

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**ENTRE A VONTADE E O PODER:
Vida Pedagógica, Silêncio e Criação do Sujeito
("PROFESSORINHAS" EM BOA VISTA-RR)**

Sônia da Silva Purceno

Florianópolis (SC), outubro de 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**ENTRE A VONTADE E O PODER:
Vida Pedagógica, Silêncio e Criação do Sujeito
("PROFESSORINHAS" EM BOA VISTA-RR)**

Sônia da Silva Purceno

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em História, sob a orientação da professora Doutora Maria Teresa Santos Cunha.

Florianópolis (SC), outubro de 1999.

**ENTRE A VONTADE E O PODER:
VIDA PEDAGÓGICA, SILÊNCIO E CRIAÇÃO DO SUJEITO
(PROFESSORINHAS EM BOA VISTA/RR)**

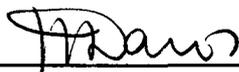
SÔNIA DA SILVA PURCENO

Esta Dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final para obtenção do título de MESTRE EM HISTÓRIA DO BRASIL

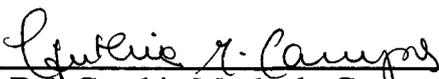
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa Santos Cunha (Orientadora/UFSC)

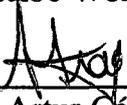


Prof^ª. Dr^ª. Maria das Dores Daros (UFSC)



Prof^ª. Dr^ª. Cynthia Machado Campos (UFSC)

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Scheibe Wolff (UFSC)(Suplente)



Prof. Dr. Artur César Isaia
Coordenador do PPGH/UFSC

Florianópolis, 19 de outubro de 1999

Para Antônio e Amélia, meus pais.

Agradeço à doçura ardida do Mel, à generosidade das pessoas que falaram de si diante de um gravador, à orientação sempre sensata de Maria Teresa e, especialmente, a minha irmã Cíntia que enfiou as duas mãos na massa e assumiu boa parte do árduo trabalho de transcrição das entrevistas.

RESUMO

Este trabalho contextualiza alguns aspectos atuais da história da educação de Boa Vista, a partir da memória de educadoras que atuam no magistério de Roraima desde a década de 50 e das professoras de crianças agora em exercício. Entre a emergência nos discursos contemporâneos de generalizações e condutas modeladoras estabelecidas para educadoras de crianças presencia-se em suas falas cotidianas as “maneiras de fazer”, em práticas discursivas e não discursivas. O que se destaca, enfim, são as reações, resistências e transgressões narradas, que se dão, de forma relacional, numa desconstrução da imagem estereotipada da “professorinha”. Nesse movimento entre a astúcia e a sujeição aos controles sociais, as educadoras dizem e clamam por se fazer ouvir.

ABSTRACT

The present research puts some aspects of the history of education in Boa Vista into context, using the memory of educators working in Roraima since the 1950's and the words of elementary school teachers who are working nowadays. It is possible to detect, among the emergence of discourses of generalization and current modeling behaviors established for elementary school educators, the "manners of doing" in discursive and non-discursive practices in their everyday talks. Eventually, the narrated reactions, resistance and transgressions stand out, relating themselves to the deconstruction of the stereotyped images of the female educators. In this move between the shrewdness and subjection to social control, the female educators talk and claim to be heard.

SUMÁRIO

Sussurro	IX
Memória: captura e fuga	X
Introdução – ARMADILHA	01
Capítulo I – PASSAGEM PARA O OUTRO	13
Lembranças da “Terra dos Ventos”.....	15
À busca de uma “boa vista”.....	23
Movimento educacional: contextos em dispersão.....	43
Capítulo II – O SILÊNCIO IMAGINÁRIO	79
Capítulo III – O OUTRO EM SI OU A CRIAÇÃO DO SUJEITO	140
Conclusão – LIBERDADE FORJADA	193
FONTES	205

SUSSURRO

"Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois, o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos."

Clarice Lispector

O que é isso que arrebatava minha mente e dissimuladamente tortura meu corpo? Entre os fantasmas da minha história pessoal, eu, sujeito, penso se posso. Como Uma, um pouco mutante, investida pelo poder relativo concedido pela vida, pondero o Outro que se multiplica. Transbordando em vícios que a escola também constrói, caminho na Academia pela trilha sugestiva do saber. Sei o que procuro? Sei que ousar, agora, acomodar meu eu neste discurso frágil. Surpreendo-me com os tons sutis da palavra. Esgueirando-me durante meses, refletindo, perfurando, vazando discursos e sendo absorvida por eles, procuro revelar-me como sujeito, como pessoa construtora de subjetividade, preocupada com o Outro – aquele que retruca minhas palavras, que censura meus anseios e para quem fabrico meus fantasmas, todas as máscaras; mas também dedico meus sorrisos de trêmula descoberta.

Não é fácil, dentro da história de nossas histórias humanas, colocar-se como pessoa que pensa histórias, cria história, tenta construir e desconstruir seu eu. Como "educanda-educadora"¹ viciei-me nas leituras impessoais, por vezes insólitas. E agora? Onde abrigar meu eu? Como solicitar no discurso esta primeira pessoa disfarçada premeditadamente por meus pré-conceitos? Seria de bom tom? Estaria de acordo com os objetivos traçados para a disciplina historiográfica? Posso mesclar assim, impunemente, meu eu e este objeto que já é parte de mim? Não é fácil dizer sim, mesmo que humildemente, às práticas evocadas na leitura de Foucault ou Michel de Certeau. Como Paulo Freire enfatiza, o caminho para nossa práxis pessoal é árduo. Em todo caso, arrisco aqui, neste discurso desenfreado, a coerência desejada, envolvida por questionamentos sem fim. Palavras ambíguas, escorregadias, vazias e repletas; elas traem e revelam.

"O desejo diz: 'Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz'. E a instituição responde: 'Você não tem por que temer começar; estamos todos af para mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém'.²

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. RJ. 23ª reimpressão, 1996, 67.

² FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Edições Loyola. 2ª edição, 1996, p.7.

MEMÓRIA: CAPTURA E FUGA

"Nunca nasci, nunca vivi, mas eu me lembro. E a lembrança é em carne viva."

Clarice Lispector

Ouçõ murmúrios: professorinhas... Um objeto um tanto "desinteressante"... Questões um tanto "óbvias"... Fuja da "mediocridade"?! Estereótipos são também convicções. Não há fuga, nem tão pouco intenção de vulgaridade aqui. Estou presa, ele agarra-se a mim como o vício agarra vontades. Tento então dizer escrevendo o que me liga a ele:

Gabriela... Seu eco aflora minha memória. Como a gota que pinga lentamente, insiste. Que fazer? "Não devo" me render à poesia mas não posso mais evitar Gabriela. Ela abre meus olhos novamente, faz meu coração palpitar e tudo de novo diferentemente revive... Sempre tive pavor da 1ª série. Alfabetizar crianças sempre me assustou mais, meu maior tabu. Estar lá com aquelas pessoas que chegavam era o que me entristecia. Sua virgindade me doía por dentro. Aparentemente tão leves e espertas, eu tão ingênua, tão frágil...

Depois de anos trabalhando como educadora, agora mais que nunca me sentia pecando. Nem trabalhando com a 3ª ou 4ª séries, com o 2º grau, nem mesmo com a alfabetização de adultos me veio esta sensação. Antes sentia-me, "modestamente" é claro, oferecendo armas na "luta simbólica" e cotidiana. Todos já estavam lá e eu me sentia responsável. Mas agora, tudo era diferente... eles chegavam, tão pequenos, 6 ou 7 anos, e "eu" tinha de iniciá-los, precisava violá-los. Ah... Como o gosto era ambíguo: amargo ao pensar na escola que castra, adocicado ao pensar em como poderia vê-los sorrir por um ano.

Receosa os recebi, por dentro a negação e a recepção, por fora um leve incômodo. Via-os ali ao meu redor entusiasmados e temerosos. Quem eu seria com eles?... Sentados despretensiosamente em círculo no chão da sala espaçosa, olhávamo-nos um tanto solenes naquela expectativa que fazia rir e chorar. Rompi então o sofrimento: "Pois é, vocês já sabem escrever alguma coisa?" E então: Gabriela... "Eu sei escrever alma!" Aí a naturalidade daquelas faces que sorriam para ela me amedronta mais... "Quer ver? Eu vou escrever no quadro." Vai ela rabiscar em giz branco no canto inferior à minha direita. Que tormento... alma... Meu Deus! Ela poderia ter escrito pato ou gato, vovó ou Gabriela, boneca, bola... Mas ela disse alma... e todos eles, pirralhinhos irritantes, achando tão normal... Porque então meus livros nunca me avisaram? Assumi projetos alternativos de trabalho pedagógico, decepcionei-me, fugi para outra cidade; e agora pensando estar segura, ela me vem com seus seis anos nos dois olhos e me diz "alma" no primeiro dia de aula. Senti como uma provocação. Eu poderia perguntar se alguém sabia escrever mais alguma coisa, em busca de um tatu quem sabe... Ou então poderia dizer que "al - ma" termina com ma, do macaco, e assim: ma - me - mi - mo - mu, ca - co - cu...

Não! Não pude evitar e larguei: "O que vocês pensam sobre alma, o que é alma para vocês?" Assim foi dada a largada... Agora estavam lá me falando sobre suas visões

da alma, profundos e introspectivos, herméticos e profanos como só muitas vezes uma criança o sabe ou o pode ser.

Aquele ano me sugou por dentro, levou-me e povoou-me. Todos os dias novos rumos, novas interrupções na cadência silábica das famílias. Quando parar, como refrear, como responder sem possuir respostas? Muito exercício filosófico eles exigiam de mim, muita busca intelectual eu exigi de mim.

Novo ano, troca-se professores, troca-se alunos. E agora? Ouço que Gabriela fez xixi em sala de aula na 2ª série, diante da cartilha. Como ser "professorinha"? Onde? Às vezes fico pensando nesta maneira um tanto trágica de encarar as coisas, poderia minimizá-la, deixar fluir e então racionalizá-la até que se tornasse asséptica. Mas não há mesmo salvação, ao invés disso tudo, fujo para a floresta... Nego o retorno às salas de aula. Mas um dia eis que me encontro no final do país, nas entranhas de Roraima, dentro da floresta. São João da Baliza - RR, 1994... poucos habitantes, extremo estranho encontro urbano e íntimo com o mais não tão aparente silêncio da mata. Lá estava eu lecionando Didática e História da Educação. Algum louco me responsabilizou por respostas e também estavam lá eles – educadores-educandos – que me perguntavam pelas "brechas". Como ser educadora, onde podemos criar? Quanta ironia... Logo a mim, uma fugitiva "nata"?! Ai, ai, ai, ai...

Volto então à cidade grande. Venho à academia, ao templo da pesquisa intelectual, para me dizer que não há fuga e aprender a conviver no cativeiro. Eis aqui meu objeto, composto na vivência cotidiana, tento desdobrá-lo e compreender como continuar construindo, sem tantas culpas, no cotidiano pedagógico. E eis aqui resumidamente alguma história.

Introdução

ARMADILHA

“Assim é que experimentarei contra os meus hábitos uma história com começo, meio e ‘gran finale’ seguido de silêncio e de chuva caindo.”

Clarice Lispector

, mas ainda penso.¹ Trabalhei vários anos no magistério de Santa Catarina antes de ir morar em Roraima, onde aprendi a olhar um outro contexto cultural e educacional, as dores e prazeres dos educadores e educandos com os quais convivi. Por isso, essa pesquisa é feita de Boa Vista para Florianópolis, numa troca incessante de lembranças e interrogações entre esses dois lugares que habitam minha memória. Ao descrever um objeto de pesquisa e formular um projeto de dissertação para a Universidade Federal de Santa Catarina, criei a **ARMADILHA** na qual quase todo pesquisador se encontra depois de ter nas mãos questionamentos que se multiplicam, entrelaçamentos de encontros e desencontros. A criação do objeto de trabalho nos coloca o desafio do “fazer”, que assusta e entusiasma. Nesse sentido, a **LIBERDADE FORJADA** nas páginas finais do texto nada mais é do que a tentativa de se desprender das mãos um objeto sólido, palavras que se dão a ler.

Procurando estabelecer um campo temporal mais objetivo para este trabalho, digamos então que ele é hoje, é presente. E nesse hoje, nesse agora, emerge na memória

¹ A brincadeira com a vírgula no “início” e “final” do trabalho tem a intenção de enfatizar a impossibilidade de conteúdo no tempo e espaço destas páginas. Este recurso foi utilizado por vários autores na Literatura, dentre eles, Clarice Lispector (em “Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres” e “A Paixão Segundo G.H.”). É também da obra desta autora que faço as apropriações presentes nas epígrafes.

coletiva e na memória dos sujeitos² a presença do passado e a invenção do futuro.³ O objetivo mais geral desta pesquisa é dar visibilidade às educadoras que trabalham com crianças em Boa Vista-RR. Além do aparato epistemológico necessário tenho como fonte fundamental, depoimentos de algumas dessas “professorinhas”⁴, personagens que resistem a estereótipos, sujeitos do imaginário social e político.

