sobre

o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino”, o qual irei me debruçar, este filósofo trata da crítica da cultura moderna que estaria permeando o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, desde a escola básica até a universidade, de acordo com a realidade alemã observada na época. No segundo texto – Consideração intempestiva: Schopenhauer educador – Nietzsche coloca Schopenhauer como modelo de educador.

Segundo Nietzsche (2003), a modernidade contribuiu para o “empobrecimento e barbárie” da cultura. A educação, pelo modo como foi concebida pela modernidade, fez com que os jovens permanecessem na ignorância, pois as práticas educacionais preocupavam-se menos com a formação do aluno e mais com o atendimento das demandas da produção, do mercado e da carreira de funcionalismo público do Estado. Com isso, a cultura tornou-se submissa aos valores econômicos e políticos vigentes, dando a ela uma orientação utilitarista. Esta cultura utilitária procurou formar indivíduos segundo a demanda do mercado, sem que houvesse uma preocupação com uma formação mais consistente e ampla do ponto de vista do conhecimento, que permitisse ao indivíduo refletir sobre sua própria experiência. Este tipo de formação tornou o indivíduo apto apenas para o exercício de determinada tarefa, destituindo-o, portanto, de qualquer pensamento crítico. Ao contrário disso, a filosofia seria fundamental para superar as condições estabelecidas pela cultura moderna a fim de tornar a existência inteligível por meio da reflexão filosófica. Só assim poderia romper com os dogmas estabelecidos pelo Estado. Para que isso se realizasse, seria necessário que se tivesse “liberdade” de valores, o que Nietzsche (2003) aponta como impossível naquele momento, já que as instituições de ensino não permitiam isso. E as nossas escolas brasileiras? Estariam elas permitindo que houvesse a “liberdade de valores” mencionada por este autor? Além disso, sabemos que hoje, apesar de a escola voltar-se para atender às demandas do mercado, assim como no século XIX, parece que elas não conseguem sequer atendê-las, servindo apenas para postergar o momento do desemprego.

A crítica desse autor não se detém na formação dos alunos dirigida em função das demandas do mercado, mas também aos professores que se submetem a esse sistema concordando com a disseminação de tal cultura utilitarista. É nesta mesma linha que as jovens fazem observações críticas em relação ao modo como suas professoras na faculdade orientam suas monografias. As professoras-orientadoras buscam formas de

“encaixar” a prática na teoria, quando corrigem as monografias dessas jovens, porém estas percebem que a realidade da escola por elas observada não permite que isso seja feito de maneira satisfatória, uma vez que excede, e muito, os ditames teóricos que lhes são impostos. Isso provocou muita dúvida e insegurança nas jovens estudantes, pois, se afinal a teoria que aprenderam na faculdade não lhes deu sustentação para a atuação nos estágios, como poderão atuar depois de formadas?

Nietzsche (2003) aponta, ainda, que o aumento excessivo do número de estabelecimentos de ensino, por causa do aumento da demanda, contribuiu para o esfacelamento da qualidade de ensino. É preciso lembrar que ele fala disso no contexto do final do século XIX, quando a Alemanha havia se unificado tardiamente como Estado europeu em 1871, ou seja, em uma época em que os valores da modernidade eram buscados com afinho; a Educação, portanto, deveria alcançar rápida e eficazmente os valores da modernidade. Nesse sentido, a Educação deveria atingir todas as camadas sociais. Um século depois, na década de 1990, é possível observar algo semelhante no Brasil, quando nessa época o governo federal atuou no sentido de permitir o acesso à Educação para toda a população em idade escolar. O objetivo não estava pautado na qualidade, mas na quantidade, embora tenha tido uma tentativa de melhorar a qualidade do ensino ao serem feitos os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim como Nietzsche (2003) observou no final do século XIX, podemos pensar no uso que o Estado fez e ainda faz da Educação aqui no Brasil, na determinação destas políticas públicas, questões estas que serão discutidas mais à frente.

A tentativa de tornar a Educação “um bem para todos” caracteriza-a como um valor da cultura de massas, que este autor também irá criticar em sua obra. Segundo ele, com um ensino elementar obrigatório para todos não é possível formar o povo, podendo fazê-lo apenas de forma grosseira e superficial, já que o seu amplo acesso não possibilitaria o desenvolvimento de um ensino de qualidade, pois este demandaria tempo e investimento na sua estrutura para a sua realização. Por isso, defende que o ensino não deveria ser para todos.

Nietzsche aponta ainda que o objetivo da cultura vigente naquele momento “era o lucro, o maior ganho de dinheiro possível” (Nietzsche, 2003, p. 61). Ironicamente ele trata a humanidade como se fosse moeda corrente, com isso, marcando o utilitarismo

vigente na concepção de Educação da época: “(...) o propósito das instituições de ensino contemporâneas [século XIX] só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar ‘corrente’, formar indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber, ele possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e de lucro” (Nietzsche, 2003, p. 62).

Como decorrência dessa cultura, Nietzsche (2003) aponta para a moral implícita nela, que não me parece muito diferente do que vem sendo experimentado atualmente nas tendências socio-contemporâneas:

A moral que está aqui em vigor exige seguramente algo de inverso, em dinheiro sonante, uma cultura *rápida*, para que alguém pudesse rapidamente se tornar um ser que ganha dinheiro, mas também uma cultura muito fundamentada, para que alguém pudesse se tornar um ser que ganha *muito* dinheiro. (Nietzsche, 2003, p. 62)

Se o valor vigente é o da rapidez, fica difícil conceber o desenvolvimento de uma cultura baseada em valores como o “conhecimento”, já que este requer um tempo maior de investimento e, conseqüentemente, maior dedicação. Foi exatamente isso que me surpreendeu ao encontrar essas jovens estudantes. Ao contrário do que vinha encontrando nos cursos de orientação vocacional, elas abdicaram, por um momento, de um ganho rápido em favor de uma formação mais sólida, embora necessitassem de dinheiro para seu próprio sustento. Todas as atividades nas quais estavam envolvidas eram ligadas à formação docente. Talvez o fato de receberem bolsa de estudos lhes tivesse dado condições para que se realizassem como pessoas críticas, oportunidade esta que raramente é dada para a população na mesma condição social da qual fazem parte. Nesse sentido, pode-se dizer que essas jovens são privilegiadas, já que, apesar das disparidades vividas por elas, tiveram acesso aos estudos e conseguiram mantê-lo.

Nietzsche (2003) critica também a forma como a língua alemã era tratada, tanto no que diz respeito à forma como era ensinada, como na maneira como era utilizada na expressão escrita. Acredito que não vem ao caso me estender nas explicações a respeito do ensino da língua alemã, porém o modo como é realizado nos faz pensar em como nós ensinamos aqui no Brasil a Língua Portuguesa. Ele aponta para o fato de a redação de textos em alemão, no meio acadêmico, serem feitos de forma jornalística, impedindo um aprofundamento das questões expostas, implicando, ao contrário, o empobrecimento no

próprio uso da língua. Segundo esse autor, o emprego de textos jornalísticos no meio acadêmico transformou o uso da língua alemã, naquele momento, em “barbárie e anarquia”. Esses textos eram marcados por sua superficialidade e aparente erudição, que, segundo Nietzsche (2003), são próprios do conhecimento do especialista, que não pode ser considerada uma pessoa culta, pois, explora o Homem em proveito da ciência. A seu ver, isso gera uma aniquilação da cultura, pois reduz sua amplitude de conhecimentos e saberes. Acredito que a redação de um trabalho acadêmico tenha sido uma dificuldade das estudantes em questão. Ao fazerem a monografia de conclusão de curso, na tentativa de redigir com clareza e rigor, elas apresentaram dificuldades ao conceber suas idéias, embora pretendessem aprofundar seus pensamentos a respeito dos objetos pesquisados. Portanto, o sentido pragmático que foi dado à formação dessas jovens impediu-as que avançassem em suas reflexões e, conseqüentemente, gerando dúvidas a respeito da qualidade de ensino que receberam.

A esse respeito, Nietzsche (2003) ainda esclarece outro aspecto, o indivíduo muitas vezes é uma “unidade produtiva”. Com isso, ele quer dizer que o indivíduo não é apenas um depósito das idéias dominantes da época em que vive, o indivíduo é capaz de conceber suas próprias idéias e, a partir delas, manifestar novos comportamentos. As jovens pesquisadas muitas vezes se viram entre a angústia de terem uma boa qualidade de ensino na faculdade, e, ao mesmo tempo, foram bastante criticadas por colocarem em questão aquilo que lhes era ensinado. Indo de encontro à tendência da faculdade de fornecer aos estudantes uma única forma de pensamento adequado à formação docente, essas jovens enfrentaram os estágios e também a conclusão do TCC, sabendo que muitas vezes foram contra as tendências vigentes.

Nietzsche (2003) acrescenta a isso o fato de algumas pessoas tornarem-se professores pela simples necessidade de “ganhar o pão de cada dia” e que tais professores, por isso mesmo, não tinham dons e nem a pretensão de tornarem-se “mestres da cultura” (Nietzsche, 2003, p. 96). Isso me faz pensar no caminho que muitos professores percorrem para chegar a essa função. Muitos deles não têm formação adequada para o exercício de suas funções, como foi o caso da professora que, embora trabalhasse com os alunos da 4ª série PIC, não possuía formação específica para o

exercício deste trabalho. Apesar das dificuldades encontradas, ela permaneceu na escola, talvez por falta de opção de trabalho.

A propósito da relação aluno–professor na Universidade, Nietzsche (2003) descreve num tom irônico como eram dadas as aulas. Nesse ambiente, alunos e professores enfatizavam a “liberdade acadêmica”, sem se dar conta de um terceiro elemento, o Estado. Segundo ele:

(...) o professor pode dizer praticamente o que quer e o aluno pode ouvir praticamente o que quer: só que, bem perto e atrás dos dois grupos, a uma distância conveniente, se põe o Estado, com o semblante atento do vigia, para lembrar de vez em quando que ele é o objetivo, o fim e a quintessência destes estranhos procedimentos que são o falar e o ouvir. (Nietzsche, 2003, p. 126)

No caso acima descrito, o silêncio é castrador e é a isso que as jovens se referem quando dizem que são mal vistas na faculdade por seus professores, porque elas não se contentam em apenas ouvir, elas pressupõem que são interlocutoras do discurso do professor. O silêncio, estabelecido na relação professor-aluno, é castrador, pois não permite a elas expressarem seus pensamentos.

Na última parte do livro, Nietzsche (2003) define o que seria o ideal de educador. Segundo ele, Schopenhauer é um exemplo desse ideal. Nesse sentido, um bom educador seria um filósofo que, despido de toda uma moral vigente, é capaz de desenvolver a “liberdade acadêmica” e, portanto, fazer do indivíduo uma “unidade produtiva”.

6. A crise da tradição e da autoridade na Educação

Além dos problemas apontados por Kierkegaard (2003) e Nietzsche (2003) no século XIX, o primeiro referindo-se ao âmbito existencial do professor e do aluno, o segundo relativo às consequências negativas da submissão da Educação às leis do mercado e do Estado, podemos acrescentar, ainda, a reflexão feita por Hannah Arendt (2003), filósofa política, que viveu no século XX e propõe pensar a respeito da Educação nos seus mais variados aspectos. Utilizei, para esta reflexão, em especial, o capítulo 5 – “A Crise na Educação” pertencente ao livro *Entre o Passado e o Futuro*.

Segundo Arendt (2003), a crise na tradição tomou diferentes formas e, nos EUA da década de 1950, esta crise assumiu uma forma particular na Educação. O primeiro ponto a ser destacado aqui é o modo como esta autora trata a crise na Educação, ou seja, como pertencente ao âmbito político⁴², significando que esta crise tem uma ligação direta com “as principais questões do século”⁴³, dentre elas as guerras mundiais do século passado. Para ela, o fato de uma criança não saber ler não tem uma única explicação e nem pertence a um âmbito tão particular como geralmente se acredita. Por essa razão, ela propõe que se pense a respeito da crise na Educação do ponto de vista político.

Arendt (2003) aponta para o fato de a Educação nos EUA assumir um papel político, por conta do elevado número de imigrantes e, portanto, caberia à Educação a difícil tarefa de fusão dos mais variados grupos étnicos ali existentes. Aquilo que normalmente caberia à família, ou seja, a inserção das crianças na língua inglesa, acaba ficando para o Estado. Ao mesmo tempo, ela aponta para as possíveis consequências do Estado assumir a Educação, dentre elas, tornando a escola um veículo para a sua própria manutenção.

Além disso, a Educação, segundo Arendt (2003), serviu nos EUA não somente para americanizar os imigrantes, oferecendo-lhes a ilusão de uma nova tradição, como também para encorajá-los a esquecer aquela tradição à qual pertenciam. Essa postura diante da tradição a fragiliza, pois transforma-a em algo perene, podendo mudá-la ou adequá-la segundo a necessidade do Estado. Fragiliza, também, o “senso comum” (cf.

⁴² Político, para Arendt, é tudo aquilo que se refere ao espaço público, àquilo que é comum.

⁴³ Apenas como lembrete, Arendt escreveu esse livro num momento em que as Guerras Mundiais eram alvos de toda uma reflexão acerca do humano.

Arendt, 2003, p. 227) e, para esta autora, o desaparecimento do senso comum é a marca mais aparente da crise na Educação.

Do ponto de vista da autoridade do professor, essa falta de bom senso, da capacidade de julgar o que é adequado ou não, enfraqueceu sua identidade e o destituiu de sua principal tarefa – a de representar o mundo diante da criança. Portanto, para Arendt (2003), quem “pagou o preço”, nos EUA, pela crise na Educação foi o professor, mais especificamente a autoridade do professor.

Outro agravante, apontado por Arendt, na crise da autoridade na Educação foi a “adoção do conceito de igualdade na cultura americana, que teve como principal consequência o apagamento das diferenças (...) entre jovens e velhos, entre dotados e pouco dotados, entre crianças e adultos e, particularmente, entre alunos e professores” (Arendt, 2003, p. 229). A autoridade depende da diferença, da existência de uma hierarquia. Se o professor ocupar a mesma posição do aluno dentro de uma hierarquia, ele não terá autoridade. Mas, não é somente nessa diferença que a autoridade do professor se sustenta.

Vale lembrar que o papel do professor, segundo Arendt (2003), é o de mediador entre o passado e o futuro, ou seja, ele é o representante do passado diante das crianças que irão governar o mundo futuramente. Porém, diante da crise na tradição, o professor tem dificuldade em se situar, já que aquilo que o sustenta, o passado, foi “esquecido”, tornou-se perene e sem sentido. A fragilidade dessa ligação entre o passado e o futuro também colocou em jogo a autoridade do professor, pois é na tradição que ele se assenta e é a partir dela que irá constituir sua identidade. Além disso, sua identidade se apóia na responsabilidade dele em relação ao mundo. Segundo esta autora, ainda, o professor, como representante de um mundo adulto, deve ter responsabilidade pelo jovem:

Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte de sua educação. (Arendt, 2003, p. 239)

Ela aponta não apenas para a responsabilidade do professor diante do mundo, mas também para a família, que ajudará a dar alicerces à autoridade do professor. Eu acrescentaria a isso a responsabilidade da direção da escola, que a meu ver é fundamental para avaliar a autoridade do professor.

Como percebemos, tanto na vivência dos estágios, pelas jovens pesquisadas, como em minhas observações realizadas no Alcântara, por ocasião da pesquisa sobre “Culturas Juvenis”, pude notar que um dos motivos que fizeram com que os professores se sentissem abandonados naquele ambiente foi a falta de apoio da direção e coordenação na realização dos trabalhos junto às crianças. O exemplo da professora do PIC que não tinha nem formação, nem a chance de participar do planejamento e avaliação deste projeto, confirma tal impressão.