Antes de entrar nas especificidades teóricas de tal discussão, num “SUSSURRO” tentei explicar a opção pela narração na 1ª pessoa do singular, que se alterna com a 1ª pessoa do plural nos momentos em que me refiro diretamente ao leitor e à presença inevitável da dialogicidade na narração ou no narrador, bem como na leitura – discussão que se fará presente em vários momentos deste trabalho. Em “MEMÓRIA: CAPTURA E FUGA” deixo entrever o porquê da escolha das educadoras de crianças como “objeto” da pesquisa. Essas primeiras páginas são pretensivas no sentido em que tentam demonstrar meu “eu”, sujeito narrador, e a “gestação” do objeto de trabalho.

Já no Capítulo I, “PASSAGEM PARA O OUTRO”, procuro fazer uma necessária contextualização, social-histórica⁵ e educacional de alguns pontos a respeito de Boa Vista, da feminização do magistério no Brasil e das potencialidades da pesquisa (tais questões também aparecem diluídas ao longo do texto). A análise presente nesta historicização e nos outros objetos do texto (que são frutos de opções também

² MALUF, Marina. *Ruídos da Memória*. SP: Siciliano, 1995, 36. *Para esta autora o grupo social também constrói a memória individual, da qual ele se afasta e se aproxima, há uma troca, “(...) a memória pessoal necessita de outras lembranças e por isso invoca conjuntos referenciais instituídos pela sociedade. Sem esses instrumentos referenciais – ‘as palavras e as idéias’ – que os indivíduos tomam de empréstimo a seu meio, compromete-se o funcionamento da memória de cada um e de todos.”*

³ NUNES, Clarice. *O Passado Sempre Presente*. SP: Cortez, 1992, 7-16.

⁴ Contextualizo especificamente este termo “professorinha” mais a frente...

⁵ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, 141: *O social-histórico “...Comporta sua própria temporalidade como criação; como criação ele é também temporalidade... O social-histórico é fluxo perpétuo da auto-alteração - e só pode ser dando-se figuras ‘estáveis’ através do que ele se torna visível...”*

subjetivas) estará sempre permeada pela memória que trago de Roraima e pelas relações pedagógicas que lá vivi, enfim pelas representações⁶ criadas por mim como sujeito que “de fora” entrou em contato com o outro, o “de dentro”. Este *Outro* não é analisado como aquele que é “*todo mundo e ninguém*”⁷, uma imagem unívoca e generalizante; o outro a que me refiro é múltiplo, são “outros”, sujeitos diferenciados, criação constante de novidades, lugares e objetos, no imaginário social.⁸ Ainda, como consequência da tentativa de pincelar informações mais gerais e complexas, decidi para maior clareza, recortar a narração do capítulo em três partes: **Lembranças da “Terra dos Ventos”, À busca de uma “boa vista” e Movimento educacional: contextos em dispersão.** Nos capítulos posteriores apresento mais especificamente os dois pontos fundamentais para a constituição deste trabalho e que, obviamente, estão entrelaçados:

- no Capítulo II, “**O SILÊNCIO IMAGINÁRIO**”, as regras aparentemente rígidas, as normas, as permanências, as imagens estereotipadas, as práticas instituídas, são construídas no texto em contraposição às resistências e criatividade.⁹ Neste momento, apenas esboçando os sinais das resistências nos discursos, pretendo trabalhar mais atentamente os silêncios, os controles, as relações de poder que castram e instigam, que impõem modelos, criam estereótipos¹⁰, fabricam imagens. Não pretendo estabelecer um estereótipo estático e generalizante “da educadora” de crianças, apenas indicar nos

⁶ A categoria representação também é fundamental na construção deste texto. Para Le Goff “(...) é tradução mental de uma realidade exterior percebida e liga-se ao processo de abstração.” (in PESAVENTO, Sandra. *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário*. Revista Brasileira de História, SP, vol. 15, nº 29, 1995, pp.9-27.) A professora Loiva Otero Félix baseando-se em Castoriadis complementa dizendo que a representação se faz na relação de alteridade, ou seja, na “construção da imagem de ‘si’ e do ‘outro’.”

⁷ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 63.

⁸ Desta forma, evoco a perspectiva da História Cultural, que “(...) tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” CHARTIER, Roger. *História Cultural. Entre Práticas e Representações*. Lisboa: DIFEL, 1990, 17-8.

⁹ Várias categorias que estão sendo citadas, serão trabalhadas mais atentamente ao longo do texto.

¹⁰ A noção de estereótipos está ligada aqui às convicções e julgamentos repetitivos com relação a pessoas, grupos ou objetos.

discursos a presença de imagens estereotipadas. Desta forma, discuto a presença de um imaginário idealizado em relação à “professorinha” manifestado nos discursos por meio das convicções generalizantes, da narração dos controles, pressões e repressões do dia a dia, bem como pela resignificação ininterrupta de permanências e valores convencionais nas relações educacionais. O termo “tia”, por exemplo, referido maciçamente às educadoras de crianças, assume várias significações nas falas, o mesmo ocorrendo com o “fazer” das professoras que é qualificado como “adequado” ou não “adequado”, de acordo com as representações pessoais e sociais. Assim, os discursos instituídos legitimamente e as resistências se dão de forma relacional. Da mesma forma se dá a análise das relações de gênero que se destacam pela indiscutível maioria de mulheres que trabalha com crianças e pela forma hierarquizante que assume a qualificação da atuação em ordem “crescente” da educação infantil à academia.

- no Capítulo III - “O OUTRO EM SI OU A CRIAÇÃO DO SUJEITO” - a partir das idéias discutidas nos momentos anteriores procuro “olhar” nas falas mais atentamente as relações de resistência e criatividade que se dão nas práticas cotidianas das educadoras de crianças. Nas entrevistas realizadas em Boa Vista tais relações foram contadas por educadoras com suas representações pessoais, recorrendo às suas memórias. Não desejo estabelecer um “perfil” da educadora de crianças de Boa Vista e sim, como já disse, trabalhar com sujeitos e ver neles também a emergência de uma memória coletiva. Nas falas estão presentes as relações de alteridade entre as educadoras, entre as mesmas e “outros” profissionais da educação, ou ainda entre elas e seus alunos. Recorro constantemente a Michel de Certeau já que, como afirma Luce Giard, o mesmo não desejou fazer “*uma história das teorias sobre as práticas*” e nem uma *semiótica* que descrevesse completamente a *sistemática das artes*. Ele “(...) se

*limita a propor 'algumas maneiras de pensar as práticas cotidianas dos consumidores, supondo no ponto de partida que elas são do tipo tático.'*¹¹

Busco “cruzar as fontes” das quais me aproprio para a concepção do texto e deixar clara a presença das mesmas, mas a ausência dessa nitidez será algumas vezes inevitável pois nem sempre podemos ter clareza dos discursos que incorporamos. No entanto, posso afirmar que optei pelo trabalho de Michel de Certeau com suas “*artes de fazer*”¹² como fonte teórica fundamental. Entre outras coisas, este autor anuncia a possibilidade de análise das práticas cotidianas resistentes e criativas. Nele encontramos uma filosofia das práticas e podemos *pensar* os sujeitos *ordinários* e suas maneiras *de fazer*, aqui mais especificamente as “professorinhas” *ordinárias*. Portanto, não estou à busca de discursos selecionados, de narradores que tenham necessariamente para contar uma história de “impacto” que se legitime e legitime o trabalho enquanto discurso previamente encaixado, sondado, previsto. As falas presentes neste trabalho foram “ouvidas” na esperança de ver nelas quebrar-se o rótulo das pessoas “comuns”, a generalização dos discursos dos narradores anônimos. É exatamente na presença do discurso que algumas vezes pode ser qualificado como “lugar comum”, “óbvio”, destituído de “originalidade”, que busco as diferentes significações desse discurso cotidiano, produzido por sujeitos ordinários, com suas peculiaridades e diferentes formas de resistência a uma ordem instituída ou não, a poderes estabelecidos ou não. Para

¹¹ In CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p.20.

¹² CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 88-99: “A ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas ‘populares’ desviam para fins próprios, sem a ilusão que mude proximamente. Enquanto explorada por um poder dominante, ou simplesmente negada por um discurso ideológico, aqui a ordem é representada por uma arte. Na instituição a servir se insinuam assim um estilo de resistência moral, isto é, uma economia do ‘dom’ (de generosidades como revanche), uma estética de ‘golpes’ (de operações de artistas) e uma ética da tenacidade (mil maneiras de negar á ordem estabelecida o estatuto de lei, de sentido ou fatalidade). A cultura “popular” seria isto, e não um corpo considerado estranho, estraçalhado a fim de ser exposto, tratado e ‘citado’ por um sistema que reproduz, com os objetos, a situação que impõe aos vivos.”

acreditarmos nas significações “óbvias” da linguagem precisamos acreditar em verdades plenamente transparentes, e esse não é o caso.

Ao longo do texto, faço afirmações e busco respostas que gostaria de deixar claras mais uma vez: fazem parte da busca de um objeto acadêmico que é também resultado de “invenções” subjetivas. Será então na relação não dicotômica entre sujeito/objeto que se comporá o texto, por isso tampouco pretendo omitir adjetivos tentando conferir ao mesmo a aparente neutralidade dos substantivos e verbos categóricos, pretensamente “destituídos” de representações pessoais. Desejo construir este trabalho contando histórias, talvez ainda um pouco fragmentadas nas falas dos narradores e em toda a polissemia textual, mas ainda assim a tentativa de um todo, de constituição de um objeto calcado na vontade subjetiva e no poder objetivo. Para tanto, desejo deixar falarem as vozes que contam de formas diferenciadas suas experiências, procuro “também” falar, mas não falar por elas (o que me parece tarefa “impossível”, sempre incompleta...), não dizer o que já dizem. A *arte* de narrar tem também seus ardis, suas formas de “*usar*” as palavras que são peculiarizadas de um sujeito para outro.¹³ E para Walter Benjamin “(a) *experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos...*”¹⁴

¹³ CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 93: É interessante falar aqui da abordagem que Michel de Certeau dá aos “usos” que correspondem a *arte* do consumidor “*fazer com*”: “...*Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade. (...) Gosto de dar-lhes o nome de usos, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e reproduzidos por um grupo, seus ‘usos e costumes’.* O problema está na ambigüidade da palavra pois, nesses ‘usos’, trata-se precisamente de reconhecer ‘ações’ (no sentido militar da palavra) que são a sua formalidade e sua inventividade próprias e que organizam em surdina o trabalho de formigas do consumo.

¹⁴ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, Brasiliense, 3ª ed., 1987, 198.

Entre as fontes “documentais” ou empíricas, além de vários documentos escritos (alguns editados e de circulação nacional, outros mais fugazes como anotações e apostilas de escolas...), já está claro, faço a opção pela história oral, pelos “*trabalhos da memória*”¹⁵ analisados por meio de entrevistas com educadores de Boa Vista. A profundidade na análise das falas vem em detrimento do número de entrevistas. A dimensão dialógica da história oral e suas várias representações não podem ser negadas: “... aquilo que criamos é um texto dialógico de múltiplas vozes e múltiplas interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, nossas interpretações e as interpretações dos leitores”.¹⁶ Tenho a intenção de “cruzar fontes”, valorizar todo documento¹⁷ que possa enriquecer a pesquisa, porém não tenho a intenção de buscar documentos que comprovem ou atribuam um caráter verossímil às memórias relatadas. Este trabalho não tem a preocupação com o estabelecimento de uma *amostragem* e sim um interesse intenso pela memória dos sujeitos. Nesse sentido, gostaria de lembrar as palavras de Ecléa Bosi referindo-se à história oral:

*“Os livros de história que registram esses fatos são também um ponto de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas conseqüências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida.”*¹⁸

Não posso deixar de destacar que este trabalho está calcado também nas discussões em torno da categoria imaginário. E nesse sentido os trabalhos de Bronislaw

¹⁵ BOSI, Ecléa. Faço apenas uma referência a: “*Os Trabalhos da Memória*” - título da Apresentação escrita por Marilena Chauí para o texto maravilhoso de Ecléa Bosi.

¹⁶ PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. Proj. História, São Paulo, (15), abr. 1997.

¹⁷ Documento num sentido mais amplo: “(...) documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer maneira.” LE GOFF, Jacques. *Documento/Monumento*. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984, p.158.

¹⁸ BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 4ª ed. SP. Cia das Letras, 1995, p.37.

Baczko e Cornelius Castoriadis foram muito esclarecedores. Com a análise do imaginário social estes colaboram na busca sempre incompleta de elucidação das instituições sociais e da constituição da *autonomia* política social e individual, bem como na visibilidade das práticas criativas dos sujeitos e das sociedades.¹⁹

Penso ser pertinente historicizar brevemente a relação entre história e imaginário, já que como “nova” tendência de análise,²⁰ este foi também impulsionado pela chamada “(...) crise dos paradigmas de análise da realidade, o fim da crença nas verdades absolutas legitimadoras da ordem social...”²¹ neste final de século. A evidente falência na tentativa de construção de uma “*história total*”²² por parte dos Annales acentua a imaginação de uma história descontínua, composta entre outras coisas, pelo imaginário e por redes de representações. Para Chartier, a descentralização dos aspectos econômicos e sociais nos estudos históricos traz não só o campo fecundo da literatura e da antropologia, mas também a presença positiva da *dúvida* que balança crenças e desconstrói mitos.²³

Apesar das análises positivistas, marxistas e o cientificismo cego estarem sofrendo sérios abalos com a crise dos paradigmas, continuam sendo rica fonte de análise. Digamos que o racionalismo exacerbado esteja em baixa como esteve antes o estudo do imaginário devido exatamente à sua contraposição. O imaginário deixou de ser

¹⁹ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, 13: “O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos.”

²⁰ BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. In: Enciclopédia Einaudi, v.5, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985: para Baczko o estudo do imaginário está “*na moda*”.

²¹ PESAVENTO, Sandra. *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário*. Revista Brasileira de História, SP, vol. 15, n° 29, 1995, pp.9-27.

²² BURKE, Peter. *A Escrita da História - Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp. 1992, 69.

²³ CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos Avançados, n°11, v.5, 1991.

o ilusório, deixou de sugerir falsidade e agora o real pode ser considerado imaginação.²⁴ Entretanto, na rede de poderes dissecada na obra de Foucault continuam presentes os poderes que são legitimados, instituídos ou estabelecidos, que estão sempre em construção sim e por isso mesmo ameaçados, mas que ainda assim oprimem e castram. A representação de uma verdade só existe a partir da existência do seu “outro” que por vezes está marginal.

Mas os historiadores demoraram para ceder à tentação da “ilusão”. Para Descartes - “*penso, logo existo*”, - para um significante obteríamos um significado lógico, racional; como um reflexo puro e revelador no espelho. Então, o imaginário se aproximaria do “simbólico”, do quimérico, das crenças míticas que têm sua lógica explicativa interna mas não são cientificamente racionalizadas; têm seus reflexos distorcidos, manipulados, fantasiados. Este racionalismo cartesiano teve seu auge no século XIX, embora tenha se desenvolvido desde o século XVIII com os avanços da tecnologia e do capitalismo.

A rejeição de algumas verdades tidas como absolutas por historiadores nas décadas de 60 e 70 iria partir de marxistas como E. P. Thompson e participantes da escola dos Annales que se voltariam para uma história social rumo aos estudos de cunho cultural. Nos anos 80, com a *nova história cultural*, novos objetos emergiram e novos olhares foram lançados não só sobre as margens, mas em torno, às múltiplas rumações e pequenas erupções criadas pelas *peessoas ordinárias*²⁵. Desta forma o imaginário ganha um novo lugar social e passa a ser discutido na tentativa de uma nova conceituação do

²⁴ Afirmação da professora Loiva Otero Félix, citando Paul Veyne em: “Accreditavam os gregos nos seus mitos?”

²⁵ CERTEAU *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994

termo.²⁶ O trabalho de *elucidação* de Cornelius Castoriadis dá vazão à profundidade dos sentidos do termo imaginário; suas idéias têm no imaginário um objeto identificado e perdido, “se é que existe tal objeto.” Porque para Castoriadis tanto as sociedades quanto os sujeitos estão num constante instituir-se a partir do instituído.²⁷

Para Sandra Pesavento a abordagem da pesquisa do imaginário social não deve inflectir-se “...*pelo tipo de definição do ‘não-ser’ (o imaginário não é isso ou não é aquilo), salvo quando a negativa conduz a uma afirmação. Como refere Hélène Védrine, o imaginário não pode ser o impensado ou o não expresso. Neste sentido, ele necessariamente trabalha sobre a linguagem, é sempre representação e não existe sem interpretação.*”²⁸ Emerge daí o silêncio repleto de sentidos, a relação de alteridade implícita na interpretação, o não-dito aninhado ao dito. Portanto, o estudo do imaginário distancia-se da dimensão mítica de análise por lidar com idéias historicamente em construção e não com crenças indiscutíveis. Por outro lado, também distancia-se do puramente ilusório por englobar no seu campo de análise não só o mito e a ficção, mas toda construção cultural passível de interpretação simbólica. O real coletivo, a realidade concreta naturalizada e legitimada na memória social também são compostos por um sistema (ou uma rede) de representações significativas. No imaginário o real é representação na medida em que não expressa a realidade “em si”, pura; mas também é concretude na medida em que faz nascer novos objetos, dá luz, é criação: “...*Para*

²⁶ PESAVENTO, Sandra. *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário*. Revista Brasileira de História, SP, vol. 15, n° 29, 1995, pp.9-27.

²⁷ CASTORIADIS, A *Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995P.164.

²⁸ in PESAVENTO, Sandra. *Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário*. Revista Brasileira de História, SP, vol. 15, n°29, 1995, pp.9-27.

Castoriadis, a história é impossível/inconcebível fora da imaginação produtiva ou criadora a que ele chama de imaginário radical.”²⁹

A instituição da educação faz parte do imaginário social assim como o cria, ela está no imaginário e o mantém, a educação é também “lugar e objeto” do imaginário na medida em que mostra e cria conflitos sociais, conserva e resiste aos estereótipos, postula mitos e os questiona. Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que as representações dos educadores, construídas cotidianamente, também fazem parte deste processo de instituição e que eles estão assim construindo também o *histórico-social*. Nos capítulos a seguir poderemos observar como vêm se construindo alguns aspectos da feminização do magistério no Brasil e como se constrói hoje essa relação na educação de crianças em Boa Vista. Fazendo um recuo no tempo tentando historicizar “lá” também a emergência da presença feminina no imaginário educacional poderemos inferir que Boa Vista não participou ativamente do processo nacional de feminização do magistério até finais da década de 40. Tendo recebido “de cima” regras e práticas que busca corresponder, a política pedagógica do “novo” Estado³⁰ de Roraima vem se apropriando de representações que se julgam nacionais para a construção de uma legitimidade estatal.

Finalmente, desejo enfatizar mais uma vez que as representações que elaborei de lugares, pessoas ou objetos são parte fundamental do trabalho. Os “*intercâmbios textuais*” estarão acentuados na medida em que sua presença for sentida pois “(...) os ‘objetos’ de nossas pesquisas não podem ser destacados do ‘comércio’ intelectual e social que organiza as suas distinções e seus deslocamentos.” O “trabalho coletivo” citado

²⁹ PESAVENTO, Sandra. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. Revista Brasileira de História, SP, vol. 15, n°29, 1995, p.21.

³⁰ Para maior clareza, ao me referir especificamente ao Estado de Roraima, procuro usar letra maiúscula.

por Certeau oferece ao pesquisador e ao leitor a possibilidade de participação na construção de uma memória coletiva. Então da mesma forma em que não pretendo aqui “*simular*” a ausência de uma “*rede*” discursiva sempre presente no ato da linguagem escrita ou oral, tampouco pretendo “*isolar a relação sujeito-objeto*” tentando escamotear a presença de uma subjetividade intertextual: “*Um discurso manterá portanto uma marca de cientificidade explicitando as condições e as regras de sua produção e, em primeiro lugar, as relações de onde nasce.*” São assim construídas em “*solidariedade*” as relações de alteridade³¹:

“... Todo lugar ‘próprio’ é alterado por aquilo que, dos outros, já se acha nele. Por esse fato, é igualmente excluída a representação ‘objetiva’ dessas posições próximas ou distantes que denominamos ‘influências’. Elas aparecem num texto (ou na definição de uma pesquisa) pelos efeitos de alteração e elaboração que ali produziram. Como tampouco as dívidas não se transformam em objetos. Intercâmbios, leituras e confrontos que formam as suas condições de possibilidade, cada estudo particular é um espelho de cem faces (neste espaço os outros estão sempre aparecendo), mas um espelho partido e anamórfico (os outros aí se fragmentam e se alteram).”³²

Tento não estabelecer cortes genéricos ou dar respostas categóricas que seriam dissonantes com os objetivos do trabalho e as opções teóricas presentes. Existe também a busca idealista de um trabalho dialógico entre os pontos especificados, bem como uma **grande carência** de tempo para maior amadurecimento dos pontos em discussão. A valorização da reflexão teórica não vem em detrimento da pesquisa empírica, porém tal reflexão deve ser encarada apenas como a fertilização que trará amanhã mais profundidade às interpretações e, talvez, frutos mais amadurecidos. Minha maior ambição é ter na memória a aliada desta incompletude, a arma que desmembra pequenos segredos, viola silêncios e se anuncia nas imperfeições.

³¹ CERTEAU A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 110.

³² CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 110.

Capítulo I

PASSAGEM PARA O OUTRO

“– Dez é como domingo. A gente pensa que domingo é o fim da semana passada, não é? mas já é o começo da outra. A gente pensa que dez é o fim de nove, não é? mas já é o princípio de onze.”

Clarice Lispector

Durante a trágica batalha entre os europeus e deles com os nativos pelo território amazônico e a instituição de uma comunidade “mais ocidental, mais branca e evoluída”, delimitou-se arbitrariamente o início da história de Boa Vista, Roraima. Hoje, observando politicamente a região e refletindo sobre suas sociedades “arcaicas”, percebo que talvez tal batalha nunca tenha tido fim e que vítimas da *coerção*, as comunidades indígenas carregam a imagem construída culturalmente de *a-políticas e a-históricas*.³³ Pode a história cultural nos redimir do etnocentrismo cego ou pelo menos acalmar a linguagem historiográfica conservadora que, em alguns momentos, tenta abortar as categorias de *raça e gênero* – já que *Marx* desenrolou um dos fios que conduzem ao questionamento de *classe*?³⁴ Sentindo o exílio amazônico, e buscando visualizar imagens generalizantes e singularizadas, penso se o olhar coercitivo do chamado “homem branco”, no encontro imponente com o olhar do “nativo-marginal” (paradoxo sem fim...) não molda também o rio que se estende e reflete o olhar “da mulher” no extremo norte do Brasil. Essa “mulher” homogeneizada, iguala e idealiza em alguns momentos no imaginário social, a pluralidade indefinível de memórias e diferenças que significam cada uma das mulheres daquele lugar. Assim, muitas vezes quando olhamos ao redor não vemos a multiplicidade de práticas e sujeitos, por isso generalizamos. Em todo caso,

³³ CLASTRES, Pierre. *A Sociedade contra o Estado*. Livraria Francisco Alves, RJ, 1978.

³⁴ In SCOTT, Joan. *Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica*. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre-RS, 16(2): 5-22, jul/dez. 1990, p.14.

tento interromper o pensamento sobre “a mulher” de Roraima e ouvir os diferentes discursos de algumas trabalhadoras da educação de Boa Vista.

Para maior clareza dos pontos abordados neste Capítulo, divido-o em três partes. Em **Lembranças da “Terra dos Ventos”** explodem algumas memórias pessoais, ao mesmo tempo confusas e repletas de sentimentos, nas quais busco os tempos e os espaços vividos em Roraima. Espero que este momento morno signifique para o leitor um início de intimidade com o “outro”. À **busca de uma “boa vista”** tem como objetivo fundamental oferecer uma contextualização de alguns pontos que julgo importantes na historicização de Boa Vista: localização espacial e social-histórica; conflitos envolvendo garimpeiros, indígenas e migrantes; a “invenção” de um estado na criação de um aparato físico e tecnocrático. Por último, **Movimento educacional: contextos em dispersão**, onde continuo falando da “fabricação” do Estado de Roraima, só que especificamente no que diz respeito às instituições educacionais. Expandindo a discussão introduzo um apanhado geral da feminização do magistério no Brasil e da entrada das educadoras de Roraima neste cenário nacional, marcado pela crescente discriminação das professoras de crianças. Ao me encaminhar para o final do Capítulo, as falas dos educadores já estão mais presentes e se tornam fundamentais na constituição do mesmo, na medida em que narram as práticas educacionais de Boa Vista a partir do cotidiano pedagógico, com memórias que nos chegam desde a década de 50. As entrevistas não só ilustram o texto, nos fazem sentir o contexto educacional de hoje e de algumas décadas passadas, trazem em si representações pessoais e também memória coletiva, imaginário social. Talvez, porque as memórias sejam sempre mais do que aquilo que tentamos conter delas.

Finalmente, no diálogo com as fontes insinua-se, o objeto do segundo capítulo: a instituição da “professorinha”, ou de uma imagem inferiorizante e normatizada da professora de crianças, nos discursos, hoje, em Boa Vista. Esclarecendo, novamente, que este trabalho não pretende extrair dos entrevistados um estereótipo fechado, instituído de forma fixa mas deseja apontá-lo nas falas, cercá-lo, iluminá-lo por meio de múltiplas representações. O objetivo maior é em diálogos “despretensiosos”, em palavras “comuns”, vindas de pessoas “comuns”, enxergar suas práticas de resistência cotidiana.

Lembranças da “Terra dos Ventos”

Fatos, números. Ao longo do trabalho pesquiso números que digam da instituição de um Estado, que signifiquem, que o legitimem na narração, para que possamos visualizar uma ordem que nos diga: eis uma cidade: Boa Vista, e eis um Estado: Roraima; estes são seus habitantes. Luce Giard, na Apresentação do texto de Michel de Certeau, diz que o autor não desprezava as estatísticas, mas resistia “às ilusões da cientificidade” dos números, quadros, informatizações.³⁵ Em todo caso, devido às distâncias (temporais e espaciais) envolvidas num texto que, simplificando, fala “de Roraima para Florianópolis,” preciso desses fios condutores, dessas convenções que nos localizam e também significam uma sociedade instituída, uma realidade. Mesmo que esta se desdobre e se contorça em direções inesperadas, tento acalmá-la, enumerá-la, contê-la e assim construir um texto palpável.