Embora muitos professores, diante do contexto no qual estão inseridos, tenham dificuldade em assumir a tarefa de educar as crianças, Arendt (2003) aponta para a responsabilidade implícita, existente nesta tarefa, ao dizer que, mesmo não concordando com o mundo que o cerca, o professor deve assumir a responsabilidade pela educação das crianças e apresentá-las ao mundo.

Esta mesma autora enfatiza, ainda mais, o fato de o professor ter sido destituído de sua autoridade ao longo do tempo, em decorrência da influência de determinado pensamento pertencente à Psicologia o qual influenciou a construção de certas teorias pedagógicas, fazendo com que a formação do professor fosse tratada de forma universal na Educação, criando, assim, a ilusão de que alguém formado em Pedagogia⁴⁴ fosse capaz de ensinar “qualquer coisa”. Isso trouxe consequências para a formação do professor, uma delas é o fato de o conhecimento não ter mais importância como anteriormente.

Podemos pensar então, segundo Arendt (2003), em três pilares nos quais a autoridade do professor é sustentada. O primeiro, a relação do professor com o passado, seu comprometimento com aquilo que faz parte do passado; o segundo, a responsabilidade que o professor deve ter em relação à criança que está à sua frente; e o terceiro, no que diz respeito à formação do professor. Caso algum destes pilares estiver ameaçado, a autoridade do professor também será ameaçada.

No caso das professoras observadas, por ocasião do estágio que as jovens aqui pesquisadas fizeram no Alcântara, podemos verificar que, pelo menos, dois destes pilares foram ameaçados. O abandono atuado pela docente em relação aos seus alunos da sala

⁴⁴ Neste texto entende-se por Pedagogia a ciência do ensinar, trata-se, portanto de uma ciência voltada para a prática.

PIC é um exemplo de como a professora se desresponsabilizou diante das crianças ditas “indisciplinadas”. Além disso, o fato de a professora não possuir habilidades específicas para atender esse público específico da sala PIC fere outro pilar de sustentação acima descrito, aquele que se refere à formação do professor. Sigamos adiante, pois outros elementos ajudarão a compor este cenário.

A fim de compreender a autoridade do professor de outro ponto de vista, trouxe para este estudo um trabalho, fruto de uma pesquisa feita por Cíntia Freller (2001), sobre o conceito de indisciplina.

A propósito do contexto brasileiro, esta psicóloga repensa a autoridade docente a partir do conceito de indisciplina de alunos e professores. Em seu estudo, essa autora mostra como a autoridade vivida pelos professores estudados retrata uma moral difusa, pouco clara e pouco coerente, culminando na constituição de diferentes concepções de indisciplina por parte de alunos e professores. Aquilo que os professores chamam de indisciplina nem sempre é compreendido pelos alunos da mesma maneira, tornando o ambiente escolar hostil, já que suas regras de convivência não são compartilhadas entre alunos e professores.

Acrescento a isso o ideal de aluno que muitos professores esperam encontrar na sala de aula. Em um dos episódios descritos por Ana e outro por Vitória, na experiência de estágio delas, ficou claro que a noção de “bom aluno”, concebida pelas professoras, era sinônimo de um aluno dócil, aquele que fica quieto, não briga com o colega e não tem dúvida. Ao contrário, os alunos revelaram que as professoras não gostavam deles e se sentiam contrariadas quando requisitadas para ajudá-los. Por estarem em uma série de aceleração (o PIC), muitos destes meninos e meninas eram taxados pelas professoras como “alunos fracassados”, e penso que isso pode explicar de certa forma o motivo pelo qual estas professoras se desresponsabilizaram pela educação destas crianças. A inquietação dos alunos diante do saber foi entendida, muitas vezes, como indisciplina pelas professoras, o que demonstra não só a falta de diálogo existente entre professores e alunos, como uma “surdez crônica” das professoras, já que elas nem tentam compreender a dúvida apresentada pelos alunos.

Para estas professoras, tudo aquilo que ia além da docilidade esperada do aluno foi considerado como “indisciplina”. A falta de coerência e de clareza em saber qual

critério seguir para considerar um ato como “indisciplina” teve consequências tanto para professores quanto para alunos. Vale lembrar que a falta de clareza do significado de indisciplina não foi vivida apenas no âmbito da sala de aula. No Alcântara, foi perceptível a falta de uma referência maior de autoridade, que poderia, a meu ver, ser representada pela figura da direção. A ausência constante da diretora e a falta de um conjunto de regras único e coeso dentro da escola fizeram com que a arbitrariedade fosse comum. A punição dependia dos critérios pessoais de cada adulto. A regra não era social, era individual, tornando seu aprendizado pouco eficiente e sua assimilação quase impossível por parte dos alunos.

Certo dia, no Alcântara, meu trabalho com o Projeto Culturas Juvenis era constantemente interrompido pela bagunça que três meninos faziam na sala ao lado. Na tentativa de tentar compreender o que estava acontecendo, fui conversar com eles. Descobri, então, que eles estavam ali de castigo, pois tinham usado de violência para resolver seus problemas com seus colegas. Perguntei a eles se essa seria a única forma de lidar com os problemas. Um deles, um menino de oito anos, disse que existia sim outra forma de solucionar as diferenças com os seus colegas, mas ali naquela escola era essa a maneira mais utilizada por todos. A isso ele acrescentou o seguinte comentário: “Se fosse no Visconde eu não teria batido em ninguém, porque se eu me envolver em briga por mais de três vezes eu sou expulso” (sic). Isso mostra que o menino tem clareza das regras estabelecidas pela instituição (o Visconde) e também tem capacidade para segui-las, contrariando desta maneira a fala de muitos professores que dizem que muitas das crianças são incapazes de seguir regras.

Podemos pensar, então, na dificuldade que os alguns professores e funcionários do Alcântara têm em relação ao significado de autoridade, responsabilidade e indisciplina. Cabe a estes adultos apresentar o mundo às crianças, porém este mundo encontra-se fragmentado, com múltiplos entendimentos morais, onde o “certo” e o “errado” são relativos. Espera-se deles coerência, porque é isso que ajudará as crianças a compreenderem o funcionamento social, mas eles não têm claro, nem para si mesmos, o que é “comum”. Diante disso, fica mais fácil compreender porque Freller (2001) encontrou tanta ambigüidade entre os professores e os alunos estudados. E essa diferença de conceitos também é vivida no Alcântara.

Sabemos que tanto professores quanto alunos têm suas próprias reclamações a respeito de como a situação na Educação se dá na atualidade. Retomando o exemplo descrito por Vitória por ocasião de seu estágio, quando a professora mandou a criança sentar e “se virar”, podemos perceber o abismo existente entre aluno e professor. A comunicação entre ambos está fadada ao fracasso não somente pelas circunstâncias acima descritas, mas também pela fragilidade cultural na qual estamos mergulhados. A ruptura entre passado e presente comprova que vivemos a sua mais imediata consequência. O distanciamento entre as gerações ainda se dá de forma clara. A professora descrita no exemplo anterior não foi capaz de compreender as dificuldades de sua aluna, não apenas pelas circunstâncias nas quais ambas estão inseridas, como também pela distância geracional existente entre elas. A tradição serviria para aproximá-las, mas não se faz presente. A atividade proposta pela professora foi imposta sem que fosse pensada nas dificuldades de leitura da menina. O fato de a jovem não saber ler não foi levado em conta pela professora, tornando o distanciamento entre elas ainda maior. Além disso, parece que o descaso da professora para com o ensino é mais um reflexo do descaso da coordenação e da direção da escola em relação a ela mesma.

Essa escola, em especial, parece abandonada em muitos sentidos pela diretora e, em alguns momentos, pela coordenação, que se via obrigada a exercer um papel que não lhe cabia devido a ausência da diretora. Apesar da sua constante ausência, a diretora criava regras arbitrárias durante o ano, tornando o convívio escolar uma mistura de confusão e abandono. Um exemplo disso aconteceu em meados de setembro do ano letivo de 2006, quando a diretora tornou obrigatório o uso de uniforme pelos alunos. Quem não estivesse de acordo com essa regra deveria voltar para casa e retornar com o uniforme, caso contrário não assistiria à aula. Numa comunidade pobre, em que a maioria das crianças e jovens vive em favela, uma exigência dessas apenas contribui para o afastamento deles da escola. É preciso lembrar que a prefeitura oferece às crianças uniforme no início de cada ano e, se necessário, elas podem pedir mais à secretaria da escola. Mas devemos nos lembrar também que muitas destas crianças moram em barracos na favela e nem sempre possuem um armário próprio para guardar seus pertences. Do meu ponto de vista, o uso de uniforme, nesta escola, tornou-se regra não por tradição, por valores decorrentes de uma dada história, mas por uma arbitrariedade da

direção e, além do mais, imposta apenas no final do ano letivo, depois de as crianças ficarem praticamente o ano todo sem o uso obrigatório do uniforme. Esse é um fato que demonstrou a ruptura da tradição no âmbito escolar nos dias atuais.

7. Ideologização da Educação e o narcisismo contemporâneo

Tanto Arendt (2003) quanto Nietzsche (2003), autores anteriormente discutidos, apontam para as conseqüências da interferência do Estado Moderno na Educação. Como foi visto no capítulo anterior, a escola, segundo Arendt (2003), tem o papel de introduzir a criança no espaço público, porém o que foi visto no Alcântara vai na contramão deste objetivo. Arendt (2003) aponta ainda para o papel ideológico-político que a Educação americana assumiu, ao americanizar os imigrantes, oferecendo-lhes uma nova tradição, tornando a escola, desta maneira, um veículo de manutenção do Estado.

Nietzsche (2003) aponta para o modo como a Educação foi concebida pela modernidade, o que contribuiu para que os jovens permanecessem na ignorância. Para este autor, a educação moderna teria adotado uma orientação pragmático-utilitarista, preocupando-se exclusivamente em tornar o sujeito apto ao mercado de trabalho, sem estimular uma reflexão sobre sua própria experiência, que deveria ser respaldada por uma ampla formação humanista fortemente influenciada pela filosofia clássica greco-romana.

Podemos acrescentar a isso o que Theodor W. Adorno (1995) fala a respeito do caráter ilusório envolvido no ato de educar, podendo contribuir para o engodo que hoje vivemos no campo da Educação, que, muitas vezes, está longe de promover um espaço de reflexão acerca da realidade. Na coletânea *Educação e Emancipação* – um conjunto de conferências e entrevistas livres – mais especificamente no capítulo sob o mesmo título, Adorno (1995) aprofunda a discussão sobre o caráter ilusório envolvido no ato de educar. Apoiarei minhas reflexões neste texto para pensar sobre as conseqüências da ideologização da Educação para a formação docente.

Adorno inicia a discussão mencionando que a Educação pode ser um “mecanismo de controle poderosíssimo” (Adorno, 1995, p. 171), tornando a ciência e, por conseqüência, as pessoas como que “castradas”, “estéreis”, para pensar a realidade que as cerca. Isto impede, por conseqüência, qualquer possibilidade de emancipação do sujeito, já que não lhe permite desenvolver seu próprio pensamento, tornando-o, dessa forma, preso ao modo de pensar dominante.

Ao mencionar o caráter ideológico que pode estar presente na Educação, foi possível pensar, por exemplo, a propósito do ideal de aluno que Ana esperava encontrar em sala de aula. Por vezes, assumia o discurso ideologizante de acordo com o qual o

aluno deve ser “dócil” e capaz de atender às expectativas do professor. Ao mesmo tempo, ela sabia da impossibilidade de as crianças atingirem esse ideal, embora parecesse em alguns momentos esperar que o aluno já soubesse “ser aluno”, ou mesmo tivesse uma postura de aluno de antemão.

Retomando Adorno (1995), devemos lembrar que a Educação não é uma simples modelagem; se assim o fosse, trataríamos de ideologias. O que ele pretende dizer é que a Educação tem como papel criar as condições para a adaptação do sujeito que estuda, mas sem ser ideologizante, pois, caso isso ocorra, deixará de ter o caráter emancipatório que ele tanto defende como essencial para a inserção crítica do ser humano na sociedade.

Adorno (1995) concebe, portanto, a Educação como um meio de preparar os homens para que sejam orientados no mundo, uma proposição que vai além de uma mera inserção no mundo público. Desse ponto de vista, a meu ver, o papel do professor torna-se fundamental para aquilo que o autor chama de “educação emancipatória”, o que faz do ser humano um ser verdadeiramente consciente. Mas será que esse caráter da educação concebido por ele é admitido pelos professores que encontrei no Alcântara? Vejamos como podemos pensar esta questão, tomando em consideração o que Adorno (1995) propõe como caminho a ser percorrido pelo aluno para que ele consiga atingir sua emancipação.

A fim de explicar o que se entende por educação emancipatória, Adorno (1995) retoma alguns conceitos psicanalíticos para pensar o desenvolvimento psicossocial da autoridade na criança. Num primeiro momento a autoridade é representada pela figura paterna, portanto é externa à criança. Há, então, uma identificação com a figura do pai, cuja imagem idealizada será interiorizada. Num segundo momento, é preciso que esse objeto deixe de ser idealizado para que a criança se torne independente dele e assim possa se emancipar. O professor funcionaria como substituto dos primeiros objetos de amor e ódio, ou seja, os pais ou aqueles que possam representar a autoridade para a criança. Porém, assim como aconteceu na relação estabelecida com os pais, em um dado momento, é preciso que a criança se identifique com o professor para depois romper com ele e, assim, seguir em frente. É preciso lembrar que aqui Adorno (1995) retoma Freud (1996f), quando este considera o professor como o sucessor das figuras parentais.

Segundo Adorno (1995), é necessária a ruptura com a figura de autoridade para que a Educação chegue a seu fim: a emancipação.

No que diz respeito à emancipação, é possível notar que as jovens pesquisadas tiveram, em sua vivência com a antiga coordenadora da biblioteca, uma oportunidade para romper com a autoridade, sem que destruíssem o vínculo com o Casulo. Com o auxílio desta coordenadora puderam questionar o funcionamento da instituição, rompendo, assim, com a autoridade desta instituição, fortalecendo os seus “eus”, permitindo que elas pudessem, em seguida, emancipar-se (vale lembrar que Maria e Ana tornaram-se coordenadoras da biblioteca depois de formadas). Nesse sentido, podemos entender que a biblioteca do Casulo foi um espaço de resistência dentro da instituição, pois permitiu que a autoridade da instituição fosse questionada, permitindo, desta forma, a construção de suas identidades como profissionais e líderes comunitárias (para a “firmeza do eu”, segundo Adorno) e, conseqüentemente, contribuiu para a sua emancipação.

Ao contrário, na escola, pareceu-me que a autoridade dos professores descritos pelas estagiárias não permitiu que os alunos pudessem se rebelar e, dessa forma, romper com a autoridade vigente no contexto escolar, tanto porque a autoridade era tirânica e sua ruptura poderia significar o “fracasso escolar” ou o abandono da escola, como porque havia uma desresponsabilização do professor em relação à sua principal função como docente – o compromisso de ensinar e introduzir a criança no mundo, conforme muito bem salientara Arendt, ou no sentido de oferecer ao aluno as condições para o pensar, como salientara Adorno –, o que estava longe de ser alcançado, tornando, dessa forma, a autoridade algo imperceptível e praticamente inexistente.

A esse respeito, podemos pensar nas críticas que as jovens fizeram mais de uma vez acerca de sua própria formação acadêmica, já que ela não lhes ofereceu respaldo suficiente para ampará-las teoricamente em suas vivências no estágio, principalmente no Alcântara. O ensino oferecido pela faculdade estava muito distante da realidade encontrada nesta escola. Vitória, em especial, questionou duramente a legitimidade das teorias pedagógicas ensinadas na faculdade, pois o que era idealizado teoricamente nunca foi encontrado nos estágios que fez. Ao mesmo tempo, ela não tinha espaço na faculdade para compreender a tensão existente entre teoria e prática que permitisse a ela

reinterpretar/recriar/reinventar as teorias pedagógicas aprendidas. As três jovens comentaram, ainda, que seus constantes questionamentos acerca da eficácia das teorias pedagógicas incomodavam muito seus professores na faculdade. Isso demonstra o quanto essas jovens são capazes de ter um olhar crítico a respeito do discurso ideologizante da faculdade. Isso demonstra o quanto essas jovens são capazes de ter um olhar crítico a respeito do discurso ideologizante da faculdade, um passo necessário à sua emancipação.

A fim de atingir a emancipação, Adorno (1995) propõe que seja repensado o papel da escola e que a Educação seja voltada para a “contradição e para a resistência” (Adorno, 1995, p. 183). Com isso, seria desenvolvido, logo cedo nas crianças, um pensamento crítico a respeito da realidade que os cerca. Nesse sentido, a meu ver, o papel do professor na Educação seria o de orientar os alunos a fim de conscientizá-los do mundo em que vivem e não se limitar a apresentar teorias e práticas descontextualizadas.

Se pensarmos na realidade que encontrei na pesquisa, podemos afirmar que a coordenadora da biblioteca do Casulo ofereceu as condições para a emancipação das jovens estudantes, proporcionando a elas um espaço em que pudessem pensar criticamente, inclusive a respeito de sua própria atuação no Casulo, segundo os mais diversos pontos de vista. Certamente, o pensamento crítico destas jovens incomodou a direção do Casulo, pois elas não aceitavam impensadamente as propostas feitas pela instituição. Por essa razão, a biblioteca, a meu ver, tornou-se um espaço de resistência, mesmo depois da saída da coordenadora.

A intensa rotatividade de coordenadores e educadores no Casulo também foi pensada pelas jovens pesquisadas. Elas puderam perceber que aqueles educadores que investiam no desenvolvimento do pensamento crítico nos jovens eram rapidamente demitidos, ou seja, embora o Casulo investisse em trabalhos culturais, não permitia que fosse desenvolvido um pensamento crítico nos jovens da comunidade. A ida à Sala São Paulo contribuiu para que pensassem mais profundamente sobre o significado do investimento que esses empresários fazem no Casulo, já que os jovens não puderam participar do coquetel oferecido aos empresários logo após a apresentação da peça de teatro. Nesse sentido, podemos entender que o acesso aos bens culturais disponibilizados por esta instituição, embora fosse acompanhado de um discurso democrático, em momentos críticos, deixava claro a quem veio, uma vez que se evidenciavam os interesses

de classe envolvidos, daí não interessar absolutamente que o cinturão que separa as classes sociais fosse rompido. E o desenvolvimento de um pensamento crítico, tampouco.

Da mesma maneira podemos pensar na forma como essas jovens observaram a atuação dos professores na escola em que estagiaram. Ao se depararem com professores que tinham como objetivo ensinar os alunos o conteúdo determinado pelo governo, sem que percebessem neles outras necessidades, até mais urgentes do que aquelas determinadas pelo ensino de determinado conteúdo, vivenciaram de perto como a Educação pode ser usada de forma impensada.

As conseqüências dessa lógica cultural, salientada por Adorno nos anos 1960, serão discutidas a propósito do mundo contemporâneo por Lipovetsky, em duas de suas obras: *A Era do Vazio* (1993) e *O Crepúsculo do Dever* (1994), levando em conta a incidência dos valores culturais sobre o indivíduo. Lipovetsky (1993) descreve o contexto contemporâneo no qual nos inserimos, tratando, assim, de outras conseqüências da ruptura da tradição, não só no sentido de promover a corrosão da autoridade, mas também por acirrar a incidência de um comportamento do tipo individualista, cada vez mais narcisista, mais precisamente neo-narcisíca. Nesta mesma obra, ele diz ainda que vivemos presos ao presente, perdendo, com isso, o vínculo com o passado, fazendo com que nos voltemos para nós mesmos, sem que se tenha uma preocupação com o futuro e com o outro. Ao viver apenas o presente, procuramos satisfazer nossos próprios desejos e ambições, desinvestindo os valores sociais e o compromisso político em nome dessa satisfação, tornando-nos sujeitos individualistas e isolados da vida pública, em que os valores compartilhados já não fazem mais sentido algum.

No contexto educacional, esta forma individualista de pensar estava muito presente entre os professores do Alcântara, que se preocupavam mais com a pontuação que poderiam acumular em sua participação em cursos de formação docente do que propriamente com a melhoria do ensino público. Espontaneamente durante nossos encontros na escola, disseram que dependiam dos cursos, sem importar quais fossem, para acumular pontos e assim receber uma bonificação no salário. Isso faz com que, além de ter um acúmulo na carga horária de aulas, os professores façam cursos de formação, não para aprimorarem seu conhecimento, mas para acumular pontos e aumentar seu salário. Quer dizer, os professores não percebem quão perversa tem sido a política

pública brasileira dirigida à Educação que os faz entrar nessa corrida por pontos em suas carreiras, sem tocar propriamente nas questões centrais que envolvem o fracasso do sistema público de ensino, mas, ao contrário, com tais medidas, apenas parece reforçar ainda mais a cultura narcisista descrita por Lipovetsky (1993). A meu ver, trata-se de uma “corrida do ouro”, individual e esvaziada de um sentido social, mas que é vivida ilusoriamente pelos professores como algo compartilhado. Uma experiência muito diferente daquilo que as jovens aqui pesquisadas têm como ideal; estas pensam, muito diferentemente dos professores da rede, em retribuir de alguma forma às crianças da comunidade o conhecimento ao qual tiveram acesso por ocasião de sua formação acadêmica.

Outro exemplo de como a cultura narcisista esteve presente no contexto escolar foi a experiência das jovens professoras no “Recreio nas Férias”. No início da semana, quando as jovens estagiárias propuseram uma atividade e distribuíram o material, que não era suficiente para todas as crianças, perceberam que estas crianças disputavam o material e, assim que o recebiam, colocavam seus nomes neles. Foi preciso que as estagiárias trabalhassem por alguns dias a importância de se compartilhar o material, para que as crianças aprendessem a dividi-lo sem que se sentissem prejudicadas.

Lipovetsky (1993) menciona ainda que estamos vivendo um momento de supervalorização do Eu. Em razão disso, a personalidade e a individualidade têm uma importância maior em relação aos interesses coletivos. A decorrência disso é a existência de um “reinado da personalidade” e conseqüente dissolução dos papéis sociais. Os indivíduos vivem num isolamento social tornando-se indiferentes em relação ao mundo ao seu redor. Portanto, o hedonismo é supervalorizado, o presente é vivido intensamente e o futuro torna-se ameaçador.

Nesse sentido, é possível compreender a atitude de abandono e desresponsabilização de alguns professores de outro ponto de vista, o narcisismo. Na verdade, a meu ver, os professores vivem um paradoxo. Ao mesmo tempo em que precisam lidar com o excesso de alunos dentro da sala de aula, eles se vêem obrigados a ter uma atenção voltada para as especificidades do aprendizado de cada aluno. Diante desta situação podem emergir angústias as mais variadas, considerando-se que é praticamente impossível ensinar alguma coisa nesta situação, principalmente nas salas

PIC, onde a dificuldade de aprendizado de cada aluno é muito diversificada. Parece-me que o abandono e a desresponsabilização atuados (no sentido psicanalítico do termo) por alguns professores é resultado dessa angústia vivida pelo paradoxo acima mencionado.

No próximo capítulo a intenção é pensar mais especificamente sobre a relação de trabalho vivida pelos professores, partindo das reflexões de Richard Sennett (2005) e, depois, ampliando para o contexto brasileiro.

8. A organização do trabalho e suas incidências na formação e atuação docentes

No capítulo anterior vimos quão importantes são as reflexões a respeito da ideologização dos discursos e práticas educativas e de como se encontram atravessadas pelas tendências culturais contemporâneas, salientando, em particular, o neo-narcisismo. Neste momento, com a leitura de *A Corrosão do Caráter*, de Richard Sennett (2005), poderemos analisar as conseqüências das novas tendências do capitalismo flexível e de como seus reflexos incidem na sociedade e, mais especificamente, na constituição do caráter humano. Neste livro, Sennett (2005) retoma o significado do termo “caráter” tal como concebido na Antigüidade, ou seja, o “valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros” (Sennett, 2005, p. 10). A noção de caráter dependia, dentre outras coisas, da qualidade das relações estabelecidas com o mundo e, portanto, de nossa experiência a longo prazo, que vinha junto com valores, como: o compromisso e a lealdade. Na contemporaneidade, vivemos sob a lógica do capitalismo flexível, que valoriza a rapidez e o curto prazo. Nesse sentido, como é possível desenvolver um caráter, como concebido pela Antigüidade, se nos vinculamos de forma superficial e momentânea com o mundo? De que forma as jovens aqui pesquisadas lidam com esses valores do capitalismo flexível e como isso incide na constituição de sua identidade de professoras?

A meu ver, uma sociedade que apresenta dificuldades no estabelecimento de vínculos duradouros não é capaz de desenvolver um caráter do modo como foi definido na Antigüidade. O que está em jogo, então, é a constituição de uma nova moral, de um novo significado para aquilo que se concebe como “caráter”. Na verdade, Sennett (2005) sustenta que o capitalismo flexível corrói o caráter do homem contemporâneo.

Na sociedade atual a flexibilidade é um valor vigente que impõe ao Homem uma nova forma de lidar com o mundo que o cerca. Ela é entendida como algo que exige a capacidade do Ser Humano de lidar com múltiplas tarefas ao mesmo tempo, sendo essa uma das principais qualidades requeridas no mundo do trabalho atual. Sennett (2005), ao falar da vida de um americano típico, relata as conseqüências dessa flexibilização para a formação do caráter humano. Ao descrever a vida errante de um trabalhador altamente especializado que vive à mercê dos serviços prestados, o autor nos dá uma idéia de como

é concebida a carreira nos dias atuais que há muito deixou de ser uma estrada reta, sendo, ao contrário, imprevisível, já que seu futuro é incerto. Essa incerteza gera ansiedade, apesar de o indivíduo possuir aparentemente uma “liberdade” maior em relação à sua carreira.

Devido à “liberdade” em relação à definição dos rumos de sua carreira, o profissional pode escolher ficar pouco tempo em uma empresa, sempre em busca de melhores oportunidades de trabalho. O que está em questão aqui é a nova ética estabelecida pelo trabalho. O vínculo e o compromisso com a empresa permanecem até o momento da saída do indivíduo do trabalho. Nesse sentido o compromisso mútuo, a lealdade e a confiança, que são valores desenvolvidos a longo prazo, somente são válidos por tempo determinado (enquanto durar o contrato de trabalho).

O que pude notar, pelo menos em relação à carreira docente no município de São Paulo, e particularmente aquela que é vivida no Alcântara, os professores estão constantemente preocupados em aumentar o próprio salário, participando de cursos que proporcionem pontuação para esse fim. Como já foi visto, este é um dos motivos que mantém o vínculo entre professor e escola. No caso das jovens pesquisadas, pude notar que o desejo de ser professoras na escola pública não é motivado apenas pela estabilidade de emprego proporcionada pelo concurso público. Essas jovens disseram que pretendem trabalhar no ensino público visando a uma forma de ação social, pois notam a carência de professores existente nas escolas públicas. Além disso, ao trabalhar em escola pública, considerando que no Alcântara não tiveram um ensino que lhes proporcionasse um preparo adequado, intelectual e político, questão que se deram conta sobretudo depois de freqüentarem o ensino superior, as jovens se sentem na obrigação de oferecer aos alunos da comunidade à qual pertencem um ensino de qualidade.

Em relação ao contexto brasileiro, o artigo de Oliveira (2004) oferece maiores esclarecimentos a respeito da flexibilização do trabalho docente, lembrando-nos, ainda, que a docência não é o único papel do professor. A realidade na qual este está inserido requer dele o exercício de outras funções, dentre elas: agente público, assistente social, psicólogo, enfermeiro etc. Imagino que, diante disso, certamente o objetivo do professor que é ENSINAR pode ficar comprometido. Ana falou claramente a esse respeito, quando mencionou as diversas funções atribuídas aos professores no atual contexto brasileiro. Ao

se deparar com tais exigências, Ana, talvez, tenha se assustado com a amplitude exigida da atuação docente nos dias atuais. As demais jovens pesquisadas também puderam perceber o quanto o “ensinar” tem estado comprometido, pois os professores que foram acompanhados em seus estágios, muitas vezes deixavam de ensinar para atender às exigências do cotidiano escolar.

No contato com a escola em que estas jovens estagiaram, pude comprovar estas informações e notei que os professores não são os únicos a serem exigidos para além de suas funções. Os coordenadores pedagógicos passam pela mesma situação, pois devem entregar constantemente à coordenação de ensino diversos relatórios que falam a respeito do funcionamento da escola e do desempenho dos alunos. A meu ver, esta tarefa toma boa parte do tempo destes profissionais, prejudicando sua atuação como coordenadores pedagógicos. Não é à toa que um dos professores do ensino fundamental I, descrito no presente trabalho, viu-se desamparado pela coordenação, uma vez que esta também se encontra muito atarefada, principalmente no final de cada semestre, quando precisa enviar diversos relatórios à coordenação de ensino.

Além disso, as políticas públicas têm influência direta na organização do trabalho docente e, como nos lembra Oliveira, “as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico” (2004, p. 1128).

Oliveira (2004) aponta para a influência da organização do trabalho no campo da educação e como a lógica do capitalismo flexível repercute no âmbito educacional no que diz respeito ao trabalho docente. Enquanto na década de 1960, a Educação no Brasil era vista como um meio de ascensão social – como também nos aponta Sennett (2005) a propósito da realidade americana –, na década de 1990, a Educação passou a ser vista como uma forma de “equidade social”, ou seja, era preciso um determinado nível de educação para ter seu emprego “garantido”, sendo necessário, portanto, um investimento maior nos estudos. No caso do curso Normal Superior, podemos notar como a “equidade social” incide sobre as políticas educacionais. Este curso foi criado com a finalidade de adequar os professores às exigências da LDB/96, que extinguiu o Magistério, curso de nível técnico do ensino médio, e exigiu que todos os docentes da educação infantil e ensino fundamental I tivessem ensino superior. Além disso, determinou que os

professores teriam até o ano de 2006 para adequar-se a essa lei. Com isso houve uma busca desenfreada pelos cursos de Pedagogia. Porém, para atender rapidamente a essa demanda, muitas faculdades criaram o curso Normal Superior, com uma duração de dois a três anos, para que tivessem tempo de atingir a meta estabelecida pelo governo federal.

A tentativa apressada de se adequar à lei, a meu ver, fez do Curso Normal Superior um engodo, pois, apesar de este curso oferecer o diploma necessário para o exercício da docência na educação infantil e ensino fundamental I, ele não oferece subsídios teóricos e práticos suficientes para a atuação docente. Isso ficou bastante claro em relação às jovens estudantes, que relataram ter se sentido, freqüentemente, desamparadas (sem orientação e respaldo teórico suficientes) em suas vivências nos estágios, em especial, no Alcântara.