Mas, interrompendo esta vontade um pouco racionalizante e antes de recortar espaço e tempo por meio da narração objetiva, busco alcançá-los nas imagens dispersas,

³⁵ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p.16.

nas lembranças que agora me povoam a mente. A memória traz em clarões os movimentos que significam em minhas histórias de idas e vindas à Roraima desde 1994. Escrevendo, cheiro os mares de Florianópolis, mas vejo Boa Vista, sinto seu calor, ouço as vozes de tons agora quase inconfundíveis. Sua ausência em minha vida era superficial e definitiva. Nasci num canto tímido do estado do Paraná e imaginei durante a infância e a adolescência as viagens do meu pai aos interiores do Brasil e do Paraguai. Do Mato Grosso e de Rondônia, as descrições que ele fazia de suas peregrinações profissionais pelas cidades marginais às florestas, as cores nos couros das cobras, as formas; os bicos dos pássaros, os sons da mata fechada e linda, tudo dançava em minhas idéias... Sendo assim, esta ida pra Roraima foi leve e despreziosa, pareceu-me simples como uma visita à casa da avó.

Os comentários abundantes sobre a estrutura precária das regiões do Estado e das dificuldades da vida “na selva” me causaram alguma ansiedade, superada logo na chegada pela ausência de decepção. Essa estada em Roraima foi sempre marcada pela sensação de que de longe tudo pode parecer bem mais difícil.

As viagens marcam rituais de passagem. Nas nuvens a expectativa, as escalas trazendo e levando gente colorida, desbotada, sonolenta. A descida em Manaus é significativa. Nela se distingue mais claramente um novo contexto para quem vem de outra região do país. Não são mais somente sons e cores, mas também cheiros e sensações que se aproximam de um destino. (e “Sempre é noite em Manaus”, preciso provar vôos diurnos). Atravessa-se um fuso horário insólito que, quando no verão, chega a ter duas horas adiantadas em relação à Brasília, marcada pela programação da televisão

- uma das preocupações dos pais que censuram alguns programas e filmes “noturnos”, exibidos mais cedo, diante dos olhos atentos das crianças.

Do avião, olho pela janela a escuridão e imagino lugares, a mata transpassada por olhos luminosos adianta sinais... Povoados, malocas, pequenas cidades se espalham e se multiplicam cada vez mais rapidamente pelo caminho. A descida, um pouso, o calor. Este mundo era e é experimentado dia a dia pelos cinco sentidos do meu corpo. E depois de ouvir sotaques, olhar tantas faces, experimentar tantos lanches de bordo, sinto agora encontrarem-se, quase chocarem-se comigo as ondas de calor à porta do avião, na descida da escada... “Um bafo quente”, definiu um amigo. E ele nos impregna, nos encontra e acolhe logo à entrada. Abafada e molhada pelo suor, espero a bagagem de um “outro mundo”.

A casa, o calor pegajoso dos lençóis, os calangos e as baratas, o medo de fecharem-se os olhos, e as ruas de “westerns” pela manhã (foi minha primeira impressão, um pouco de vento empoeirado misturava-se à solidão das ruas, lembrei-me então de cenas de filmes Hollywoodianos). Tudo indicava que eu já estava lá. Esta sensação do diferente foi mudando com o passar dos dias. Displícitamente, fui me apropriando do outro e aquilo que era diferente à princípio, tornou-se íntimo, cotidiano; Boa Vista me invadiu quente e suavemente refrescante, um chá de hortelã. No entanto, nesse movimento de descobrimento e construção, outras diferenças obviamente iriam surgir, novos desafios e prazeres.

Para alguns habitantes o nome do Estado tem como origem uma expressão indígena (relacionada ao Monte Roraima) de significados variados, como por exemplo, “Terra dos Ventos” ou “Monte dos Ventos”. Não escalei o Monte Roraima mas, diante dos cenários sufocantes das cidades, fiquei pensando se lá estaria guardada toda a brisa contida nestas expressões. Seja como for, as relações com o clima são essenciais no cotidiano das pessoas em Boa Vista, as sensações de conforto ou desconforto corporal são “ditas” por suores e palavras, elas permeiam insistentemente os dias de chuva ou de sol. “Lá” as estações são duas: a seca e a chuva, o verão e o inverno. Durante a estiagem, caminho sobre a Ponte dos Macuxi e o Rio Branco traz até mim praias loucas onde deito meus olhos ao entardecer. Observo os corpos divertidos, estatelados na areia ou suspensos na água. O calor nesta região cortada ao sul pela Linha do Equador me faz ruminar a partida, faz a gente desejar não estar e estar ali. Então observo o pôr do sol... A serra do Pacaraima protege o ponto extremo norte do país - nascente do rio Ailã, monte Caburá - ponto culminante do Estado, Monte Roraima - marco fronteiro com a Guiana (ex-Guiana Inglesa) e a Venezuela. Seca e vontade convivem, eu desejo estar e não estar, a terra talvez ainda deseje liberdade tardia.

Caminhando pelas cidades, tendo os dois pés atolados na lama das estradas do interior do Estado, observando clarões nos vãos singulares e imprevisíveis por sobre a floresta – O vão é a “...*ponte que abre o dentro para seu outro...*”³⁶ – olho ao redor e vejo homens e mulheres - vindos de outros lugares - sentindo-se constantemente ilhados num mar não mais tão verde e aparentemente inóspito. Nesta terra, que é fronteira cravada entre fronteiras, brasileiros estrangeiros ouvem um murmúrio não tão macuxi³⁷:

³⁶ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p.215.

³⁷ Termo utilizado muitas vezes para se designar o nativo e morador de Boa Vista referindo-se ao povo indígena que ocupava o território do município e que hoje faz parte de sua população.

“gringo...”: *“Ah... aqueles trataram vocês friamente porque vocês são gringos...”*³⁸

Ainda em busca de riquezas ou da tão comentada justiça social, retirantes, errantes sem terra e aventureiros que desejam conquistar espaço ou um pedaço de algum poder; chegam com esperança e vontade, quando conseguem, trabalham. Outras vezes, instalam-se em suas redes, vítimas e cúmplices do paternalismo, solitários e saudosistas, com ideais à flor da pele, realistas e conformados, ou desejando comungar da especulação política e economicamente inescrupulosa. Longe das redes aqui simbolizarem a tal preguiça e indolência do *“homem do norte”*³⁹, elas significam a falta de opções de muitas famílias de trabalhadores no norte ou provenientes dos mais variados cantos do país, que chegam e recebem muitas vezes uma cesta básica e uma rede para descansar o corpo⁴⁰. O desemprego, a decepção, as injustiças e até mesmo a falta de dinheiro para retornarem de onde vieram parecem levar muitas dessas pessoas a ficarem dependentes do paternalismo do Estado, da boa vontade dos outros cidadãos...

Ainda vivencio e me aproprio das entrevistas em Boa Vista, vendo nas palavras a vida, as criatividades, as resistências, os estereótipos, os preconceitos, as noções que são afirmadas como senso comum. Os discursos são formas híbridas e fluidas, neles vibram recheios em cascatas. Os contadores da História⁴¹ aparecem, contradizem-se, incorporam-se. Eu ouço, leio, produzo silenciosamente⁴², sou pirata de mim mesma. É o encantamento do consumidor que está naquele que diz e naquele que escuta, no que escreve e no que lê. Dona Augusta, Rocy, Lúcia, Paulo, Ana Lia e tantos outros

³⁸ 1996: Comentário “cúmplice” de um casal nordestino que mora em Boa Vista há algum tempo...

³⁹ Idéia constituída aparentemente como consensual, muito comentada nas entrevistas e presente em algumas análises a seguir.

⁴⁰ Segundo depoimentos de Dárci, funcionários e alunos da UFRR de São Luiz do Anaurá e São João da Baliza, duas localidades do interior de RR, 1994.

⁴¹ História aqui pluralizada e em construção...

⁴² CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.49: fala desta produção silenciosa da massa dos consumidores/produtores culturais.

sussurram e gritam pra que eu aprenda a ouvi-los nas vozes registradas em fitas frias, em meio aos ruídos dos aparelhos de ar-condicionado e toques em antigas máquinas de escrever.

Em todos os depoimentos a presença daqueles que atravessam rios e ares até Boa Vista. Os contadores dizem das práticas políticas partidárias que buscam arrecadar votos trazendo de longe “títulos eleitorais”, ou braços e pernas que preenchem espaços. Segundo eles ainda se anuncia um novo Estado pelo nordeste brasileiro em *alto-falantes* e *outdoors*⁴³, de boca em boca, em lugares que gemem de fome, de seca ou por novas esperanças. E assim Roraima vai se instituindo como ordem, absorvendo um espaço. Crianças, mulheres e homens chegam, enumeram, nomeiam. Pêndulos pousados sobre as vacilantes balsas nos rios inventam e inventariam o interior do Estado. Ainda os vejo flutuando sobre as águas, sentados lado a lado sob o amontoado de salva-vidas que pendiam das prateleiras acima dos bancos e que me pareciam “milenarios”, tão estropiados e inúteis. Horas e horas à beira da estrada sem saber se o ônibus seguirá viagem, lutando contra os mosquitos, o calor, o cansaço e a vontade de ter vontade de estar em “algum” lugar. Sobre as balsas dos rios da Amazônia, as pessoas também são rios que criam caminhos e tradições. Trazem na boca algumas palavras gastas que tomam novos vigos, vêm e vão, dançam inaugurando uma floresta cansada.

Quando falo de viagens e lugares lembro sempre, e não poderia deixar de dizer, minhas aulas em São João da Baliza, do contato com a educação de São Luís do Anauá, de Alto Alegre, todas localidades do interior de Roraima. Os alunos, que em grande maioria são também professores, narravam suas histórias e afirmavam que nessas

⁴³ Nos depoimentos de Kelly, Dárci...

localidades ser educador é uma atividade considerada “privilegiada”. Nas vicinais, estradas não pavimentadas que cortam grandes porções de terra aparentemente desertas, muitos homens “ainda” lecionam de 1ª à 4ª séries. Digo “ainda”, porque assim que “meus” alunos, entravam no curso de Pedagogia ou História sentiam-se privilegiados por poderem lecionar em séries mais avançadas... Presencia-se uma borbulhante feminização do magistério de 1ª à 4ª séries nesses lugares, minha memória traz as apropriações dos discursos e das imagens de todos aqueles rapazes que viajavam de bicicleta, a pé, em carroças, carrocerias, ou como conseguiam, para ter acesso à Universidade, e também ascender na “escala” social.

Podemos perceber, mais adiante, que em Boa Vista estes discursos do privilégio de ser educador e da hierarquia entre séries e disciplinas está presente, mas sempre de formas diferenciadas. Cidades, lugarejos tão próximos e podemos perceber tantas peculiaridades... O interessante é que quando lembro meu trabalho em São João da Baliza, lembro os alunos, pessoas maravilhosas... as aulas que me ensinaram tanto... Mas o estopim, aquilo que acende a imagem, o que mais me vem à mente, são as manhãs em que eu esperava o ônibus, que eu nunca sabia se viria, e que quando vinha, nunca sabia se chegaria (quantas noites mal dormidas e dias ansiosos à beira da estrada...) ao destino: Boa Vista - minha salvação de quê? Eu sentada à frente do barracão que serve de hotel e rodoviária, que possui paredes feitas de tábuas e silêncios - através dos quais inevitavelmente se apresentava o vizinho, o mundo do “outro”: um garimpeiro, outra professora ou professor, um aventureiro, um caminhoneiro... Nunca entendi a presença das paredes e dos vazios... Bem, mas o fato é que ficava sentada lá naquelas manhãs e ao redor (era a “praça”), em várias lojinhas, barracas onde se vendia de tudo, via-se sempre vários homens carneando gado, porcos... para vender, eu suponho. O mais interessante é

que enquanto eles manuseavam as carnes, ao redor, muitos cachorros - e eu sempre achava que eram a reunião de todos que existiam por ali - estendiam-se pela rua, por toda parte se coçando e babando, saboreando a imagem. Eu não esqueço o tom dos dias de sol ou de chuva, e a mim tudo isso ainda parece uma doce imagem.

Eu gostaria de continuar aqui descrevendo despretensiosamente o sabor do cupuaçu, os sons da mata, das formigas à noite... a festa murmurante nas folhas espalhadas pelo chão... o canteiro de flores do Manoel devorado em uma única noite pelas saúvas, e nossos risos divertidos e cúmplices: "É GUERRA!". O cheiro do caldo de mocotó, do caldo de peixe e o gosto da paçoca, da tapioca, do tacacá ou da água de coco. Meu desalento perante a ducha de água fria, chuveiro de todas as casas. Poderia dizer das inflamações superficiais provocadas pelo pium, carapanã, maruim-pólvora; das baratas das malocas...; das sete vezes que meu amigo foi atacado pela malária, do calor das noites insones por falta de energia que movesse ventiladores (objetos supervalorizados neste contexto); das crianças ianomami, a Uaimassi...; da sensação de estar para sempre perdida. Porém, acho que a intensidade dos detalhes, a dureza da distância, calam, emudecem. Fico então na historicização necessária mas sempre incompleta, algumas vezes objetiva e outras frustrante... As mangueiras do quintal da minha casa, o odor dos cajueiros dispersos pelas ruas de Boa Vista, a lua imensa debruçada sobre elas, o céu púrpura..., a Sô.