Além dessa nova exigência da LDB/96, existe outra, também decorrente da lógica do capitalismo flexível, que enfatiza os resultados obtidos pelas tarefas exercidas pelos professores. Segundo a política educacional vigente, cabe ao professor responsabilizar-se pelo desempenho do aluno que será avaliado no término do seu curso através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que poderá facilitar sua entrada na universidade. Atualmente a qualidade de ensino nas escolas brasileiras (públicas e particulares) é avaliada por esse exame. Na minha opinião trata-se de um instrumento de controle cuja eficácia parece duvidosa, pois não fica claro se esse exame é capaz de avaliar a eficácia do ensino nos mais diferentes contextos brasileiros. Numa reunião do grupo de pesquisa da Prof^a. Dr^a. Mônica do Amaral, uma professora disse que no supletivo ela não realiza prova para avaliar o conteúdo. A nota atribuída a cada aluno dependia da evolução que ele tivesse em relação ao seu próprio desempenho no decorrer do ano. No entanto, segundo esta professora, se esses alunos fossem prestar o ENEM provavelmente teriam um baixo desempenho. E certamente o desempenho da professora seria colocado em questão, já que seu objetivo não se encontrava pautado pelos resultados estabelecidos pelo governo.

Oliveira (2004) aponta, ainda, outro elemento complicador, o fato de as reformas educacionais não partirem dos professores, mas do governo, tolhendo assim a autonomia desses docentes diante de seu próprio trabalho. Podem-se inferir algumas consequências dessa destituição de autonomia: uma, em especial, é a desvalorização do professor no que diz respeito à sua autoridade. Se o professor não está autorizado a cuidar de sua própria

carreira, como poderá constituir-se como uma figura de autoridade diante de seus alunos? Além disso, esta falta de autonomia, a meu ver, pode gerar certa angústia, porque é necessário responder a exigências que eles nem sempre estão preparados ou dispostos a enfrentar. Nesse sentido, como pensar em uma educação emancipatória nos moldes que propõe Adorno (1995), se o professor não tem autonomia diante do próprio trabalho?

Perante todas essas exigências torna-se importante colocar em questão o paradoxo que se impõe no contexto contemporâneo à Educação. À escola são impostos deveres os quais são repassados em grande parte aos professores, a quem cabe responder a essas imposições, exigindo deles sacrifícios cada vez maiores. Porém, a cultura vigente nos convida a adotar um modo de vida exatamente no sentido contrário a essa tendência. Eis o imperativo do mundo contemporâneo: “Temos o direito de satisfazer nossas necessidades!” (Lipovetsky, 1994, p. 16). Isso teve como consequência a destruição dos valores sacrificiais.

Então, o que vale são os direitos subjetivos, ou seja:

... a idéia de sacrifício de si próprio está socialmente deslegitimada, (...) a moral já não exige que cada um de nós se dedique a um fim superior a si mesmo... (Lipovetsky, 1994, p. 57)

Será possível aos professores ensinar, sabendo que estão mergulhados em tantas exigências? Como fazer valer a própria vontade, diante de tamanhas exigências, que fazem da prática docente um sacrifício, característica esta tão desvalorizada nos tempos atuais? A meu ver, esta é mais uma das contradições em que os professores estão mergulhados. Lipovetsky (1994) fala, ainda, da infinidade de discursos que existem decorrentes da busca por aquilo que é genuinamente individual. E algumas das consequências decorrentes desse comportamento são:

Não culpabilizar, não julgar, mas dizer tudo, mostrar tudo, expor todos os pontos de vista, deixar o público formar as suas opiniões livremente, multiplicando e acelerando as imagens e informações do mundo (Lipovetsky, 1994, p. 64).

Podemos pensar em algumas questões que podem influenciar a prática docente considerando os aspectos acima descritos por Lipovetsky (1994). Se o contexto

contemporâneo tem como norte o hedonismo, de que forma esse aspecto pode incidir na prática docente? Mais especificamente sobre a autoridade docente?

Se repensarmos o hedonismo no ambiente escolar, caberia à escola “mostrar tudo”, expor os diversos pontos de vista e deixar que as crianças formem sua própria opinião. Mas, como nos lembra Arendt (cf. capítulo 6), deixar as crianças à mercê de suas próprias regras faria delas pequenos tiranos. Parece-me que os professores, mergulhados nesta lógica narcísica, criaram suas próprias regras de convívio social. No relato das jovens estudantes, ficou bastante claro que cada professor tem seu próprio conjunto de regras e, além disso, a escola não possui regras gerais de convivência, ou, essas regras não são compartilhadas por todos. Isso tem uma grave consequência, a meu ver, tanto para as crianças quanto para os adultos. As crianças sentem-se perdidas, por não saberem quais regras devem seguir e os professores tornam-se tiranos, impondo regras criadas solitariamente por eles, sem que as crianças, muitas vezes, tenham conhecimento de sua existência, a não ser que ultrapassem seus limites. No Alcântara a arbitrariedade das regras ficou óbvia quando perguntei a uma professora, em uma conversa informal, se os funcionários, professores e a coordenação da escola agiam da mesma maneira com as crianças, quando estas transgrediam alguma regra. Esta professora comentou que cada um desses adultos agia de forma individual, ou seja, a punição variava conforme a consciência de cada um. Diante disso, ficou claro o motivo pelo qual a autoridade dos professores desta escola é tão enfraquecida a ponto de torná-los autoritários, em uma tentativa desesperada de obter o controle disciplinar. Infelizmente presenciei muitos momentos em que funcionários, professores ou coordenação pedagógica gritavam demais com um aluno. Essa foi a forma mais difundida de chamar a atenção dos alunos “indisciplinados” nesta escola. Na minha opinião, ser autoritário demanda uma grande energia e vejo nisso um dos motivos que explicam o constante cansaço desses professores.

Em um estudo de Lapo e Bueno (2002) verificou-se que, no período de 1990 a 1995, houve um aumento significativo dos pedidos de exoneração feitos por professores que trabalhavam nas escolas, em sua maioria, no município de São Paulo. As autoras calculam que houve um aumento de cerca de 300% nesse tipo de pedido.

Em um ambiente hostil e caótico, como o representado pelo Alcântara, é bastante compreensível o alto índice de exoneração apontado na pesquisa acima mencionada. Nesta escola em particular, notei uma grande rotatividade do corpo docente. Além disso, presenciei alguns professores comemorando a remoção daquela escola. Não é à toa que as jovens aqui pesquisadas oscilaram tanto em relação à escolha profissional da carreira docente. Para melhor entendermos a complexa realidade envolvida no exercício da carreira docente, faz-se necessário aprofundar as reflexões a esse respeito.

9. Precarização do trabalho docente no Brasil

Seria ainda de significativa importância tecer considerações sobre a atuação docente no contexto atual da educação brasileira. Pretende-se, portanto, fazer uma breve descrição do panorama político-econômico brasileiro desde a década de 1990 até os dias atuais.

Sabe-se que, ao longo da história brasileira, o Estado assumiu diversas iniciativas em relação à política educacional. Dentre as muitas mudanças observadas nos últimos 50 anos no âmbito educacional, a que mais importa e que ainda repercute no cotidiano escolar é a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Para melhor compreender o modo como foi concebida a LDB/96, pretendo descrever o contexto econômico em que foi forjada, que mantém uma linha de continuidade em relação ao que vivemos atualmente, nos planos social e econômico. Como exemplo disso, podemos citar a dívida interna decorrente do déficit operacional dos estados e a alta de juros que dificulta o crescimento da economia.

Na década de 1990, havia ainda o agravante da dívida externa, “quitada”⁴⁵ no primeiro mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2006), que se viu acompanhada do encolhimento da oferta de trabalho (o qual permanece como um problema atual). O período da década de 1990 também é marcado pela política de privatização, que visava a diminuir a dívida interna conferida aos estados.

Segundo Peroni (1999), as verbas destinadas para as políticas sociais, dentre elas aquelas voltadas à Educação, diminuíram a partir da década de 1990. Para esta autora, a administração pública mudou seu foco no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), uma vez que o controle do Estado passou a basear-se nos resultados e não mais no processo. A adoção dessa nova lógica permite compreender a forma como foi conduzida a política de inclusão total nas escolas de todo o país, que enfatizava a adoção de determinados índices de inclusão a serem atingidos, sem se importar com a forma como esse processo se dava.

Uma das conseqüências dessa política de resultados na escola, denunciada pelas jovens estudantes, se vê no excesso de alunos inscritos em cada turma, chegando a 40

⁴⁵ Foi feito apenas o pagamento de parte da dívida externa, aquele correspondente à dívida de curto prazo, ou seja, que teria seu vencimento em dezembro de 2007.

alunos por classe. A meu ver, isso prejudica bastante a qualidade de ensino, principalmente em salas como o PIC. Alguns professores-pesquisadores do Projeto Culturas Juvenis, mencionaram que o aumento de alunos em sala de aula deixou-os sobrecarregados não somente na condução das aulas, como também na quantidade de trabalhos e provas que precisam corrigir. Eles disseram ainda que fica mais difícil “controlar” a disciplina em salas como essas.

Peroni (1999) aponta ainda que a lógica da produtividade encontra-se muito claramente definida dentre os interlocutores e parceiros das políticas educacionais adotadas nesse período. Um exemplo disso é a participação do Instituto Herbert Levy na apresentação de uma proposta para a Educação feita em 1992. Essa instituição organizou em parceria com o MEC um seminário chamado “Seminário Ensino Fundamental & Competitividade Empresarial”, explicitando em seu título essa lógica anteriormente descrita. Tal seminário, segundo a autora, foi influenciado pelas reformas educacionais propostas na Inglaterra e no Chile, representantes da ideologia neoliberal.

As escolas passaram a ser organizadas de forma diferente a partir desse período. Transformaram-se em organizações estatais de direito privado, para o qual concorre o mercado como regulador central, o que supõe um sistema de parceria entre o Estado e a sociedade, que caminha em direção à privatização de um serviço público tão essencial como a Educação. Segundo Peroni (1999), essa política visa, a longo prazo, transferir para a sociedade a tarefa de administrar e subsidiar a Educação. Mas essa autora aponta para as conseqüências da imposição dessa política neoliberal para a realidade brasileira. Diferentemente dos demais países considerados desenvolvidos, o Brasil não subsidia toda a Educação. Nos EUA e na Europa é comum o governo subsidiar a maioria das escolas, o que não ocorre no Brasil, já que possuímos um grande número de escolas e universidades particulares.

É importante lembrar que essa política de diminuição dos gastos públicos que visa o Estado mínimo, realizada em países desenvolvidos, que já viveram o Estado do Bem-estar social, deve ser pensada de forma diferente para o Brasil. Não faz sentido, no caso, pretender diminuir o pouco investimento do Estado na Educação.

Apesar de a descentralização da política educacional pretender a participação da sociedade na Educação, isso não acontece. Para Peroni (1999), a descentralização do

controle administrativo das escolas é um retrocesso no processo democrático, já que a comunidade não é chamada para a sua participação. Na escola pesquisada isso é claramente percebido. Pais, professores, alunos e coordenação da escola são chamados a participar do Conselho da Escola, em que são decididos os destinos de cada verba recebida pela escola para a sua administração. Porém, poucos pais, professores e alunos participam dessa reunião, deixando a decisão nas mãos, praticamente, da diretora. Numa intervenção feita na 8ª série ficou clara a desinformação desses alunos a respeito do funcionamento administrativo da escola. Foi preciso que a coordenadora pedagógica explicasse, em detalhes, o processo de funcionamento da escola, assim como a maneira pela qual os alunos e seus pais poderiam participar das decisões junto à escola.

Ao mesmo tempo em que há uma política que permite a descentralização dos recursos, o Estado centraliza o controle das políticas educacionais, principalmente, através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais⁴⁶). Determina, assim, um conteúdo a ser dado pelas escolas, sem capacitar adequadamente os professores.

A influência do neoliberalismo não se faz presente apenas na lógica de descentralização da política educacional e em sua busca exclusiva de resultados. Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia no ano de 1990, os objetivos ali determinados tiveram grande influência nas concepções das políticas educacionais brasileiras. Os objetivos dessa conferência eram: promover a universalização do acesso à educação; promover a equidade; priorizar a aprendizagem; ampliar o alcance da educação básica; fortalecer as ações educativas.

Com base nesses objetivos, foi feito o Plano Decenal, apresentado à Unesco em 1993. No ano seguinte, o Brasil foi sede da Conferência Nacional e Internacional de Educação para Todos. Esse evento marcou a influência da Cepal (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe⁴⁷) e do Banco Mundial nas prioridades estabelecidas

⁴⁶ A criação do PCN é uma tentativa do governo federal de criar uma referência para as instituições de ensino no Brasil. Trata-se, portanto, de um conjunto de propostas curriculares desenvolvidas especificamente para cada ciclo.

⁴⁷ Essa comissão “foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável”. Fonte: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl> (28/nov/2006).

pela política educacional do governo brasileiro. Para Peroni (1999), os PCNs foram concebidos no contexto de controle de qualidade e do processo de terceirização dos principais projetos da política educacional. A partir disso, a escola passou a ser vista como uma empresa, que busca determinados resultados no final de um processo. “O objetivo é desenvolverem-se as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível” (Peroni, 1999, p. 111).

Porém, para que isso aconteça, é necessário que o corpo docente seja constantemente capacitado. Mas, como foi mencionado anteriormente, os professores até buscam capacitação, pensando, no entanto, muito mais no aumento de salário que podem ter do que propriamente em busca de uma melhor formação.

Além disso, Peroni (1999) descreveu como agentes políticos externos (Cepal e Banco Mundial) atuaram na formulação da LDB/96, redefinindo toda a política educacional vigente. Um exemplo disso foi a concepção do PCN.

Embora inicialmente a elaboração dos PCNs tenha tido a contribuição de professores mais experientes, assim como algumas instituições educacionais e de pesquisa em educação reconhecidos, aos poucos, foram substituídos por educadores que tinham um posicionamento político em conformidade com as propostas da Cepal e do Banco Mundial. Nesse sentido, o conceito de conhecimento defendido pela Cepal, que o associava à sua capacidade de ação, utilização e interação, não deixa de estar presente na concepção dos PCNs. Para Peroni (1999), a formulação e implementação dos PCNs são resultantes de posicionamentos e lutas entre diferentes interesses, uns ligados à economia mundial e outros correspondentes aos dos educadores comprometidos com uma visão crítica do ensino.

Sabendo das especificidades dessas mudanças, Oliveira (2004) aponta para uma das conseqüências da adoção dessa nova política governamental relativa à Educação. Segundo esta autora, a reestruturação do trabalho pedagógico provocou a precarização e a flexibilização do trabalho docente. Tais mudanças decorrem da adoção de um novo paradigma na década de 1990. A globalização marcou todas as mudanças culturais no mundo e, em especial, na educação brasileira, já que as reformas previstas na LDB/96 marcaram a presença desse paradigma. Lembrando que tais exigências foram definidas

pela Conferência Mundial de Educação para Todos, ou seja, baseadas nos princípios difundidos pelo Banco Mundial e pela Cepal, como foi enfatizado acima.

Nesse sentido, de acordo com a autora, o impacto das reformas educacionais observadas na década de 1990 é comparável ao da década de 1960, com a diferença de que estas últimas visavam à adequação ao modelo fordista e ao “ideário nacional-desenvolvimentista”, enquanto as dos anos 1990 apontam para a realidade imposta por um novo fenômeno: a globalização.

A passagem de um ideário ao outro implicou repensar a Educação como condição de ascensão social, uma vez que ela deixa de ser pensada como sendo capaz de responder às necessidades de uma melhor distribuição de renda. A política redistributiva que sustentava as reformas dos anos 1960 e que tinha como eixo a questão da mobilidade social foi convertida, nos anos 1990, em políticas voltadas para a “equidade social”, formando os indivíduos para a empregabilidade, ao mesmo tempo em que são associadas a políticas compensatórias que visam à “contenção da pobreza”.

Está se referindo às reformas iniciadas no primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso e cujos eixos foram mantidos no atual governo, que podem ser resumidos pelo slogan: “*transformação produtiva com equidade*”(2004, p. 1129).

É interessante ressaltar aqui o significado do termo “equidade”, pois ajudará a compreender o significado da adoção desse valor no contexto educacional. No *Dicionário Aurélio* o verbete “equidade” significa:

Conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo.
(Ferreira, 1999, p.1128)

Esse significado traduz de forma clara uma das conseqüências de se ter a “equidade” como eixo da política educacional. Ao mesmo tempo em que justifica a criação do PCN, ignora o fato de as escolas estarem inseridas em contextos culturais diversos, embora façam parte de um mesmo país. As reformas educacionais determinaram, portanto, um ideal a ser seguido, sejam quais forem as condições encontradas na realidade escolar. No Alcântara isso fica explícito, pois apesar de a grande maioria da população atendida nesta escola ser das mais diferentes regiões brasileiras, como, por exemplo, Pernambuco, Ceará, Minas Gerais, Paraíba etc., a cultura tradicional

destas regiões não é trabalhada junto às crianças e jovens. Observei, ainda, durante o contato com a escola, que, apesar de existirem muitos descendentes de índios Pankararus nesta escola, poucos jovens se reconheciam como tais e poucos professores tinham conhecimento desse dado.

Ao mesmo tempo em que houve uma centralização no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado nas escolas, Oliveira (2004) menciona que houve uma descentralização da administração escolar. À escola foi atribuída a capacidade de se auto-planejar e de se auto-gerir, levando em conta a participação da comunidade. Porém, é possível identificar certa dificuldade da comunidade em participar do planejamento e da gestão da escola, tanto por falta de conhecimento dessa possibilidade, como por se sentir incapacitada para a sua realização, sentimento que é agravado pela falta de espaço para a sua participação efetiva no interior da escola. A ausência dos pais no Conselho da escola também é um indício disso.

Além do mais, Oliveira (2004) aponta para a adoção de conceitos da teoria administrativa no contexto escolar, como, por exemplo, produtividade, eficácia, excelência e eficiência, reduzindo, assim, o entendimento da teoria pedagógica ao domínio meramente administrativo.

Oliveira (2004) amplia o entendimento da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, lembrando que os países em desenvolvimento teriam como objetivo norteador das alterações nas políticas educacionais a ampliação do acesso à educação básica, além de pretender realizar outras reformas, sem, no entanto, prever o aumento na mesma proporção de seus investimentos. Esse é um exemplo de como a teoria administrativa faz-se entender nesse contexto específico, quando não está conjugada a uma orientação pedagógica clara.

Como consequência, essas reformas feitas na década de 1990 determinaram a reestruturação do trabalho docente, aumentando a responsabilidade dos professores e exigindo da comunidade um maior envolvimento. Porém, no Alcântara, a comunidade tem pouco acesso à escola. Na reunião de pais realizada no final do ano de 2007, pudemos notar um dos motivos pelos quais os pais não participam ativamente das atividades escolares. A coordenação da escola e alguns professores com quem tive contato durante nossas reuniões deixaram claro que os pais não tinham nem interesse,

nem conhecimento suficiente para contribuir com os trabalhos ali realizados. Nesse sentido é perceptível o quanto a escola se mostra impermeável à participação efetiva desses pais.

Oliveira (2004) ressalta, ainda, a responsabilidade imposta ao professor nos programas governamentais, atribuindo a ele a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional propriamente dito.

A atuação profissional do professor é, portanto, ampliada, indo além das atividades de sala de aula, abrangendo até mesmo a gestão escolar, tanto no que diz respeito à sua administração (ao ser exigida a participação dos professores no Conselho da escola) quanto na coordenação pedagógica (quando é exigida a participação dos professores na elaboração de projetos pedagógicos e na discussão do currículo escolar).

Ao mesmo tempo, Oliveira (2004) aponta paradoxalmente para o fato de tais políticas educacionais retirarem a autonomia do trabalho docente no que é mais essencial, ao destituir os professores da possibilidade de participar da concepção e organização do seu próprio trabalho.

A desprofissionalização da carreira docente não é considerada por Oliveira (2004) como o único aspecto responsável pela precarização do trabalho docente. A proletarianização do trabalho docente, ou seja, a idéia de que qualquer um pode desempenhar com a mesma autoridade do professor a tarefa devida a ele, intensifica ainda mais a precarização de seu trabalho, contribuindo, de outro lado, para o seu desprestígio social.

Pode-se verificar isso facilmente ao abrir os jornais e revistas de circulação nacional, nos quais se encontram reportagens assinadas por profissionais das mais variadas profissões, e muitas vezes nenhum deles é ligado à Educação. Isso não quer dizer que a sociedade não deva discutir os assuntos concernentes à Educação, mas a forma como diversos colunistas se auto-intitulam especialistas em Educação faz deles “grandes sábios” dessa área do conhecimento. Trata-se, na verdade, de uma estratégia de marketing da mídia que, muitas vezes, acaba até preterindo os próprios professores envolvidos.

Finalizando, Oliveira (2004) descreve ainda um aspecto a ser ressaltado como consequência da adoção dessas novas políticas educacionais. Muitos dos professores por

ela pesquisados sentem-se inseguros e desamparados diante do contexto atual educacional. As diversas exigências e responsabilidades atribuídas aos professores fazem do trabalho docente um grande desafio tanto do ponto de vista objetivo, considerando as dificuldades estruturais para a realização de seu trabalho, como também do ponto de vista subjetivo, uma vez que lhes foram retiradas a autonomia e a autoridade sobre a sua própria prática profissional. Para completar esse quadro, vale lembrar o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, do arrocho salarial, da inadequação ou ausência de planos de cargos e salários e da perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. Todos esses aspectos só contribuem para o agravamento da situação do trabalho docente.

Embora as jovens aqui estudadas não se deparem diretamente com essas questões aqui mencionadas, elas viveram suas consequências nos estágios (no Alcântara, em especial), principalmente quando do abandono atuado por alguns professores em relação aos alunos. Abandono este que pode ter como uma de suas explicações a forma como a Educação vem sendo tratada nos últimos anos aqui no Brasil.

10. Discussão

No presente trabalho me propus a estudar como se deu o processo de constituição da identidade de professor em jovens lideranças de uma comunidade, tomando em consideração a complexidade e a variedade de fatores envolvidos neste processo. Por essa razão, fui conhecer de perto a realidade em que viviam para que pudesse compreender o relato delas com maior profundidade.

Nas conversas iniciais que tive com essas jovens, pude perceber que, apesar das angústias derivadas das tensões existentes entre aquilo que a realidade lhes impunha como necessidade (a rápida entrada no mercado de trabalho para auxiliar no sustento da família) e o desejo imenso que tinham de fazer o curso superior (algo inédito na família destas três jovens), elas aceitaram a proposta do Projeto Jovens Professores, oferecido pelo Casulo, para cursar o Normal Superior e tornarem-se professoras de educação infantil e ensino fundamental I.

Porém, “havia uma pedra no **meu** caminho”, como disse uma delas. O encontro com a realidade escolar as inquietou. A formação de um pensamento crítico adquirido por meio de conversas informais com alguns educadores do Casulo lhes permitiu desenvolver um olhar mais atento em relação àquilo que encontravam nos estágios, em especial no Alcântara, o mesmo lugar onde um dia estudaram.

Ao mesmo tempo, com a demissão dos educadores envolvidos na formação de seus pensamentos críticos, puderam repensar o funcionamento institucional do Casulo, no que dizia respeito à política subjacente às suas ações. Entre outras coisas, tornou-se menos ingênua a visão que tinham a respeito do motivo que levou os empresários a investirem (a seu modo) na favela do Real Parque/Jardim Panorama.

Porém, o Casulo não foi a única instituição que teve sua imagem alterada. O Alcântara também seria “desmistificado”. Aqueles estranhamentos que tinham quando alunas, a respeito do funcionamento da escola e do modo com os professores tratavam as crianças, tomaram novos contornos com o aprofundamento de seus estudos acadêmicos.

A desresponsabilização dos professores com respeito à sua função de inserir as crianças no mundo tornou-se explícita nas observações feitas por elas no estágio realizado na escola. O modo como os professores tratavam as dúvidas apresentadas pelas

crianças ia no caminho oposto daquele aprendido nas teorias pedagógicas ensinadas na faculdade. Elas perceberam que alguns professores abandonavam as crianças a si mesmas, ficando claramente à deriva. Ao mesmo tempo, deve-se ressaltar que as crianças não eram as únicas abandonadas. Os professores também foram, de certo modo, abandonados, a partir do momento que não tiveram respaldo da escola para desenvolver um trabalho de qualidade junto aos seus alunos. O apoio da escola poderia vir da coordenação pedagógica, se esta não estivesse tão ocupada em fazer relatórios para a coordenadoria de ensino. O Estado também poderia apoiá-los oferecendo melhores condições de trabalho, particularmente no que diz respeito à política de benefícios salariais, que, equivocadamente, hoje, está atrelada ao número de cursos feitos pelos professores.

Além disso, os professores se vêem constantemente impelidos a oferecer às crianças da escola um conhecimento que está associado às necessidades do mercado, sem que seja permitido o desenvolvimento de um pensamento crítico. Muitas vezes, o professor encontra-se mergulhado nas mesmas tendências do mundo contemporâneo que visam à aquisição rápida do conhecimento (utilitarista), evitando o desenvolvimento da capacidade de pensar nas crianças.

A vida agitada dos professores, que procuram melhorar sua remuneração, incide na dificuldade que têm de pensar a realidade encontrada na escola de tal forma que lhes seja permitido lidar com as dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens que encontram na escola. A falta de diálogo entre professor e aluno torna essa relação um jogo de adivinhações malsucedido. Um exemplo disso é o modo como o conceito de indisciplina é concebido diferentemente por alunos e professores, tornando a sala de aula um caos, fazendo de alguns professores verdadeiros tiranos, quando se vêem responsabilizados pela educação das crianças.

Diante desse contexto, as jovens, imbuídas de um pensamento crítico, questionaram cada momento observado no estágio realizado no Alcântara, além de ressignificarem algumas de suas vivências experimentadas por elas como alunas desta escola quando mais jovens.

Essa experiência de estágio também fez com que questionassem o conhecimento obtido na faculdade, mesmo que fossem constantemente malvistas por seus professores,

pelas dúvidas constantes que colocavam aos seus docentes em decorrência das observações feitas nos estágios, em especial, no Alcântara.

O complexo processo de elaboração dessas questões também contribuiu para que pudessem constituir suas identidades como professoras, propiciando, em certos momentos, uma metamorfose de si mesmas, à medida que se deparavam com suas angústias decorrentes do encontro com uma realidade caótica e hostil, como a do Alcântara. Essa sensação de desconforto que tinham constantemente só existiu porque elas se permitiram observar a realidade criticamente.

Neste momento, torna-se de extrema importância lembrar o significado do termo “práxis”, para que possamos entender a peculiaridade da constituição da identidade destas jovens professoras. Segundo a teoria marxista, que concebe o Homem como um ser em constante diálogo – permeado, muitas vezes, por contradições – com o mundo que o cerca, práxis é uma atividade específica que torna o Homem diferente dos demais e é por meio desta atividade que ele cria, transforma e se deixa transformar pelo mundo.

No relato que descreverei a seguir, podemos verificar a revelação da práxis por meio da atuação das jovens pesquisadas, o que, a meu ver, as torna especiais e muito diferentes dos professores que recorrentemente encontraram em seus estágios.

No dia 11 de dezembro de 2007, uma terça-feira, soube por meio do noticiário da TV que havia ocorrido uma desapropriação naquela manhã na favela do Real Parque, por isso o percurso pela Marginal Pinheiros na altura do Morumbi deveria ser evitado pelos motoristas. Como toda terça-feira, fui até o Alcântara, para a reunião semanal com os professores participantes da pesquisa “Culturas Juvenis”.

Chegando ao Alcântara, enquanto um colega de pesquisa tentava abrir o portão do estacionamento da escola para que pudesse estacionar o carro lá dentro, encontrei Ana e Vitória por volta das 14h saindo da escola. Estavam bastante abatidas e pareciam desconsoladas. Saí do carro, cumprimentei-as e perguntei como estavam as coisas. Cansadas, elas disseram que haviam sido acordadas por outros moradores muito cedo por causa da desapropriação, que estava planejada para acontecer pacificamente, apenas no terreno que havia sido ocupado três meses antes por especuladores. Porém, a prefeitura quis fazer também a desapropriação do alojamento que fica ao lado deste terreno.

Esse alojamento foi construído para abrigar os moradores que iriam ocupar posteriormente os prédios do Cingapura. Em 2002, ocorreu um incêndio na favela e a prefeitura abrigou os moradores que ficaram sem barraco nos alojamentos que foram desocupados com o término da construção do Cingapura.

No dia da desapropriação, as jovens (Vitória, Ana e Maria) foram chamadas, então, pelos moradores do alojamento, para que elas mediassem as conversas entre eles e as autoridades ali presentes (entre eles, o subprefeito do Butantã, um representante do Ministério Público e outro da Defensoria Pública) a fim de negociar uma solução, pois o previsto era a desapropriação de um terreno específico, e não do alojamento. Como podemos notar pelas fotos que seguem, a desocupação estava muito longe de ser pacífica:

Filipe Araujo AE

Filipe Araujo AE

Filipe Araujo AE

Desesperadas com a situação e percebendo que nenhuma das autoridades ali presentes as ouvia, as jovens pesquisadas, juntamente com alguns moradores, foram até a Marginal Pinheiros e interditaram a pista local, provocando um enorme congestionamento na cidade de São Paulo. A polícia foi acionada, elas levaram tiro de bala de borracha pelo corpo e inalaram gás lacrimogênio que havia sido atirado nelas. Vejamos as fotos que seguem:

Filipe Araujo AE

Somente após este protesto elas foram ouvidas pelo Ministério Público e Defensoria Pública, que as orientou a ir até o posto de saúde ou até a escola (Alcântara) para que buscassem os comprovantes de residência dos moradores do alojamento. Caso os moradores estivessem no alojamento há mais de quatro anos teriam o direito de permanecer ali. Então, elas foram até o posto de saúde que negou os documentos necessários e, em seguida, até a escola. A coordenadora pedagógica do Alcântara foi solidária, mas orientou-as a falar com os pais das crianças para irem pessoalmente até a escola fazer o pedido, que ela faria imediatamente o comprovante de residência para eles.

Ao encontrar com Ana e Vitória na frente da escola, percebi o quanto estavam preocupadas com a situação. Ao mesmo tempo em que contavam a história para mim, diziam que não se sentiam capazes de lutar pela comunidade, que elas não sabiam exatamente quais atitudes tomar, mas que estavam se esforçando. Sentiam-se imensamente cobradas pelos moradores, não apenas do alojamento como também do Cingapura e dos demais moradores da favela. Somente depois de alguns dias em uma conversa que tive comigo, puderam compreender o que as motivou a pensarem desta maneira.

No dia seguinte à reintegração de posse, as jovens e outros moradores foram até a frente da Prefeitura para realizar uma manifestação contra a violenta desapropriação realizada no dia anterior. Em seguida, foram até a Defensoria Pública e o Ministério Público para analisar a situação daqueles que haviam sido despejados.