"Eis porque, recuperando a figura do cronista contra a do cientista da história, Benjamin afirma que o segundo é uma voz despencando no vazio, enquanto o primeiro crê que tudo é importante, conta e merece ser contado, pois todo dia é o último dia. E o último dia é hoje." (Marilena Chauí)⁴⁴

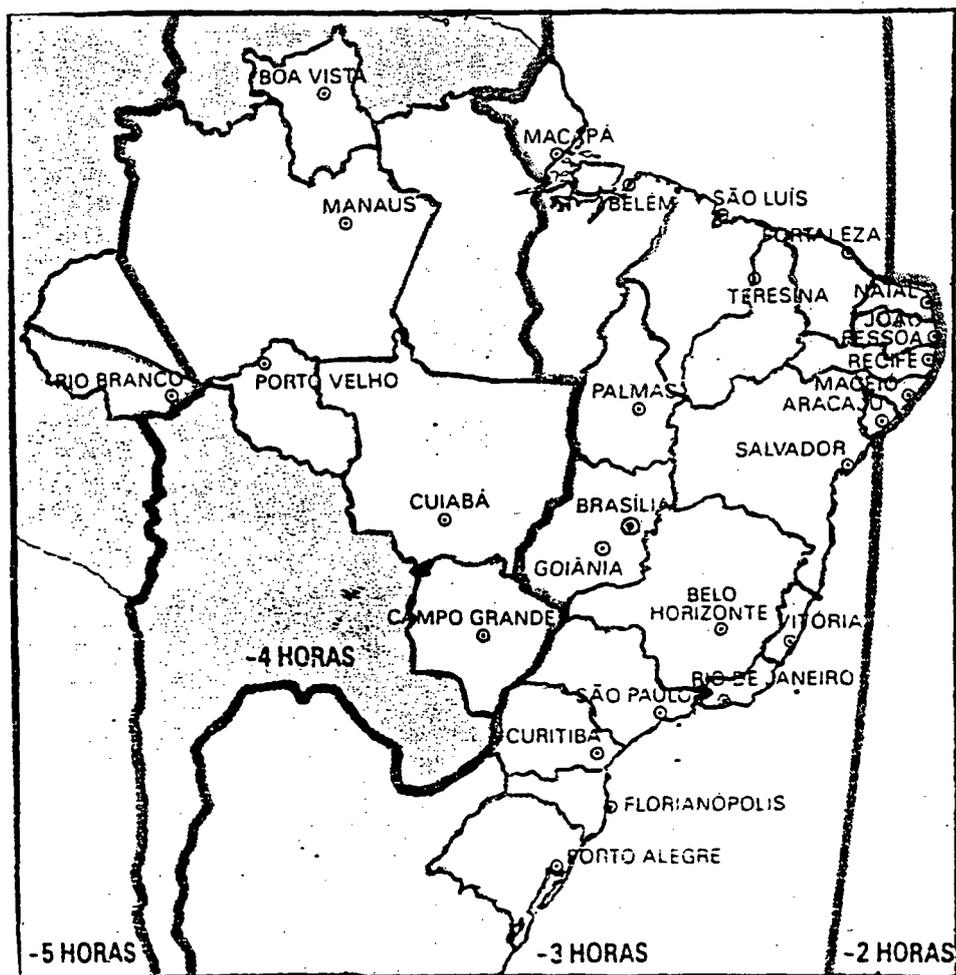
⁴⁴ in BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 4ª ed. SP. Cia das Letras, 1995, p.18.

À busca de uma “boa vista”

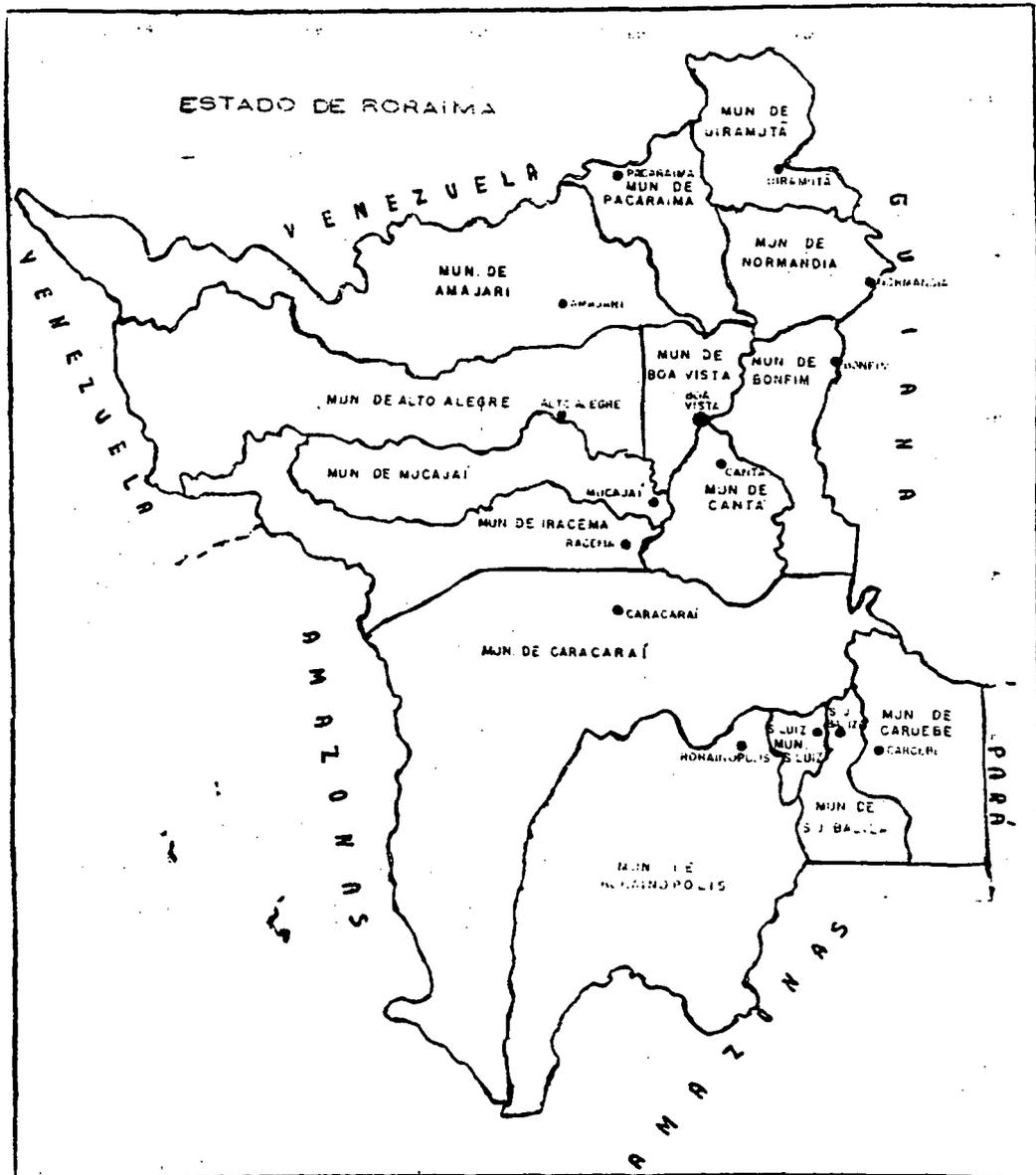
O município de Boa Vista do Rio Branco foi oficializado em 09 de julho de 1890 e Roraima só foi reconhecido como estado em 1988 (há apenas onze anos!). Sua população indígena representava, segundo alguns dados de 1996, 14% dos 247.131 habitantes em 15 municípios legalizados. Somente na capital (Boa Vista), aproximadamente 165.518 habitantes dividem-se entre população flutuante e fixa, marcadas por peculiaridades locais. Curiosamente é um estado com mais homens (56%) que mulheres (44%), fato este atribuído constantemente às características da “mão de obra” migrante baseada primeiramente na criação de gado e depois na exploração do ouro. Roraima é ao mesmo tempo o estado que detém uma das maiores populações indígenas do Brasil e de menor densidade demográfica (1,10 hab./Km²). Mais de 50% do território do Estado - 225.116Km² - é considerado como sendo ocupado pelas reservas indígenas que influenciam também a culinária à base de peixes e os produtos artesanais locais. Boa Vista é a única capital brasileira situada no hemisfério norte, e Roraima tem a maior parte do território acima da linha do Equador.⁴⁵

Devido à óbvia distância entre os estados de Santa Catarina e Roraima resolvi inserir aqui alguns mapas que tornam sugestiva a posição de boa vista no contexto brasileiro e americano.

⁴⁵ FREITAS, Aimberê - ESTUDOS SOCIAIS - RORAIMA (GEOGRAFIA HISTÓRIA). Corprim Gráfica e Editora Ltda, São Paulo - SP, 1998, 1ª ed.

BRASIL - FUSOS HORÁRIOS

ESTADO DE RORAIMA - BOA VISTA - FRONTEIRAS



Nos livros e apostilas de História a que tive acesso nas bibliotecas de escolas públicas de Boa Vista, a preocupação portuguesa com a preservação da região se manifesta nos séculos XVIII e XIX, quando esta começa a ser percorrida, ao longo do Rio Branco, em manobra de reconhecimento, defesa e ocupação. O Estado de Roraima, cuja vegetação constitui parte da floresta amazônica, bem como toda a região da floresta pertencente ao Brasil, é considerado “ponto estratégico” nacional. “*Como os holandeses, ingleses e espanhóis varavam, alcançavam por terra o Pirara e o Tacutu que desembocava no Rio Branco...*”, foi construído a partir de 1752, símbolo de luta, o Forte São Joaquim; próximo ao povoado Nossa Senhora do Carmo, antiga fazenda que deu origem à capital Rio Branco, hoje Boa Vista.⁴⁶

Segundo parca bibliografia, no século XIX, período Imperial, Roraima continuou município da província do Amazonas, com a economia ancorada por antigas fazendas de gado e população reduzida. Teve fim em 1904, já iniciada a República, um dos conflitos na fronteira de Roraima com a então Guiana Inglesa, a Questão do Pirara, na qual a Inglaterra requeria a região. O governo federal, representado por Getúlio Vargas, em 1943, aprovava decreto “... *criando, dentre outros, o Território Federal do Rio Branco...*”. Aparentemente, esta criação se deu com a intenção de proteger a área de fronteira “povoando-a” com migrantes, melhorando sua infra-estrutura e atraindo o investimento de empresários e trabalhadores na pecuária (gado de corte), no extrativismo vegetal (madeira e castanha) e mineral (ouro e cassiterita). A região do atual Estado de Roraima, antes de 1943, pertencia ao estado do Amazonas, lá localizavam-se dois obscuros municípios, um deles era Boa Vista do Rio Branco.

⁴⁶ SILVA, Amizael Gomes da. *Amazônia Sarará*. 1989, p.113.

Em 1962 a região passou a ser chamada de Território Federal de Roraima⁴⁷ e em 1988 um dispositivo constitucional “legalizou” o Estado de Roraima. O pulo, de 28 mil habitantes em 1960 para 260 mil em 1995, trouxe o caos ao convívio social, à distribuição de terras e à economia de forma geral. A reserva dos ianomami, por exemplo, é um sério foco de atenção da população local, de intelectuais, governos e imprensas nacionais e internacionais; também por representar a possibilidade de exploração de muita riqueza. Outros conflitos quanto à privatização de serviços públicos vêm sendo constantes em Roraima e nos estados vizinhos.

Alimenta-se uma forte polêmica quanto a invasão de garimpeiros em terras consideradas indígenas. A figura do garimpeiro em Boa Vista parece alternar-se de herói, em alguns momentos da história do desenvolvimento do município, a anti-herói para uma parcela da população que discute atualmente as práticas da mineração que colocam em risco o meio ambiente. Estas são questões de muitas vozes, por vezes inusitadas: ouve-se histórias surpreendentes sobre os acontecimentos que decorrem da instalação e reação a garimpos clandestinos ou da atividade misteriosa de interesseiros e vigilantes olhos internacionais sobre a região amazônica:

“O garimpo é uma coisa muito melindrosa. O solo aqui em Roraima é riquíssimo. Tem vários minerais que a gente nem conhece, que não tem laboratórios pra analisar e vão ser úteis futuramente. E por mais que a gente queira achar que é sensacionalismo e tudo, tem o olho internacional aqui. Tem mesmo! Eu acho difícil conseguir reabrir. Por incrível que pareça todas as áreas que têm minerais são áreas indígenas. Só aí você já vê. No exterior fazem todo um sensacionalismo: ‘Ah, coitado do índio!’ Mas o problema é: qual é a assistência que a FUNAI tá dando aos índios hoje? A maioria não têm posto médico, remédio, não têm assistência, eles estão desnutridos, abandonados... Agora, no tempo do garimpo, tudo, na cidade a gente dormia com as portas abertas e o índio tinha tudo, o índio era bem tratado... Há uma interferência porque garimpeiros são pessoas estranhas. Há uma miscigenação do branco com o

⁴⁷ SILVA, Amizael Gomes da. *Amazônia Sarará*. 1989, p.114.

índio... Esse contato, tudo tem que ser feito com estudo porque o garimpo devasta muito, causa muitos danos ao meio-ambiente. Mas, eu acho que o garimpo aqui não vai para frente porque há interesses internacionais. A gente tem que estudar, pesquisar, porque isso aí não tá escrito nos livros. Na Universidade não tem mapas, fotos de radares, não tem material, não tem um laboratório, não tem nada. Arqueologia.. é riquíssimo aqui. Mas, a verba não chega no nosso departamento. Como é que a gente vai num campo de trabalho assim? Mas os americanos vêm pra cá fazer pesquisa e vêm na Universidade procurar os professores. Já trazem um mapa, todinho, que você nunca viu... Eles tão sempre aqui pesquisando e já sabem onde é que vão, tudo. Aí você fica: Como é que eles sabem tudo? Eles estão em contato direto lá com o país deles e ficam atrás de tudo, de minerais, de frutas, plantas... tudo... Por exemplo: aqui tem muito cassari que é uma fruta rica em vitamina C. É 15 vezes mais rica que a acerola, mais rica que o cupuaçu... E nós temos muita aqui na beira do rio. Então eles já vieram aqui, levaram amostras. Daqui uns dias vão vender pra gente a fruta que tem aqui. (Risos)”⁴⁸

A exploração do garimpo é apresentada como fonte recente de discórdia em Roraima, somente a partir da década de 80. Segundo o “Jornal 100 Anos de Boa Vista”, a história do município apresenta alguns ciclos econômicos: 1º) *Terra do índio*, 2º) *Terra de Gado*, 3º) *Território Federal*, 4º) *Terra do ouro*:

“A partir de 1800, começam a desaparecer dos documentos notícias sobre índios. Em seu lugar, surgem novas abundantes informações sobre o gado. Segundo o relatório da Diocese de Roraima ‘História dos Povos Indígenas da Região’ ‘Os índios e os brancos não se relacionavam diretamente, mas através de mediações, produzidas e impostas pela invasão pecuarista. Havia o pressuposto de que ‘uma terra sem gado era uma terra livre, portanto as terras ocupadas por indígenas, sem gado, são ocupáveis’, explica o documento.”⁴⁹

Essa introdução do gado no território teria se dado a partir de 1789 e se estendido firmemente até o século XIX. Como tal jornal foi escrito em 1990 em comemoração ao aniversário de 100 anos da cidade, já podemos ver nele o que hoje se evidencia: o desprestígio crescente dos garimpos na instituição do Estado. Haveria um “consenso popular” atribuindo o *inchaço* da cidade à busca especulativa do ouro:

⁴⁸ Dárci - Boa Vista - 25 de setembro de 1998

“Não há dívida que o garimpo é o culpado pelo inchaço da cidade. Atraídos pelo ouro, centenas de pessoas de todas as regiões do Brasil, desembarcaram em Boa Vista, a partir de 1986. A maior leva é de nordestinos, principalmente, maranhenses, que chegam sonhando enriquecer do dia para a noite, com o ouro roraimense... Os moradores antigos não gostam de tanta gente estranha na cidade. Eles reclamam das ruas sujas e da falta de segurança e lamentam pela tranquilidade perdida: era possível até dormir de portas abertas. ... Nos anos 30 já havia exploração de diamantes no garimpo de Tepequém. Mas, somente a partir de 1986, iniciou-se a exploração do ouro em Roraima.”⁵⁰

Essa desconstrução do *herói* garimpeiro está se dando em golpes dosados e muito questionados por grande parte da população que carece dos serviços extintos com o fechamento dos garimpos, e que na praça central da cidade vê, bem ao centro, a figura do garimpeiro esculpida em pedra. Esta mesma figura heróica está inscrita nos textos:

*“Roraima, Território brasileiro!
Celeiro da jazida inexplorada...
Apanágio da nação sacrificada...*

*Defende o teu indígena pioneiro!
E... Pra nossa dívida ser CONSOLIDADA,
Valoriza teu HERÓI! TEU GARIMPEIRO!”⁵¹*

A proibição do garimpo em terras indígenas se acentuou a partir de 1992. Hoje alguns destes “heróis” de um passado recente já não assumem tão facilmente suas façanhas nos garimpos, dissimulam sua participação, sentem-se desprestigiados. De encontro ao discurso que atribui a culpa pelo inchaço das cidades e até mesmo da violência urbana aos garimpeiros, vemos os discursos que culpam a preocupação política em arrecadar votos promovendo Roraima como um espaço rico e emergente,

⁴⁹ Jornal 100 Anos de Boa Vista, 1990, p.05.

⁵⁰ Jornal 100 Anos de Boa Vista, 1990, p.07.

⁵¹ MARTINS, Stênio. *Louvação à Roraima*. 1ª ed. SEMEC - BV - RR, 1989, p.?

necessitado de uma população que legitime sua permanência como Estado - discursos estes que afirmam que durante a fase “áurea” do garimpo a cidade era tranqüila e rica...⁵²

Não só “o garimpeiro”, também “o indígena” está tendo um novo enfoque nos textos literários e didáticos. Em 1998, durante a leitura do programa de atividades infanto-juvenis de literatura, da biblioteca do Palácio da Cultura de Boa Vista, deparei-me com a descrição das festividades de comemoração das *datas cívicas*, e lá estava: *Dia do Índio*. Ao lado de uma figura de índio mimeografada e infantil, as seguintes palavras:

*“O índio
Os índios foram um dos mais antigos
habitantes do nosso país...”⁵³*

O tom distante e o desenho tão estereotipado me fizeram lembrar as folhas que eu recebia para pintar durante meus primeiros anos de escola, mas com a diferença de que para mim “o índio” era idealizado em todos os sentidos, eu nunca havia visto um índio... Tudo isso me fez pensar na própria negação que alguns macuxi fazem de serem macuxi, situação apontada por alguns entrevistados e que se pode presenciar nas escolas e no próprio corpo docente da UFRR.⁵⁴ Provavelmente esse conflito se construa na distância entre a figura indígena criada no imaginário social da cidade, o “ser índio”, e a imagem que as pessoas (indígenas) têm de si.

Os migrantes são um outro foco de atenção constante na historiografia de Roraima. A construção de estradas, cada vez mais acelerada, é apontada como caminho

⁵² Nas palavras de Dárci e em outras falas mais à frente...

⁵³ O grifo é “meu”...

⁵⁴ Afirmação de Maria Luísa, professora da UFRR – setembro de 1998.

aberto à migração e Boa Vista cresce sem saber pra onde, *desordenadamente* como me dizem preocupados os estudantes do curso de Geografia da Universidade Federal de Roraima. Dárci, Lúcia... quase todos me contam: sorrateira ou abruptamente a torrente “*ordinária*” dá luz à terra, faz existir a paisagem. Migrantes perseguindo empregos fantásticos - reclamam os moradores que um dia também vieram ou brotaram daqueles que um dia chegaram. Dizem-me que a violência aumenta e que a fome ameaça associando-as ao inchaço não planejado das cidades:

“Cheguei em 1986, eu tinha 17 anos. Gostei muito do lugar, nunca desejei ir embora. Nos últimos 3 anos eu ando meio decepcionada. O índice de violência tá aumentando, a cidade crescendo desordenadamente, o desemprego bem crescente, a administração estadual e municipal que não agrada... Quando eu cheguei aqui, não havia mendigos e crianças na rua. Você podia dormir tranqüilamente sem esse negócio de roubo e assalto. Não havia gangues... Foi o progresso da violência, da banalidade. Quer dizer, eu também vim de fora, mas só que se eu gostasse ficava, se não gostasse eu ia me embora. E em uma semana eu já tava trabalhando. Agora trazem as pessoas, sem a mínima estrutura, só com a intenção paternalista. ‘Lá eu vou te dar isso, vou te dar aquilo outro. ‘Aí fica a questão da cultura, as pessoas vêm de outros estados, elas pensam de maneira diferente... É a situação mesmo, não dá pra esconder isso. De primeiro as pessoas vinham pra aventurar. Tinha o garimpo, aquele sonho, aquela coisa toda. Quando transformou Estado, muita gente veio com novas perspectivas de trabalho. Mas tem muita gente que é trazida pelos políticos. Foi feita pesquisa e comprovado. Inclusive eu tinha uma colega na Universidade que até foi embora daqui porque ela fez a pesquisa, foi nesses bairros periféricos e constatou que a maioria das pessoas que são trazidas pelos políticos vêm do Maranhão ou do Ceará. Ultimamente tem vindo uma grande camada do Piauí também...”⁶⁵

“Apesar de só aparecer em 14º lugar entre os estados mais humanamente desenvolvidos no Brasil, Roraima tem a maior expectativa de vida no país: 75,8 anos.”

É o que afirmava um relatório divulgado pelo Pnud (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), publicado na Folha de São Paulo de 18/06/96:

“... a população de Roraima e do Amapá vive mais tempo graças à sua distribuição espacial e às razoáveis condições de saneamento. Como boa parte da população vive às margens dos rios, é alto o consumo de proteínas (vindas dos peixes) e de carboidratos (da mandioca, por exemplo). As condições de saneamento na região são boas porque os Estados têm baixa densidade populacional, facilitando o escoamento de detritos na rede fluvial.”

Embora as informações acima sejam, de alguma forma, “otimistas” no que diz respeito ao Estado de Roraima, em entrevistas alguns profissionais da educação de Boa Vista discordam desse ponto de vista. Rosa e Dárci são educadoras e estudantes do curso de Geografia da UFRR e afirmam que as relações entre os habitantes e o meio ambiente mudaram muito ao longo do último século naquela região e que atualmente essa mudança é drástica. Durante uma parte da entrevista de Dárci, Marilac (também educadora de crianças) participou e as duas discordaram em relação aos problemas sociais do novo Estado:

Dárci: “Roraima não tava preparado pra passar pra Estado. Não tinha indústrias, um problema seríssimo de energia, essa migração enorme que houve pra cá. Boa Vista é uma cidade tão pequenininha e tá começando com todos esses problemas sociais gravíssimos. E os políticos sempre têm os interesses deles, tem a questão de fronteira... a grande riqueza que tem aqui de minérios, tudo isso...”

Marilac: “Eu já acho que foi bom passar a Estado porque cria condições. Se ficasse sempre como território ficaria sempre dependendo... sempre dependendo...”

Dárci: “É, traz o progresso, mas aí traz outras coisas também.”

Marilac: “Claro que todo estado vai ter dificuldades. Rondônia teve crises apertadíssimas, mas tá superando. E a gente vai superar também. Eu acho que foi uma boa.”

Dárci: “Não, porque a cidade crescia assim... ela é toda feita em forma de leque, toda estruturadinha, toda bonitinha. Chegou num certo tempo ela só cresceu para Oeste. Que são aqueles bairros Pintolândia, Asa Branca. Tanto que pra lá parece que são 185 000 habitantes. Pra cá só um pouquinho de habitantes, uns 4 000, 3 000. A maioria da população está toda naquela região de periferia, impressionante.”⁵⁶

⁵⁵ Lúcia – 30 de setembro de 1998.

⁵⁶ Dárci cita um número de habitantes de Boa Vista hoje bem superior ao de 1996, citado anteriormente.