Então, as jovens e outros representantes da favela do Real Parque responsabilizaram-se por intermediar as conversas entre as autoridades públicas e os moradores da favela. Por isso, assumiram algumas tarefas, entre elas fazer uma lista dos moradores que foram retirados do terreno desapropriado. Elas passariam esta lista para a prefeitura, para que fosse feita a indenização dos moradores retirados do terreno ocupado indevidamente. Porém, estava envolvido, nesta tarefa, aparentemente simples, um imbricado jogo político. Meses antes da desapropriação, vi serem construídos novos barracos no terreno pertencente à EMAE (Empresa Metropolitana de Água e Energia). Perguntei às jovens se elas sabiam dessa ocupação e elas contaram que este terreno estava sendo ocupado por pessoas de fora da favela para forçar uma desapropriação e, dessa forma, serem indenizados. Ao mesmo tempo, pessoas que ignoravam o motivo real desta

ocupação compraram barracos neste terreno, sem saber da ameaça que corriam ao permanecer ali. Em virtude dessa especulação, poucos destes barracos foram ocupados, apesar de o terreno estar repleto deles.

Quando houve a desapropriação, no dia 11 de dezembro, as jovens foram defender estas pessoas em especial, que compraram, sem saber, um barraco em uma área que poderia ser desapropriada a qualquer momento. Por essa razão, as jovens tinham uma tarefa delicada para cumprir. Fazer a listagem dos moradores daquela parte da favela desapropriada significava assumir um papel de discernir quais eram os verdadeiros moradores daqueles barracos e diferenciá-los dos “especuladores”, que queriam ganhar cerca de R\$ 5.000,00 pela indenização. Além disso, elas sabiam que a quantia oferecida pelo governo não era suficiente para comprar uma casa nova e, portanto, a indenização era uma ilusão.

Uma semana depois desse episódio, fui à apresentação do TCC de Ana na faculdade e conversamos a respeito de toda essa situação. Perguntei a elas se haviam percebido a amplitude do que haviam feito, ao impedirem o trânsito da Marginal Pinheiros. Elas estranharam o meu questionamento, por isso fiz questão de salientar que, ao impedirem o trânsito, estavam chamando a atenção não somente das autoridades presentes ali, como também de toda a sociedade. Inicialmente as notícias que saíram nos jornais e TVs eram a respeito do trânsito (congestionamento recorde para aquele horário), e, somente quando os protestos ganharam maior dimensão, os jornais explicaram o motivo da interdição feita na Marginal Pinheiros pelos moradores da favela do Real Parque.

Nessa conversa puderam perceber também que, se a prefeitura foi capaz de usar o pretexto da desapropriação do terreno da EMAE para tentar retirar as famílias dos alojamentos, poderá ter o mesmo procedimento com o Cingapura e os demais barracos da favela. Nesse momento puderam perceber a dimensão política e social do significado dessa desocupação.

Em meados de janeiro de 2008, as lideranças da comunidade fariam uma reunião para discutir os encaminhamentos do episódio acima descrito. Ana me pediu, então, que eu disponibilizasse uma cópia dos artigos que saíram na internet que abordavam o assunto. Não tenho conhecimento do rumo que esta discussão tomou, porém, no início de

janeiro de 2008, a Defensoria Pública paulista contestou a reintegração de posse do terreno da EMAE alegando “litigância de má-fé”, já que a empresa tentou burlar a lei fazendo o pedido de reintegração de posse em duas varas cíveis diferentes, das quais uma já havia negado o pedido.

A atuação dessas jovens foi imprescindível para que a questão da habitação, na cidade de São Paulo, viesse à tona. Elas atuaram politicamente, apropriando-se de sua consciência ideológico-política e saíram em defesa dos direitos de uma população, diante da qual se viram colocadas na posição de lideranças, promovendo um protesto que parou por um dia a cidade de São Paulo. E, assim, assumiram plenamente a responsabilidade pelo mundo, como reivindicara Hannah Arendt, promovendo uma verdadeira educação emancipatória.

11. Bibliografia

ABRAMS, Douglas et al. *O orgasmo múltiplo do casal: prazer, intimidade e saúde – como aproveitar o máximo a vida a dois*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

ADORNO, Theodor. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. e GEWANDSNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMADO, Jorge. *Capitães de Areia*. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1965.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1976.

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CAMPBELL, Joseph. *As Máscaras de Deus – Mitologia Oriental – vol. 2*. São Paulo: Palas Athena, 1994.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória de Severino e a história de Severina – Um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

----- Identidade humana como metamorfose: questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. in *Interações*, vol. III, nº 6, jul/dez, 1998.

Eu, Christiane F., 13 anos, *drogada e prostituída*. Dir. Ulrich Edel. Alemanha, 1982.

DANE, Lance und PINKNEY, Andrea. *Kama Sutra – Die Kunst der Liebe*. München: Kneesebeck GmbH&Co. Verlags KG, 2002.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FRELLER, Cíntia Copit. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FREUD, Sigmund. *El Chiste y su Relacion con lo Inconsciente in Obras Completas*. Tomo I (1873 – 1905). Madrid: Biblioteca Nueva, 1996a.

----- *La Interpretación de los Sueños in Obras Completas*. Tomo I (1898-9 [1900]). Madrid: Biblioteca Nueva, 1996b.

----- *Análisis de la Fobia de un Niño de Cinco Años (caso “Juanito”) in Obras Completas. Tomo II (1909). Madrid: Biblioteca Nueva, 1996c.*

----- *Recuerdo, Repetición y Elaboración in Obras Completas. Tomo II (1914). Madrid: Biblioteca Nueva, 1996d.*

----- *Los Instintos e sus Destinos in Obras Completas. Tomo II (1915). Madrid: Biblioteca Nueva, 1996e.*

----- *Sobre la Psicología del Colegial in Obras Completas. Tomo II (1929). Madrid: Biblioteca Nueva, 1996f.*

GORGULHO, Gilberto da Silva (Coord.). *A Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 2000.

HERRMANN, Fabio. *O Método da Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

HERRMANN, Fabio. Psicanálise e Política – no mundo em que vivemos. *Revista Trieb*, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 235 – 263, 2003.

HUGHES, Verônica et al. *AIDS – Preservativos, sexualidade, doenças sexualmente transmissíveis, drogas, ginecologia, informações. Tudo o que você sempre quis saber e teve coragem de perguntar*. São Paulo: Editora Gráficos Burti Ltda., 1992.

JEAMMET, Phillippe. La fin de l'adolescence, une étape spécifique? in *Nervure*, Tome VIII, no. 4 – mai 1995.

----- *Novas Problemáticas da Adolescência: Evolução e Manejo da Dependência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KIERKEGAARD, Søren. *Johannes Climacus ou É preciso duvidar de tudo*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

----- *O diário de um sedutor; Temor e tremor; O desespero humano (Os pensadores)*, São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1996.

LAPPO, Flavinês Reboló; BUENO, Belmira Oliveira. *Abandoning Teaching: Bounds and Ruptures Regarding the Teacher's Work*. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 13, n. 2, 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 Oct 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água, 1983.

----- *O crepúsculo do Dever – A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

LOSS, Maria Aparecida and SAPIRO, Clary M. *As possibilidades do engravidamento na adolescência: considerações sobre a construção da sexualidade feminina em contextos de periferia*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2., 2005, São Paulo. **Proceedings online...** Available from:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200042&lng=en&nrm=abn>. Access on: 18 Oct. 2007.

MANIERI, Alberto Scofano. *Sexo – Será que você já sabe tudo?*. São Leopoldo: Sinodal, 1998.

MELO NETO, João Cabral de. *Morte e Vida Severina e outros poemas em voz alta*. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Restructuring the teaching profession: precarization and flexibilization*. *Educ. Soc.* [online]. Sept./Dec. 2004, vol.25, no.89 [cited 14 February 2006], p.1127-1144. Available from World WideWeb:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

PERONI, Vera Maria Vidal. *A redefinição do papel do estado e a política educacional no Brasil dos anos 90*. PUCSP: Doutorado na área de História e Filosofia da Educação, 1999.

PIAGET, Jean. *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.

PROJETO CASULO. *Uma Metodologia Para Formação de Jovens pesquisadores-observatório de Jovens Real Panorama da Comunidade*. São Paulo: ICE, 2005.

RODRIGUES, Tatiana Karinya. *Algumas influências do ensino religioso no cotidiano de crianças luteranas: um estudo feito em uma comunidade de São Paulo*. PUCSP: Trabalho de Conclusão de Curso para a Graduação em Psicologia, 2000.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SERAFINI, Paulo et al. *O be á bá da infertilidade*. São Paulo: Organon, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes and CORROCHANO, Maria Carla. *The hidden face of the income transference for youths in Brazil*. *Tempo soc.* [online]. 2005, vol. 17, no. 2 [cited 2007-02-12], pp. 141-172. Available from:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200007&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-2070. doi: 10.1590/S0103-20702005000200007

VATSYAYANA. *Kama Sutra*. Porto Alegre: L&PM, 2006.

12. Anexos

Anexo 1 - Projetos de Iniciação Científica

Ana

Projeto de iniciação científica - Projeto Casulo

Tema: O corpo, a dança e a sensualidade no mundo juvenil contemporâneo.

Bolsista do CNPq: Ana

Segundo semestre de 2006

Objetivo:

Analisar a relação entre algumas modalidades da dança cultivadas pela cultura juvenil tais como funk, axé e forró, visando o estudo de seus reflexos sobre a formação identitária juvenil na escola e na comunidade.

Analisar a relação entre as danças, a sensualidade e a construção da identidade feminina.

Propor novos métodos de convivência em sala de aula integrando a cultura local com a escolar.

Plano de trabalho:

- Realizaremos pesquisa bibliográfica com levantamento de teses e artigos;
- Faremos seminários teóricos com grupo de professores e alunos;
- Será feita uma pesquisa de campo com o intuito de analisar as incidências das culturas juvenis sobre a identidade cultural e psicológica do jovem, por meio de entrevistas apoiadas em literatura psicológica sobre a formação do adolescente no mundo contemporâneo, por meio de entrevistas individuais e coletivas com registros fotográficos e em vídeo de bailes funks, forrós e da própria comunidade.
- Entrar em contato com as experiências de grupos e projetos de educadores locais que têm analisado criticamente as letras dessas músicas na construção da identidade feminina e a partir disso pensar estratégias que conduzam a uma conscientização.
- Para isso pretende-se realizar estudos sobre:

Bibliografia:

- ALVARENGA, A. Dança, Cultura e Contemporaneidade. Coletânea IV Seminário Nacional de Dança Contemporânea, Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG, 2004.
- DANTAS, M. F. Dança: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRS, 1999.
- FREIRE, I.M. Dança-Educação: O corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos Cedes, Campinas, ano XXI, n.53, p.31-55, 2001.
- GARAUDY, R. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 1980.
- MARQUES, I. A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.
- Araújo Pinho, Osmundo. O suíngue da cor. A globalização da cultura na Massaranduba (Salvador) e interpretações locais sobre diversidade étnica. Dissertação de bacharelado. Departamento de Antropologia, Universidade Federal da Bahia, 1994.
- DaMatta, Roberto. Carnavais, malandros e heróis. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____,. Relativizando. Uma introdução à antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- Midley e Silva, Suylan. 'O lúdico e o étnico no funk do 'Black Bahia'. Em: Livio Sansone e Jocélio Teles dos Santos, orgs. Rítmos em trânsito. Socio-antropologia da música da Bahia. S.Paulo: Dynamis, 201-218, 1998.
- Sansone, Livio e Jocélio Teles dos Santos (orgs). Rítmos em trânsito. Socio-antropologia da música na Bahia. São Paulo: Dynamis, 1998.
- Viana, Hermano. O mundo funk carioca. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- Arantes, Antonio Augusto. O que é cultura popular. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- Magalhães, Aloísio. E triunfo? A questão dos bens culturais no Brasil. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985
- Magnami, José Guilherme Cantor. Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade. São Paulo, Brasiliense, 1984.

Maria

Projeto de iniciação científica - Projeto Casulo

Tema: As letras de rap e o ethos juvenil.

Bolsista do CNPq: Maria

Segundo semestre de 2006

Objetivo:

1. Estudar as origens do rap e suas manifestações atuais no Brasil, visando depreender o acolhimento dessas últimas na escola, na família e na comunidade.
2. Analisar as ambigüidades das letras do rap brasileiro contemporâneo relativas a temas como: família, comunidade, violência, igualdade social e drogas.
3. Propor métodos de intervenção junto à escola visando estabelecer novas formas de convivência em sala de aula.

Plano de trabalho:

- Realizaremos pesquisa bibliográfica com levantamento de teses e artigos;
- Faremos seminários teóricos com grupos de professores e alunos;
- Será feita uma pesquisa de campo por meio de entrevistas individuais e coletivas, gravações, e se possível filmagens de grupos locais.
- Fazer um levantamento dos principais grupos cultivados pelos jovens a fim de analisar junto aos alunos e professores das últimas séries do Ensino Fundamental criticamente seus conteúdos.

Para isso, pretende-se realizar estudos sobre:

Bibliografia:

ROSE, Tricia. "Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no hip hop". In: HERSCHMANN, Micael (Org.). Abalando os anos 90: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural. Rio de Janeiro, Rocco 1997.

WELLER, Wivian. "A construção de identidades através do HipHop: uma análise comparativa entre rappers negros em São Paulo e rappers turcos-alemães em Berlim". Caderno CRH, n. 32, p. 215-234, 2000.

_____. "Hip Hop em São Paulo e Berlim: orientações político-culturais de jovens negros e jovens de origem turca. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS – IDENTIDADE, DIFERENÇAS E MEDIAÇÕES", 8 a 11 de abril de 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2003b. Compact Disk.

MAGRO, M. M. Viviane. Meninas do graffiti: educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

ARCE, José M. Valenzuela. Vida de barro duro: cultura popular juvenil e grafite. Rio de Janeiro, UFRJ, 1999.

ANDRADE, Elaine Nunes de. Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo. Dissertação de Mestrado, São Paulo, FFLCH-USP, 1996.

MONTEIRO, Danilo. Senhores Tempo Bom. A trajetória de Thaíde e DJ Hum, pioneiros do hip hop brasileiro. São Paulo, USP, 1999. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Jornalismo da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Anexo 2 – Desenhos

Ana

Passado

ACREDITADOS QUE
AS CONTRADIÇÕES
COERENCIA
DESCENDENTES

Presente

Estimado Sr. Teneo
y de familia.

"Havia uma pedra no meu caminho, no meu caminho há uma pedra..." (Quemont)

LIBRARY OF CONGRESS

Temho apenas duas
mães e todos os
sentimentos do mundo."

Future

Preendo fazer uma
faculdade de Ciências
Sociais.

- Estudar, trabalhar e ainda ter tempo para uma sessão de cinema e uma conversa na esquina de um bar, escrever poesia, falar "arabês" e ter ainda tempo.

boas noites
- Que a curiosidade
que me moveu a me
afingar esteja presente
em muitos momentos
(E. T. Sabino deu este
algumas noites de
Xeno).