Marilac: *"Mas é de estado novo..."*

Dárci: *"Não Marilac, não é assim. Foi tudo feito sem estrutura, sem planejamento. Assentaram essas pessoas nesses lugares sem nenhuma estrutura."*

Marilac: *"Mas se dá em todo o estado que tá crescendo. O pessoal vai começando a vir e não dá... você sabe que o governo não tem essa estrutura pra fazer cidades grandes. Não tem infraestrutura aqui."*

Dárci: *"Não, mas se as pessoas viessem pra cá naturalmente era diferente. Elas foram trazidas pra cá. Por motivos eleitoreiros. Foi uma migração diferente. Tanto que ela foi muito, muito, muito, muito grande. Aí é diferente."*

Marilac: *"Isso aí já faz muito tempo."*

Dárci: *"Muito tempo não, mulher, meu amor, tá chegando gente toda hora! Principalmente do Maranhão, o 2º lugar Ceará, parece. Lá no Maranhão existe uma propaganda, carro de propaganda que passa dizendo que Roraima é isso... tem aquilo... Que vai ter emprego, casa, que vai ter tudo... Que aqui é o Eldorado, né? Que é maravilhoso. Alto-falante... Só que nós fizemos um trabalho agora sobre problema urbano no curso de Geografia da UFRR e eles estão melhor aqui do que lá no Maranhão. Porque, mesmo morando em casa de papelão, nas condições que eles tão morando no Pintolândia, é melhor porque aqui eles têm cesta básica. Na época de política o político vai lá paparicar, pelo menos nessa época... E lá no Maranhão eles viviam em condições muito piores. Quem é pobre aqui manda dinheiro para os parentes de lá... A propaganda lá é feita em nome de algum político chamando esse pessoal pra cá. Fora o que esse político trouxe, ele mesmo. Agora mesmo eles trouxeram gente que veio de ônibus. Eles vieram de qualquer jeito. Aí desestruturou a cidade toda. Eu não sou contra ser estado, vir progresso, vir coisas pra cá. Mas a maneira como foi feito, eu não concordo. Não tem saneamento básico, botaram as pessoas todas perto desses igarapés porque a cidade é rodeada de igarapés, então tá poluindo tudo. Aquele rio Caomé, as pessoas tomam banho lá, mas ele tá poluído. E as pessoas não sabem disso, o Ibama, o pessoal do meio-ambiente, não faz nenhuma pesquisa de quais são os lugares que têm águas boas pra você tomar banho. A gente sabe porque tá dentro de um Universidade pesquisando. Aquele pessoal todinho que mora ali naquele bairro Canaã, por ali... os dejetos deles vão todos pra aquele rio, o esgoto da base aérea cai no Caomé. Coisas, projetos que foram feitos, que visavam apenas dinheiro, foram mal feitos. Os técnicos que planejaram o tratamento da água... eu estudei o relatório deles. Eles não fizeram nada, não falam quase nada de impacto ambiental. Só copiaram tudo do Roda Brasil que é um livro do IBGE. Eles não chegaram a ir lá naquela área das lagoas de tratamento. Tá atingindo a população, o cheiro da lagoa já tá atingindo o bairro mais próximo de lá. Então eles não fizeram um estudo mesmo, ganharam dinheiro de graça. Muitas pessoas vêm pra cá e fazem isso, dizem que são isso... são aquilo. Tudo papo, tudo mentira."⁵⁷*

⁵⁷ Dárci e Marilac – Boa Vista – 25 de setembro de 1998.

Exatamente uma expressão usada por Dárci dá título à recente matéria da revista *Veja* sobre a migração para Roraima: “*O novo Eldorado*”. Segundo este texto, atualmente, “*Roraima recebe dezesseis novos moradores a cada 24 horas.*”⁵⁸ Mas, outros motivos são destacados para o intenso fluxo populacional de Rondônia para Roraima, por exemplo: “*(...) hoje quem distribui ou facilita a compra de terras são as prefeituras, especialmente as de municípios recém-criados. Os prefeitos querem inchar a população de suas cidades para aumentar a fatia a que têm direito no Fundo de Participação dos Municípios, FPM, e outras verbas distribuídas pelos governos federal e estadual.*”⁵⁹ É a busca desenfreada de fixação das pessoas à terra roraimense.

Mas, há uma diferença fundamental entre o discurso categórico das estatísticas e as palavras que explodem da memória das pessoas “ordinárias”. A pobreza ou riqueza dos estados pode estar classificada, graduada, sofrer um tratamento quase asséptico nas brancas páginas de um livro ou nas fugazes folhas dos jornais, mas no diálogo cotidiano as palavras falam de práticas em construção, nos mostram olhares que não se esgotam, nos dizem da instituição de poderes estabelecidos mas também fazem resistência a eles. Dárci narra como se institui fisicamente, de cima para baixo, um Estado, mas acrescenta as reações populares, das pessoas “comuns” que fazem queimadas aprendendo a plantar, que desviam caminhos, que transformam águas criando esgotos:

*“Na pesquisa sobre saneamento básico a gente viu que foram feitas essas galerias para o escoamento de águas fluviais aqui em Boa Vista. Ai o que foi que o povo fez? De alguns bairros como Pricumam, Nossa Senhora de Nazaré... Eles cavaram o asfalto, e como não tem rede de esgoto, meteram o esgoto nessas galerias que vão cair em outro lugar de água fluvial... Eles fizeram sem licença da prefeitura, sem nada. Tudo feito sem estrutura, tudo feito de bolo.”*⁶⁰

⁵⁸ Revista *Veja*, 04 de agosto de 1999.

⁵⁹ Revista *Veja*, 04 de agosto de 1999.

⁶⁰ Dárci – Boa Vista - 25 de setembro de 1998.

Em Roraima, o comércio sofre com a distância dos setores industriais e com o alto preço de uma grande parcela de produtos que dependem de transporte aéreo ou da importação de países vizinhos (principalmente Venezuela e Guiana) para chegar à região - aqui devo destacar também a astúcia explícita dos moradores nas idas à Venezuela e à Guiana em busca não só de “muambas”, mas de alimentos; prática semelhante à que ocorre ou ocorria na fronteira do Brasil com o Paraguai. A agricultura extremamente carente, o incipiente turismo ecológico, a extração da madeira, ouro, diamante, a pecuária e o setor de serviços (prestação de serviços para o Estado) são anunciadas como as principais atividades econômicas deste Estado cheio de nuances, ainda com péssima rede viária e fornecimento de energia elétrica.

A travessia por terra até Manaus parece ter sido sempre um desafio, a falta de rodovias que ligassem Boa Vista mais concretamente ao “Brasil” levou quase à loucura quem se aventurou pelos atoleiros afora. Em 1977, iniciou-se a construção da BR-174 até Manaus⁶¹, construção esta que se estende até hoje, pois durante extensos períodos destes longos anos, a estrada, não pavimentada, impedia ou dificultava muitíssimo a travessia para a capital do Amazonas. Desde sua inauguração, bem como da Perimetral Norte em 1983, vários migrantes teriam ido então para Roraima a procura de jazidas minerais e áreas cultiváveis. No quadro abaixo podemos observar as estatísticas do crescimento populacional em Roraima⁶²:

⁶¹ FREITAS, Aimberê - ESTUDOS SOCIAIS - RORAIMA (GEOGRAFIA HISTÓRIA). Corprint Gráfica e Editora Ltda, São Paulo - SP, 1998, 1ª ed., p.08.

⁶² FREITAS, Aimberê - ESTUDOS SOCIAIS - RORAIMA (GEOGRAFIA HISTÓRIA). Corprint Gráfica e Editora Ltda, São Paulo - SP, 1998, 1ª ed., p.31 (quadro 11).

Roraima População residente		
Ano	População	Obs.
1940	10.541 hab.	Censo-Am
1950	18.116 hab.	Censo
1960	28.304 hab.	Censo
1970	40.885 hab.	Censo
1980	79.159 hab.	Censo
1991	217.583 hab.	Censo
1996	247.723 hab.	Censo

Fonte: IBGE

A presença dos nordestinos é comentada comumente como consequência das fugas das secas do nordeste brasileiro - na parca historiografia de Roraima sobre a “colonização” amazônica. E não raras são as histórias sobre a morte que teria rondado as famílias de retirantes “atraídas” para lá - do deserto árido ao *inferno verde*⁶³. Da memória popular vêm as lembranças de muitas mortes na praça da atual capital e crimes que impediram a denúncia de “incidentes”. Tais lembranças em torno dos conflitos no processo de migração ainda são censuradas por medos e revoltas que parecem impedir a liberdade de manuseio de alguns documentos (propriedades particulares) pela sociedade e permear os discursos da imprensa e dos intelectuais em toda a região amazônica ao longo dos anos:

“Naturalmente o município amazonense crescia em virtude da exploração do látex pelos nordestinos arrebanhados nos sertões, nas caatingas adustas em consequência das secas devastadoras e, a partir de 42, quando foi para lá Nonatão, em virtude da pregação do governo Vargas em favor da ocupação amazônica, com o objetivo de, ao mesmo tempo se livrar dos problemas causados pelos retirantes famintos no Nordeste e cumprir o Contrato de Washington - extrair leite de seringueiras para suprir os aliados contra o Eixo - da borracha estratégica, na segunda grande guerra mundial.”⁶⁴

⁶³ JORNAL BOA VISTA, 06 de outubro de 1973, 1ª página.

⁶⁴ SILVA, Amizael Gomes da. *Amazônia Sarará*. 1989, p.114.

Segundo a maioria dos depoimentos, grande parte da literatura disponível em Boa Vista e alguns textos didáticos, o governo federal tem feito esforços para a integração de Boa Vista no contexto brasileiro construindo estradas, investindo no transporte e principalmente *colonizando a região*. Podemos observar vários projetos do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para esta “colonização”⁶⁵ que é muito discutida devido à questão indígena...⁶⁶

Tipos de Projetos de Colonização adotados pelo INCRA	
PIC - Projeto Integrado de Colonização	PAR - Projeto de Assentamento Rápido
PAD - Projeto de Assentamento Dirigido	PAC - Projeto de Ação Conjunta
PA - Projeto de Assentamento	PEC - Projeto Especial de Colonização
PC - Projeto de Colonização	NC - Núcleo de Colonização

Fonte: Aimberê Freitas

Mas, a afirmação de que a maioria da população de Roraima tem vindo do Nordeste brasileiro, deve ser feita de forma bastante cuidadosa, porque algumas vezes isso parece carregar um certo preconceito e pode soar como uma justificativa para alguns problemas do Estado,⁶⁷ quando na grande maioria dos depoimentos presentes aqui ou na vivência cotidiana da cidade, os retirantes aparecem como “convidados” a formar um “novo Estado”. Já em 1973 podemos observar nos jornais de Boa Vista a preocupação em se colonizar com a “fibra” dos nordestinos e “*aplicação da ciência e da tecnologia*” do sul do país...:

⁶⁵ FREITAS, Aimberê - ESTUDOS SOCIAIS - RORAIMA (GEOGRAFIA HISTÓRIA). Corprint Gráfica e Editora Ltda, São Paulo - SP, 1998, 1ª ed., p.16.

⁶⁶ A SUDAM (Superintendência para o Desenvolvimento da Amazônia), até 1985 havia aprovado 1999 projetos, 13 para Roraima.

⁶⁷ Esse tom aparece em vários momentos no texto, por exemplo, acima no Jornal 100 Anos de Boa Vista.

“A orientação básica do programa de colonização constitui em abrir um horizonte para os excedentes populacionais do Nordeste brasileiro, para os colonos descendentes de europeus que já experimentaram a angústia dos minifúndios no Sul ou para os imigrantes [sic] nordestinos que ampliam o quadro de dramas das grandes megalópoles sulistas, sem qualificação para enfrentar a concorrência no mercado de trabalho urbano.

Assim, procura se aliar o elevado nível da mão-de-obra dos descendentes de europeus do Sul à determinação férrea de sobreviver dos nordestinos há pouco sem perspectiva de futuro. A ocupação reclama a fibra, a perseverança e disposição de luta. Mas, constitui imperativo a aplicação da técnica na racional ocupação das novas terras.”⁶⁸

O IBGE apresenta - Censo de 1991 - alguns dados referentes aos estados de onde provém a maioria dos migrantes de Roraima⁶⁹:

Roraima: Principais correntes migratórias	
Estado de Origem	Percentual
Maranhão	27,39%
Amazonas	25,20%
Ceará	13,95%
Pará	6,61%
Piauí	3,74%
Rio Grande do Sul	2,93%
Rio Grande do Norte	2,91%
Paraná	1,81%
Demais Estados	15,46%

Fonte: IBGE - Censo 1991

De forma alguma, gostaria de deixar aqui, mesmo que vaga, a impressão de que lá tais sujeitos são despidos de “boas intenções” ou de amor à terra. Muitas famílias estão envolvidas e fazem parte do Estado há gerações, trabalham e constroem cultura; outras chegam e “trocam” com responsabilidade, profissionalismo e afeição aos

⁶⁸ Jornal Boa Vista, 1973, p.04, título da matéria: “Colonização da Amazônia”.