10
 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32
 33
 34
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41
 42
 43
 44
 45
 46
 47
 48
 49
 50
 51
 52
 53
 54
 55
 56
 57
 58
 59
 60
 61
 62
 63
 64
 65
 66
 67
 68
 69
 70
 71
 72
 73
 74
 75
 76
 77
 78
 79
 80
 81
 82
 83
 84
 85
 86
 87
 88
 89
 90
 91
 92
 93
 94
 95
 96
 97
 98
 99
 100
 101
 102
 103
 104
 105
 106
 107
 108
 109
 110
 111
 112
 113
 114
 115
 116
 117
 118
 119
 120
 121
 122
 123
 124
 125
 126
 127
 128
 129
 130
 131
 132
 133
 134
 135
 136
 137
 138
 139
 140
 141
 142
 143
 144
 145
 146
 147
 148
 149
 150
 151
 152
 153
 154
 155
 156
 157
 158
 159
 160
 161
 162
 163
 164
 165
 166
 167
 168
 169
 170
 171
 172
 173
 174
 175
 176
 177
 178
 179
 180
 181
 182
 183
 184
 185
 186
 187
 188
 189
 190
 191
 192
 193
 194
 195
 196
 197
 198
 199
 200
 201
 202
 203
 204
 205
 206
 207
 208
 209
 210
 211
 212
 213
 214
 215
 216
 217
 218
 219
 220
 221
 222
 223
 224
 225
 226
 227
 228
 229
 230
 231
 232
 233
 234
 235
 236
 237
 238
 239
 240
 241
 242
 243
 244
 245
 246
 247
 248
 249
 250
 251
 252
 253
 254
 255
 256
 257
 258
 259
 260
 261
 262
 263
 264
 265
 266
 267
 268
 269
 270
 271
 272
 273
 274
 275
 276
 277
 278
 279
 280
 281
 282
 283
 284
 285
 286
 287
 288
 289
 290
 291
 292
 293
 294
 295
 296
 297
 298
 299
 300
 301
 302
 303
 304
 305
 306
 307
 308
 309
 310
 311
 312
 313
 314
 315
 316
 317
 318
 319
 320
 321
 322
 323
 324
 325
 326
 327
 328
 329
 330
 331
 332
 333
 334
 335
 336
 337
 338
 339
 340
 341
 342
 343
 344
 345
 346
 347
 348
 349
 350
 351
 352
 353
 354
 355
 356
 357
 358
 359
 360
 361
 362
 363
 364
 365
 366
 367
 368
 369
 370
 371
 372
 373
 374
 375
 376
 377
 378
 379
 380
 381
 382
 383
 384
 385
 386
 387
 388
 389
 390
 391
 392
 393
 394
 395
 396
 397
 398
 399
 400
 401
 402
 403
 404
 405
 406
 407
 408
 409
 410
 411
 412
 413
 414
 415
 416
 417
 418
 419
 420
 421
 422
 423
 424
 425
 426
 427
 428
 429
 430
 431
 432
 433
 434
 435
 436
 437
 438
 439
 440
 441
 442
 443
 444
 445
 446
 447
 448
 449
 450
 451
 452
 453
 454
 455
 456
 457
 458
 459
 460
 461
 462
 463
 464
 465
 466
 467
 468
 469
 470
 471
 472
 473
 474
 475
 476
 477
 478
 479
 480
 481
 482
 483
 484
 485
 486
 487
 488
 489
 490
 491
 492
 493
 494
 495
 496
 497
 498
 499
 500
 501
 502
 503
 504
 505
 506
 507
 508
 509
 510
 511
 512
 513
 514
 515
 516
 517
 518
 519
 520
 521
 522
 523
 524
 525
 526
 527
 528
 529
 530
 531
 532

PASSADO

• Não escolhi a faculdade. Foi dada quem me escolheu. Mas quando recebi a bolsa para estudar no Eingeildridades na única escola, a única escola era a decidir se queria estudar em uma faculdade que não oferecia curso em educação.

A proposta partiu de uma ONG onde eu fazia oficina de teatro.

Tendo apenas dois dias para pensar na proposta, com uma frase que me dava medo de perder a oportunidade. E negar ou largar, porque que pode ser a única oportunidade de da vida de vocês.

Recebi aceitar.

PRESENTE

Agora já tenho 31 anos e tem sido um caminho de muitas descobertas, junto com as descobertas também me despertou o desejo de mudança.

O estágio é o momento onde posso compartilhar a teoria com a prática. Foi no estágio que pude perceber o quanto a escola funciona como um espaço de educação de tradição na forma como trata o aluno e os alunos, pessoas que se encontram o espaço.

Caminho

FUTURO

Espero que futuramente possa contribuir para a melhoria da educação no âmbito da escola pública. Gostaria de poder desenvolver algum trabalho que não fosse na educação formal.

Tenho vontade de trabalhar em ONGs, ASILS, OPFANTOS EMBUS.

Da que uns anos atrás que vou trabalhar na escola onde estudei localizada em Remigia na Paraíba.

Depois que passar por essas experiências

Caminho

PASSADO

Estudo

Canal iônico

osmose

permeabilidade

pouco permeável

foi assim, quando terminei a ensino médio, antes mesmo de terminar, por várias razões, e que vou fazer?

Meu sonho sempre foi cursar uma faculdade de biologia, depois mudei para sociologia social, mas enfim não tinha, não tinha grana para pagar a minha por mais que achasse importante, também não tinha.

PRESENT

la complicada
fica cansada
pinda estar
confusa

Quero resultados
preciso ganhar
dinheiro.

parece que a
responsabilidade
do mundo cai
sobre minha
cabeça

Profesor
dan
Inda

Futuro

Aí nada
 vai de novo
 jogando
 futebol
 com
 outros
 jogadores
 (para não vingar
 o jogo)
 Profundo fogem
 enfraquece

Maria - parte 2

Preciso trabalhar e ajudar a família. Quem sabe se sua que nem...

Bem eu já fazia alguns trabalhos voluntários na comunidade (ou seria mesmo militância). Recibi a proposta de fazer a curso normal Superior.

Professora? Não era bem isso que eu queria, mas como eu já estava envolvida com essa história de educação, entrei... na frente e entrei atrás...

Gosto muito de estudar educação, pois de tudo temos que saber um pouco.

Será que vou ser uma boa professora?

Não quero repetir coisas que vejo em outros que vejo nos estágios. Continuar cominhando!

Tudo virada e muito...

Algumas coisas me meo...

Anexo 3 - Poemas de Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Sentimento do mundo

Tenho apenas duas mãos
e o sentimento do mundo,
mas estou cheio de escravos,
minhas lembranças escorrem
e o corpo transgride
na confluência do amor.

Quando me levantar, o céu
estará morto e saqueado,
eu mesmo estarei morto,
morto meu desejo, morto
o pântano sem acordes.

Os camaradas não disseram

que havia uma guerra
e era necessário
trazer fogo e alimento.
Sinto-me disperso,
anterior a fronteiras,
humildemente vos peço
que me perdoeis.

Quando os corpos passarem,
eu ficarei sozinho
desfiando a recordação
do sineiro, da viúva e do microscopista
que habitavam a barraca
e não foram encontrados
ao amanhecer

esse amanhecer
mais noite que a noite.

Anexo 4 – Questionários individuais

Respostas – Ana

1. Como escolhi essa carreira?

“Reconstituir a minha trajetória, de como se deu a escolha de “Ser Professora”, me remete, de certa forma, a época em que ainda era uma menina: a anseios, curiosidades e valores que desenvolvi na mais tenra infância, momento este da minha vida que não irei me ater. Porém não poderei deixar de mencionar um outro, em que acreditei ver uma série de ideais se desdobrarem em realidade... me refiro a Adolescência. Passados os anos de um adolescer que assimilei aos onze, doze, quem sabe, uma boa dosagem de ingenuidade decaiu e um acréscimo de senso crítico (que tento trabalhar) interferiu na forma com eu concebia o mundo. Não pretendo descrever como eu o via antes, mas sim das experiências que me enveredaram até aqui; até o presente.

Em relação a minha escolarização obtive diferentes referências de educadores: tanto aqueles que me “apresentavam o mundo” e outros com os quais eu não esperava conhecer com eles este mundo, que foram marcos para mim daquilo que não compreendo por educador.

Passei a me interessar ainda no limiar da adolescência por questões da comunidade e tinha o apoio e incentivo de um educador de uma instituição que eu estudara para me envolver em reuniões, palestras, formações, orçamento participativo, enfim, ações de base comunitária. Foi uma de minhas experiências primeira em uma dimensão política e social, cabendo a outras instituições uma maior aproximação neste sentido.

Uma delas está relacionada à OSCIP Projeto Casulo, que é um Centro Cultural de Juventude que visa fortalecer o desenvolvimento comunitário. Este projeto se localiza no bairro do Real Parque, mas precisamente na região do Morumbi área “nobre” de São Paulo. Ilhada em meio às mansões e prédios do Morumbi se situam comunidades de baixa estratificação econômica social, tais como Paraisópolis, Jardim Panorama e Real Parque. Antes mesmo do Projeto Casulo se estruturar e dividir o mesmo terreno que os moradores da favela do Real Parque, havia próximo à localidade uma sede desta OSCIP que foi alcunhada de Casulinho: casinha pequena, receptiva e aconchegante. Lá começaram a se desenvolver as primeiras oficinas culturais: teatro, origame, pintura em tela, etc. Detalhe... Eu estava lá.

Recordo-me que estávamos no ano de 2002 e a proposta do Casulinho ainda era um “embrião”, portanto eu tentava compreender a que demandas atenderiam o projeto.

Durante uma reunião com alguns educadores do Casulinho, tratamos de esboçar algumas necessidades que considerávamos relevantes de serem atendidas junto às comunidades do Real Parque e Jardim Panorama. Identificamos como demanda basal à oferta de atividades que propiciasse o acesso a leitura. Proposta ainda imatura que surgiu de um grupo pequeno de adolescentes que tinham como referência as práticas de leitura na sua formação pessoal de leitores. Lembro-me nitidamente dos nossos relatos, do lugar que a leitura assumiu nas nossas vidas ao longo da escolarização: a leitura como uma obrigação colocada pela escola, ou como uma imposição básica para se “dar bem” no exame da fuvest, a leitura como condição necessária para uma adequação das demandas sociais (pegar ônibus, ler placas de rua, ler uma bula de remédio, etc.), a biblioteca como espaço massante e de castigo; e algumas ressalvas em que a leitura assumiu a possibilidade de prazer e emancipação social.

Dada essa etapa, passamos a estudar a possibilidade de desenvolver atividades de leitura nas comunidades já mencionadas. Desejávamos aproximar as pessoas dos livros e oferecer o acesso a suportes escritos.

Passamos por formações em Mediação de leitura. Paralelamente, já desenvolvíamos esta atividade em instituições locais: Centro de Juventude, Centro Comunitário, dentre outros.

Paradoxalmente, víamos a construção de um prédio na comunidade do Real Parque, onde abrigaria e ampliaria as atividades oferecidas pelo Casulinho. Junto à estruturação deste edifício veio a proposta de nele se ter uma Biblioteca Comunitária e “coube” a nós [participantes do Projeto] “construir” este espaço. Fomos então visitar outras Bibliotecas da cidade de São Paulo junto a uma educadora do Casulinho, para que pudéssemos ter uma referência de organização de espaço, de acervo, de atividades desenvolvidas numa Biblioteca, dentre outras coisas.

Enfim, passados alguns meses as atividades do Casulinho foram transferidas para o prédio que acabara de ser construído: Projeto Casulo, uma iniciativa do poder privado, mas precisamente do Instituto de Cidadania Empresarial (ICE).

Agora, tínhamos um espaço, alguns livros e queríamos ver gente ocupá-lo. Gradativamente fomos ambientalizando a Biblioteca Comunitária, pensando em estratégias de aproximação das comunidades do Jardim Panorama e Real Parque e das instituições locais, pensando em formas de instigar os moradores do bairro a desenvolverem o gosto pela leitura, esboçando atividades que pudessem incentivar o ato de ler. Estávamos ainda atentas as formas de relações humanas que estabelecíamos entre nós [grupo da Biblioteca] e o envolvimento com a proposta a qual vínhamos construindo. Sendo assim, eram freqüentes as reuniões semanais, planejamentos e registros de atividades, formações para organização e sistematização do acervo, seleção de livros, saídas culturais, dentre outras coisas.

Nesse momento, eu estava no terceiro ano do Ensino Médio e desejava cursar no ano seguinte uma faculdade. Os cursos desejados: Psicologia, Ecologia, Filosofia e várias outras “ias”. Identificava como um empecilho os constantes discursos de alguns professores do Ensino Médio em que diziam da tamanha exigência de se entrar numa universidade pública, que era extremamente seletiva, competitiva e ainda alimentava a noção do self made man. Diante disso, eu e outras componentes da Biblioteca Comunitária tratamos de fazer cursinho gratuito pré vestibular e paralelamente procurar emprego.

Em meados de 2003 o Projeto Casulo estava elaborando uma proposta de formação de um grupo de Pesquisa Social Comunitária. Logrei da Biblioteca para integrar este grupo de jovens da comunidade que seria coordenado por uma educadora do projeto, sem contudo me desvencilhar totalmente da primeira, tentando conciliar as duas propostas. Após algum tempo neste novo grupo, passei a receber uma remuneração, que se tratava de uma ajuda de custo; uma bolsa.

Interessei-me pela proposta do grupo de Pesquisa Social Comunitária. Passaríamos por uma formação em metodologia de pesquisa, identificaríamos aspectos que considerávamos relevantes de serem investigados na comunidade do Real Parque, iríamos a campo para realizar entrevistas com os moradores da mesma [uma amostragem que visava conhecer os aspectos sócio econômicos e culturais de jovens, adultos e idosos e realizaríamos também uma pesquisa populacional, que seria dirigida a todos os responsáveis pelas moradias]. A ida a campo foi uma experiência indescritível,

experiência viva, à medida que já ia admitindo em mim uma visão de sujeito histórico e cultural (pessoas que ali moravam e que tinham histórias para contar) e foi também uma experiência conflitante, à medida em que eu percebia que aquela realidade que se apresentava era muito maior do que eu...

Após concluirmos a etapa de pesquisa de campo fizemos algumas tabulações e cruzamentos de dados e eram freqüentes os encontros em que fazíamos análises sobre as entrevistas que realizamos na nossa própria comunidade.

Nesse período o Projeto Casulo reuniu alguns jovens que estavam concluindo o Ensino Médio e lançou a proposta de participarem de um Programa conhecido por Jovens Professores, que se tratava de uma parceria do Instituto de Cidadania Empresarial junto ao Instituto Superior de Educação de São Paulo Singularidades. Pretendia-se formar trinta jovens das comunidades do Real Parque e Jardim Panorama no Curso Normal Superior, sendo que a cada ano ingressariam dez novos jovens da faculdade. Ao final de três anos, tempo em que foi estabelecida a parceria, haveria trinta jovens cursando o ensino superior. Como contrapartida, os participantes do programa desenvolveriam atividades em alguma área do Projeto Casulo (Pesquisa, Biblioteca, Multimídia ou Centro Cultural) e receberiam uma ajuda de custo.

Oscilei entre o sim e o não. Se por um lado eu não queria aceitar a proposta por não acreditar que seria a última oportunidade da vida, por outro lado eu poderia estar me privando de arriscar a participar do Programa e me identificar com o mesmo... Aceitei!

Permaneci no grupo de pesquisa e vinculada a Biblioteca Comunitária, porém agora cursando a faculdade.

A proposta de pesquisa se enveredou a uma outra. Passaríamos por uma formação cujas abordagens diziam respeito a temáticas como ética, política, meio ambiente, educação, saúde, cultura, dentre outras. Esta formação se estendeu por seis meses e se reuniu a um Programa da Prefeitura de São Paulo, a Bolsa Trabalho. Os jovens que até então fizera a pesquisa comporiam junto a outros jovens da região do Butantã um Projeto que foi denominado de Observatório Social, cuja premissa tinha a ver com o olhar à realidade social da comunidade, interpretá-la, de modo que se pensasse em possíveis intervenções. Havia educadores contratados para oferecer esta capacitação, também chamada de formação cidadã. Como conclusão desta etapa do Observatório e com o

término da parceria Bolsa Trabalho com o Projeto Casulo, elaboramos projetos para serem desenvolvidos na comunidade, cujas abordagens poderiam tratar da reciclagem, da utilização da água, esporte, multimídia, etc. Escrevi um projeto, e o nomeei de “Quando a Leitura Sobe a Viela...”, tentando integrar a experiência da Pesquisa Social à da Biblioteca Comunitária.

Desde aquele momento nos deparamos com alguns empecilhos: ausência de apoio para implantação de projetos, fontes de captação de recursos, disponibilidade dos jovens para tocar suas propostas, dentre outras coisas.

Passado algum tempo o grupo do Observatório Social era composto pelos dez jovens que iniciaram a Pesquisa Social. Era aparente como este grupo se sentia agora desbussolado, isso de alguma forma causou a dispersão dos seus membros.

No início de 2005 fui contratada como estagiária do Observatório Social, passando a ser a responsável na condução de um grupo que se dispersara, apesar de que em tese eu teria orientação de um dos coordenadores da equipe do Projeto Casulo. Tivemos momentos em que centramos forças novamente, mas creio que outros interesses tomavam cada vez mais espaço na vida de alguns de nós: família, trabalho, estudos, dentre outras coisas.

A Proposta do Observatório tomava dali a algum tempo outra senda: monitoramento e apoio a projetos de entidades locais e projetos juvenis. Daria conta de acompanhar os recursos financeiros destinados às associações e grupos locais; repasse de verba; lidaria com contratos e prestação de contas... Eu, no entanto, resolvi voltar para a Biblioteca Comunitária, de onde de fato eu nunca havia me desvencilhado, mas agora retornaria na condição de bolsista.

[Estou retomando minha trajetória, e daqui em diante se trata de 2006...]

Bem, estou no quarto ano de Faculdade, migrando de um Curso Normal Superior de três anos para um Currículo de Pedagogia de quatro anos. Tento conciliar a “estudante” de uma Faculdade à “Estagiária” de uma Biblioteca que também atua como “Educadora” [Ufa!! Como é difícil assumir isso! Por vezes, sinto uma exigência e encargos tamanhos sobre cair em uma jovem de vinte anos... É algo que estou aprendendo a lidar] e ainda à jovem moradora da comunidade onde desenvolve um trabalho, mas que na verdade se tratam de uma só: EU.

Neste ano, fui contratada para estagiar na Biblioteca Comunitária, mantendo junto a outras jovens a gestão do espaço. Listei algumas das atividades que desenvolvemos, são elas:

- Projetos e atividades com crianças, adolescentes, jovens e pessoas afins (com as instituições / comunidade);
- Organização do acervo de livros;
- Triagem de livros;
- Organização dos materiais da Biblioteca;
- Organização e manutenção do espaço da Biblioteca;
- Atendimento Comunitário: empréstimo, devolução e pesquisa;
- Saraus infantis;
- Saraus de jovens e Adultos;
- Organização de jornais e revistas;
- Participação anual da festa das crianças (barraca da pintura de rosto);
- Programação de Férias (com teatro, pinturas, jogos, vídeos, leitura, desenho, dentre outras coisas);
- Reuniões de equipe da Biblioteca;
- Planejamento e cronograma de atividades;
- Multiplicação e formação de outros jovens;
- Esporadicamente saídas culturais;
- Participação em eventos;
- Envolvimento nas propostas de captação de recursos para a Biblioteca;
- Eventuais participações nas amostras do Projeto Casulo;
- Dentre outras coisas.

Desde que iniciei o Curso Normal Superior realizo estágio nas instituições locais. Portanto já estagiei na Escola Municipal de Educação Infantil Pero Neto (Real Parque), na Creche Recanto da Alegria I (Jardim Panorama) e na Escola Municipal de Ensino Fundamental José de Alcântara Machado Filho (Real Parque). Escola esta em que já estudei e onde estou desenvolvendo minha investigação de pesquisa sobre o suposto fracasso escolar de alunos de um quarto ano de Ensino Fundamental, sala em que foi

implantado o Projeto Intensivo no Ciclo I⁴⁸ (PIC), que visa alfabetizar aqueles que não desenvolveram durante os anos anteriores as habilidades de leitura e escrita e que tem uma performance escolar marcada pela repetência e distorção idade-série.

Posso ter parecido um tanto prolixa ao relatar um pouco do percurso que tracei ao optar em fazer um Curso Superior para me formar como professora. Penso porém, que ao contar esta trajetória tentei unir um pouco do meu envolvimento com a Comunidade em que moro, com algumas formações talvez mais abrangentes, contudo significativas ao ofício de educador, facilidades e conflitos que encontrei na minha formação. Busquei ainda reconstituir os caminhos que me enveredaram até a minha situação atual, descritas em alguns trechos de meu relato”.

2. Qual é o ideal de aluno?

“Apesar de pouca experiência que possuo como educadora de sala de aula [haja visto que sou estagiária de uma Biblioteca, mas que está atrelada a educação ”informal”] penso que o aluno ideal está cada vez mais nas nossas próprias idéias.

Vamos imaginar a seguinte situação: É o primeiro dia de aula, você [suponha que você seja professora], preparou uma aula que “tem tudo para dar certo”, pensando em todas aqueles princípios de trabalho: ouvir os alunos, conhecer seus conhecimentos prévios, valorizar a integração entre eles... Pilares estes que considero importantes. Agora, vamos imaginar você diante dos alunos reais... Imaginou? Quem são eles? São de fato como você os havia imaginado?

3. Qual é o ideal de professor?

É espantoso como na minha experiência quando criança; como aluna das séries iniciais eu olhava alguns de meus professores como deuses, ou quase como semi deuses, seres perfeitos, dotados de conhecimentos, como se o saber lhe fosse próprio e nato.

Penso que todos nós professores gostaríamos de ser em alguns momentos uma espécie de deuses, ou uma outra figura mística qualquer, capaz de ter a solução e

⁴⁸ Parceria da Secretaria Municipal de Educação junto com a Diretoria de Orientações Técnicas de São Paulo.

compreender os encaminhamentos mais adequados a determinadas situações, empasses, desafios, e conflitos colocados no cotidiano escolar.

Enquanto seres humanos que está em permanente formação e transformação, desprovidos de “fórmulas mágicas” e “varinhas de condão”, nos depararmos como sujeitos passíveis a cometer equívocos. O diferencial está na forma como lidamos com isso: nos frustramos com nós mesmos, ou tentamos fazer daquela experiência um aprendizado? Assumimos nossas falhas ou as projetamos exclusivamente ao aluno?

Penso que tendemos constantemente a idealizar uma tipologia de professor, a qual não pretendo me ater.

Contudo, não podemos negar que existem requisitos basais na constituição do professor: ter uma certa disposição para trabalhar em equipe, para acolher o aluno, para planejar suas ações e registros, para lidar com alguns imprevistos que ocorrem em seu ofício, dentre outras coisas. Repito: trato como “requisitos” por considerá-los demandas e expectativas necessárias a construção do docente, tendo em vista que este tem suas limitações.

Uma outra questão diz respeito a existência de um movimento da história, em que se tem uma tendência a compreender o educador como alguém que tem que ser um pouco de tudo, psicólogo, sociólogo, dentre outros 'ólogos' e sobretudo educador. Acredito que é importante a formação do professor contemplar as dimensões políticas, sociais e culturais para compreender o aluno que está diante dele na sala de aula, contudo, o ofício do educador não tem que se perder num emaranhado de vertentes sociais, a ponto de não conseguir delinear sua identidade.

Por último, às vezes fico matutando que em alguns momentos o educador tem que ser uma espécie de “herói”, não no sentido estrito que essa palavra conota, mas no sentido de que ele tem uma responsabilidade em apresentar um mundo para o estudante e contribuir para que este transcenda algumas “determinações” sociais vigente... Penso que isso tem algo que ver com o que entendemos por emancipação da educação”.

Respostas – Vitória

1. Como vocês escolheram essa carreira?

Na verdade, eu não escolhi fazer uma faculdade para ser professora. Sempre desejei fazer uma faculdade, mas não conseguia me encaixar nas difíceis possibilidades oferecidas.

A princípio, desejava fazer uma faculdade de gastronomia, acho que porque trabalhava em um restaurante. Depois conheci uma amiga que estudava para ser psicólogo, aí mudei de idéia, queria fazer psicologia. Mas, descobri através de um amigo que fazia faculdade de medicina, que ser médico, além de “salvar” vidas e ser uma profissão admirada por todos dava muito dinheiro. Decida a ser uma médica, conheci um professor de teatro, meu professor.

Este não precisou me falar sobre o teatro fora das suas aulas, pois os momentos de aulas foi o suficiente para a possibilidade de escolher mais uma profissão entre tantas que já embaralhavam minha cabeça.

Desta vez, não, eu não mudaria de idéia, decididamente seria uma professora de teatro. Essa certeza ia se concretizando a cada aula que eu assistia.

Por fim surgiu a possibilidade de fazer uma faculdade para ser professora, porém de educação formal.

No momento do convite não tinha tempo para pensar, era pegar ou largar. Mesmo duvidando da idéia de que um dia viesse assumir o papel de professora, aceitei o convite na expectativa de que essa faculdade na área educacional me desse outras possibilidades. Como por exemplo, ao invés de dar aula de português, matemática, etc, poderia me aperfeiçoar para ser professora de teatro.

Mas, ainda não consegui encontrar uma forma de aproveitar o Normal Superior na formação teatral. Mesmo assim decidi, fazer ampliação desde para a pedagogia, desta vez eu decidi, e decidi porque agora tenho consciência que mesmo não sendo professora de educação formal, meu conhecimento na área educacional irá contribuir muito para a melhoria da educação deste país.

2. Qual é o ideal de aluno?

Acredito que existem três ideias de aluno: o aluno ideal para a escola, o aluno ideal para professora e o aluno que o próprio aluno idealiza ser.

Pra mim, como aluna, o aluno ideal é aquele que questiona quando não entendeu o que a professora tenta explicar, aquele que consegue administrar seu tempo para estudar, se divertir com os amigos e com a família, aquele que consegue entender que em alguns momentos terá que abrir mão de algumas particularidades em pró do estudo.

Mas, também cabe no ideal de aluno, a responsabilidade de ter competência para estudar, pesquisar sozinho, fora da escola, sem ajuda do professor.

3. Qual o ideal de professor?

Um professor que tenha clareza do que quer ensinar, e acima de tudo que estude para dominar os conteúdos que será por ele ensinado. Além disso, o professor precisa se acolhedor, atencioso, flexível para retomar o assunto ensinado, caso haja necessidade.

Idealizo também como professor ideal, aquele que tem a competência de refletir sobre sua prática como docente buscando meios para se aperfeiçoar ainda mais da profissão exercida.

Cabe no ideal de professor, não idealizar que todos alunos vão entender tudo da mesma forma e ao mesmo tempo, pois cada aluno tem seu tempo. Mas cabe também ao papel do professor acolher o aluno e intervir nesse tempo de forma positiva.

OBS: Este é o ideal de aluno e professor que tenho nesse momento, pode ser que mude futuramente.

Respostas – Maria

1. Como escolhi essa carreira?

Ser professora não era uma carreira que desejava como primeira opção na minha vida. Antes a entrar no ensino médio, queria ser bióloga (pesquisadora), agrônoma, psicóloga, assistente social, entre outras profissões. Cheguei até querer seguir uma carreira mas relacionada a artes (Teatro). Agora o que nunca me imaginava sendo, era educadora.

Via a profissão educacional, como algo muito importante, porém achava que a carreira, era mal remunerada e que os professores não tinham o devido reconhecimento pelo próprio sistema educacional do país.

Algo que também me desanimava na profissão e que hoje me servem de exemplo para segui-la foram os educadores que me marcaram de maneira negativa e outros de forma positiva.

Apesar de não querer ser professora, eu foi fazendo algumas “escolhas”, que foram me levando à essa carreira.

Assim que ingressei no ensino médio, fui me envolvendo em alguns projetos sociais de intervenção na comunidade, então apareceu o Projeto Casulo, onde comecei, fazendo aulas de artes plásticas e Teatro e em seguida me envolvendo com o projeto de criação da Biblioteca Comunitária. No projeto da biblioteca fomos desde de cedo nos envolvendo com as crianças e adolescentes da comunidade, por meio da proposta de mediação de leitura. Durante esse período uma pessoa muito especial que coordenava o nosso grupo e que era formada em pedagoga se tornou uma forte referência para mim, pois trazia uma dimensão muito humana e de conhecimento de mundo que me permitiu ter um outro novo olhar para a educação.

Quando terminei o ensino médio, continuava me envolvendo com as atividades e projetos do Casulo, cheguei a prestar vestibular (FUVEST) e como primeira opção de curso, coloquei pedagogia, mas não cheguei se quer a ir para a segunda fase. Queria muito cursar uma faculdade naquele, era meu sonho, cheguei a pensar que teria de aceitar e fazer como a maioria dos jovens da minha comunidade fizeram, procurar um trabalho, talvez fazer um cursinho profissionalizante, era aquilo, quem saber ganhar um salário que desse para bancar um curso superior. Foi nesse momento que me fizeram a

proposta de continuar estudando, porém para fazer um curso normal superior, foi a única opção que nós deram naquele momento, fiquei um tanto confusa, pois aquele não era um curso que eu desejava fazer e se minha escolha fosse positiva eu deveria levá-lo a sério e tentar tirar o maior proveito do mesmo, mas por outro lado eu já estava no caminho da educação, nos trabalhos que estava desenvolvendo na biblioteca, seria uma oportunidade de conhecer ainda mais e a proposta ainda me dava condições de uma ter uma bolsa para custear transportes e materiais pedagógicos. Após pensar um pouco, o que não foi muito pela pressa que deveria dá a proposta, coloquei tudo em uma balança, e aceitei.

Não me arrependo da escolha que fiz, a formação que estou tendo é realmente importante. Ainda tenho alguns receios, angústias com a carreira, mas tenho certeza de uma coisa vou sempre buscar, ser uma boa educadora, tanto em sala de aula quanto em outro espaço.

2. Qual é o ideal de aluno?

Todos os educadores de uma forma ou de outra desejam ter alunos idéias que façam as atividades propostas, se dediquem aos estudos, tenham respeito pelos colegas, pelo professor, saibam se colocar entre outras posturas estudantis, porém lidamos com alunos reais, que em muitos momentos fazem tudo ao contrário do que desejamos.

Não tenho muita experiência como educadora em uma sala de aula a chamada de “educação formal” a não ser como estagiária, mas o que venho notando é que muito do desejado pelo educador se consegue por sua postura com os alunos. É uma conquista que se faz diariamente, que é conquistado por meio do afeto, do conhecimento, do diálogo e que todos nós do “Ramo” chamamos de “relação professor aluno, aluno professor” e por aí vai.

Lidamos com seres humanos, somos humanos, é complicado querer o tempo todo docidade, obediência, cumplicidade, respeito entre outros requisitos adorados por nós educadores, não nascemos dotados dessas qualidades, essas são construídas e dependendo da situação desconstruídas.

3. Qual é o ideal de professor?

O ideal de professor. São muitas as demandas de um professor: Ser a autoridade da sala, ter conhecimento sobre o que se propõem a ensinar, Ser didático, ter valores éticos, políticos, levar em consideração o conhecimento dos alunos, ser estudante sempre, ter afeto.

Poderia fazer uma lista com as qualidades que um educador deve ter. Uma lista do educador ideal, assim como estudei na faculdade em diversos autores. Mas não sei! É difícil ser tudo isso! Penso que do mesmo modo que não existe aluno ideal também seria impossível sermos o tempo todo educadores ideais. O importante é buscarmos sempre o melhor. É uma carreira de aprendizagem sem fim.