⁶⁹ FREITAS, Aimberê. ESTUDOS SOCIAIS - RORAIMA (GEOGRAFIA HISTÓRIA). Corprint Gráfica e Editora Ltda, São Paulo - SP, 1998, 1ª ed., p.31

moradores também sedentos de cumplicidade. Além dos que “estão”, uma grande parcela dos que “chegam”, ficam. Apenas gostaria de destacar a pluralidade da população e minha incapacidade de descrevê-la categoricamente. Mais que tudo desejo mostrar o sofrimento dos migrantes (do desemprego, da fome, da seca...) e dos “macuxi” que ainda nos olham com estranhamento nos ônibus inter-municipais, temem o desemprego e a concorrência da mão-de-obra migrante, e que muitas vezes, numa triste inversão, são citados como um povo já “incorporado à cidade civilizada”. Além deste ponto, no depoimento abaixo é interessante notar que Paulo (assim como vários outros entrevistados nascidos em outros estados brasileiros) se coloca quase em contraposição aos que vêm de fora para Boa Vista, ele é cearense:

“O preconceito que há com as coisas daqui ainda é muito grande e há uma supervalorização do contexto, da cultura de outros estados, eu posso sentir isso na pele mesmo; na prática, no convívio com o povo daqui, sobretudo o macuxi... Há realmente um relativo desprezo, inferiorização do pessoal macuxi. Eu posso até citar um caso palpável: o poeta Eliakim escreveu um texto num jornal, indignado - o poeta Eliakim é índio e eu acho que independentemente de ser, é uma pessoa de muita sensibilidade e captou um anúncio de um jornal que dizia mais ou menos assim: ‘Precisa-se de empregada doméstica que não seja macuxi’. Ele ficou indignado e escreveu... eu gostaria de saber qual foi o mês, foi esse ano ainda... E sabe o que mais? Eu tenho certeza do que eu vou dizer: é que a mentalidade, a idéia que se tem, é de que tanto os guianenses, a mulher guianense e a mulher macuxi, elas não servem pra trabalhar em casa de família porque elas roubam. É por isso que, certamente, muito provavelmente quem colocou esse anúncio fez essa exclusão. É a mentalidade ainda de que índio é preguiçoso, de que índio é sujo, de que índio não teria o zelo devido na casa do branco. E isso é fato notório. Quem tiver o mínimo de senso de observação pode perceber... Você pode constatar isso em outros setores. O pessoal dos outros estados faz uma espécie de colonização de Roraima. Em geral eles vêm pra explorar isso aqui. Infelizmente ainda existe essa arrogância geográfica, uma deturpação muito grande com relação ao Estado de Roraima. Você pode reparar que muita gente lá de fora tem consciência, mas a visão que muitos têm é a de que você na rua encontra índios com flechas, atirando em você e tal, de que ainda tenha índio nu pelas ruas, e que aqui seja uma maloca só... Inclusive, tem gente que nem fala Roraima, fala é Rondônia, confunde Rondônia com Roraima. Então tem essa visão de animais silvestres pelas ruas e tal, jacaré... Existe essa questão de supremacia do branco com o índio.”⁷⁰

⁷⁰ Paulo. Professor do Curso de Letras da UFRR. Boa Vista - setembro - 1998.

Esta busca de construção de um aparato institucional que reforce a idéia de Estado e a vontade de aproximar os estados da Amazônia de uma cultura urbana e aparentemente “branca”, também se evidencia em 1974, num documento que pretendia colaborar com o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para 1975/79. “A **Invenção da Amazônia**”, foi um trabalho dirigido por um grupo de profissionais da Universidade Federal do Pará, e redigido por Armando Dias Mendes que afirmava: “*Como Projeto Amazônia entendemos o conjunto de procedimentos de natureza econômica, social, política, institucional e suas instrumentações, capazes de conduzirem àquela Invenção, isto é, à construção de uma Nova Amazônia*”.⁷¹ Naquela pesquisa, as soluções para o que se denomina “*enigma amazônico*”, não se resumem à imposição de culturas “*alienígenas*” e sim na busca do reforço e investimento nos recursos econômicos, ecológicos e principalmente humanos presentes na própria Amazônia. Tais observações vêm ao encontro da “Invenção” de Roraima, a qual, porém, na minha opinião desajeitada de *alienígena*, não vem correspondendo às “expectativas” ou objetivos redigidos pelos autores desse texto peculiar. A fabricação de Roraima tem como base uma grande quantidade de pessoas vindas de outros estados, mas devo acrescentar uma observação que se traduz num aparente paradoxo: não são poucas as vezes que a sociedade roraimense composta fundamentalmente por culturas “*alienígenas*” se apropria das práticas e do universo simbólico nativo para a tentativa de construção de uma **identidade** estadual.⁷² Ao mesmo tempo em que se busca o pertencimento ao “grande conjunto” nacional, tem-se a proliferação de práticas instituintes de um imaginário cultural “próprio”. Mas isso é uma outra história...

⁷¹ MENDES, Armando Dias. *A Invenção da Amazônia*. UFP, Coleção Amazônia. 1974, p.21.

⁷² CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, 3ª ed. p.238-247. Para este autor a IDENTIDADE é instituída, e “...a sociedade faz ser a identidade como um modo de ser impossível e inconcebível em outro lugar.” A própria instituição só pode ser se houver o idêntico e norma de identidade: só se obedece “à lei” porque existem leis.

Para Neide Gondim esta fabricação da Amazônia tem “raízes” que se fundam em passagens bem mais remotas, na própria idéia que os primeiros europeus que vieram para as Américas desenvolviam a respeito de um “novo mundo”. Destaca, por exemplo, a “*mudança*” gradativa e explícita, na análise dos nativos e de suas culturas entre as cartas de Américo Vespúcio de 1500 a 1504. Num trabalho também intitulado *A Invenção da Amazônia*, só que de 1994, a autora amplia esta circularidade de discursos em relação ao estrangeiro que invade, falando dos conquistadores das terras amazônicas e seguindo por caminhos que muitas vezes podem parecer um tanto confusos - apresentando permanências numa aparente continuidade que mereceria ser mais analisada - mas que interessam a este trabalho na medida em que falam da instituição de uma dicotomia no imaginário político e social atual da Amazônia, entre as pessoas do “mundo civilizado” que invadiam e os “homens naturais”; falam também da comparação e construção de estereótipos que inferiorizam “o homem do norte” do Brasil:

“Há uma mudança de significado na relação homem e natureza. Em nenhum dos textos escritos ou atribuídos a Vespucci, excetuado o da primeira jornada da Lettera, vai aparecer a frase vivem, e se contentam com aquilo que lhes dá a natureza. Este é o primeiro indicativo da preguiça, da indolência do nativo no Novo Mundo. A indolência é um dos pontos constitutivos da teoria do determinismo geográfico desenvolvida posteriormente. A preguiça será também usada como uma das justificativas da empresa colonialista em terra brasileiras, amazônicas, vista como um dos entraves de transformação regional. Trará também a idéia da inferioridade racial do norte brasileiro.”⁷³

Nos depoimentos⁷⁴ dos mais variados representantes de instituições sociais de Roraima, há a presença da “vergonha” pelo provincianismo das cidades e da necessidade de “estar à altura” de um estado nacional. Comumente se ouve as expressões divertidas:

⁷³ GONDIM, Neide. *A Invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994, p.57.

⁷⁴ A presença de tais discursos no imaginário social de Roraima pode ser observada nas entrevistas citadas neste texto, mas principalmente nos diálogos do dia a dia, nos materiais didáticos das escolas, nos discursos políticos, nos noticiários e jornais estaduais.

“...lá no Brasil as coisas não são assim...” ou “...lá no Brasil está acontecendo...”, deslocando Roraima do panorama nacional, e ainda mais, acentuando sua “ausência”. (E diga-se de passagem, segundo matéria apresentada pelo Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão no dia 20 de julho de 1998 e posterior reconhecimento oficial, o Brasil “não vai” do Oiapoque ao Chuí e sim do Caburai⁷⁵ ao Chuí). Instala-se aí, talvez, o estereótipo de uma “terra de ninguém” que paradoxalmente passa a ser clamada por “todos”. Numa região marcada, assinalada pelas diversas fronteiras, acredito que em fogueiras de idéias e não só de florestas forja-se um “novo” Estado, uma “nova” criação. Nesse sentido, a busca de um aparato burocrático e tecnocrático colabora na criação do Estado também enquanto narrativa histórica, literatura legitimada pela autoridade, e conseqüentemente lugar social cuja concretude salienta-se.

Por meio da escrita (e da linguagem de uma forma mais ampla) seres humanos são dotados do poder de criar e compartimentar espaço e tempo⁷⁶. Para Michel de Certeau a descrição é criadora, é “fundadora de espaços”⁷⁷ cujas fronteiras deslocam e delimitam “teatros de ações”, legitimam culturas. A lei hierarquiza e regula, porém a narração inaugura e não cessa. Em tal contexto, manipulações e articulações reforçadas cotidianamente em novos espaços narrativos, numa escriturística legalizada, são vazadas por palavras alheias, repletas de lances marginais que também fazem parte do caleidoscópio murmurante que constrói histórias.

⁷⁵ Monte localizado no extremo norte de Roraima.

⁷⁶ VALLE, Lillian do. *A Escola Imaginária*. RJ: DP&A Editora, 1997, p.22: “...a maneira como assimilamos a idéia da duração e da mudança, todas as formas culturais de definir o tempo estão nas bases do sistema de valores a partir do qual atribuímos significados à nossa existência e a tudo que envolve.”

⁷⁷ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 201.

Movimento educacional: contextos em dispersão

Diante de tão fortes indícios, devo destacar que a inferiorização do “homem do norte”, citada acima, estende-se nos discursos em relação aos alunos e educadores de Roraima. Posso inferir essas observações a partir dos depoimentos de Paulo, Sebastião, Assinete, Edinelza, Ana Lia, Lúcia, Dárci... todos vêm contribuir para a clareza da análise. Durante sua fala, Kelly repetia: “(...) *Principalmente aqui em Roraima que o pessoal fala tanto desse ensino (rindo). Menina! Falam demais desse ensino daqui de Roraima! Então a gente tem que mudar! Chega de só as pessoas se imporem.*”⁷⁸ Nas palavras de Kelly já podemos notar a insinuação das imposições de uma ordem que se anuncia, mas também sua resistência. As práticas de resistência fazem parte da construção do imaginário social, emergem em seu contexto, são parte da complexa história cultural fabricada na imaginação dos sujeitos, resultado de uma memória coletiva.

Na construção do magistério em Roraima houve claramente a preocupação em preparar os professores para a empreitada do Estado: “*Já em 89, nessa parte pedagógica, auxiliando os professores, vieram professores de outros estados, vieram de São Paulo, de Brasília, de Minas; e davam assessoria, ajudavam a gente; treinamentos, reciclagens, cursos – e o trabalho assim deslanchou...*”⁷⁹ Mas, essa “invenção” de “elites” afinadas com os “ideais nacionais”, inclusive uma elite intelectual e administrativa, aparece, já há algum tempo, como fundamental para o desenvolvimento da região. Vejamos este “*Agradecimento*” de 1973 que três formandas de graduação

⁷⁸ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

⁷⁹ Assinete, Supervisora e Orientadora da Secretaria de Educação Municipal de Boa Vista – 28-09-98.

fazem ao Governo do então Território Federal de Roraima, depois de terem recebido apoio para os estudos e estadia numa casa de estudantes em Manaus:

“... Em consequência, é de se prever que, em curto espaço de tempo Roraima haverá de contar com uma elite intelectual, no sentido amplo da expressão, que poderá dirigir todos os setores econômicos, administrativos, políticos e sociais. Isto se fará necessário e inevitavelmente, pelas próprias transformações impostas pelo progresso, pois o dinamismo atual de maiores conhecimentos, liderança efetiva em todos os setores de suas atividades, como podemos observar nas demais unidades da Federação e na própria história dos povos que estão em ascensão.”⁸⁰

Nesse “jogo” instituidor de um aparato tecnocrático estatal, as relações entre as imposições dos poderes estabelecidos e as resistências *ordinárias* ficam claras, novamente, no discurso de Ana Lia, hoje professora do “suposto” colégio de Aplicação da UFRR⁸¹. Ela nos conta como por meio de um concurso (e de uma prática que se estendeu a outras instituições de Roraima, de formas variadas⁸²), se buscou legitimar uma instituição educacional. Falando, ao mesmo tempo em que apresenta um concurso estadual, que fala de algo público e presente no imaginário coletivo, conta uma prática política “camuflada” e uma peripécia sua: como ela conseguiu “magicamente” estar em dois lugares ao mesmo tempo, estar no futuro e se inscrever num espaço narrativo oficializado, inscrito nas leis do Estado. E aqui eu poderia contá-lo, mas a vontade de deixá-la falar é muito maior:

⁸⁰ Jornal Boa Vista, 25 de dezembro de 1973, p.03. [As três mulheres estavam se formando em Farmácia e Bioquímica, Odontologia e Assistência Social].

⁸¹ Recentemente a população e os funcionários do “suposto” Colégio de Aplicação foram informados que o mesmo não pertence à UFRR (como todos “imaginavam”) e sim ao Estado...

⁸² No depoimento de Sebastião (outubro – 1998) vêm observações sobre o concurso de entrada para a UFRR por meio de análise de currículos que hoje tem sua forma e sua validade muito discutida pelos professores: *Não sei até que ponto isso foi bom... eu acho que tem que ter qualidade. Não tem que ser assim pra atender uma necessidade política do governo do Estado.* E no depoimento de Lúcia: a busca constante de pessoas em outros estados para virem com seus “títulos eleitorais” para o Estado...

“Vim do Ceará em novembro de 1989. Ainda peguei esse meu contrato federal pelo concurso que eu fiz pro Estado em 1990. Eles pegaram esse povo todinho que fez concurso pro Estado, que passou e mais as pessoas que não passaram, e deram um contrato Federal retroativo a 1988. Não entendo como eles conseguiram... Pra contratar o quadro de pessoal do Estado que ainda não tinham. Só na minha área que era de 1ª à 4ª série foram 175 pessoas. Em 88 eu estava em Faculdade em Fortaleza, morando lá. Eles passaram dois meses carimbando carteira de gente aí... Eu tive que tirar carteira nova... aí eles carimbaram retroativo a 88. Eu tinha duas carteiras, com datas iguais, com locais diferentes. Essa nossa categoria é do ex-território. É de um órgão extinto, tivemos que procurar um órgão federal pra se encaixar. A coisa foi tanto assim um bolo, jogado assim, que eles pegaram, assinaram carteira de meninas que não tinham 18 anos em 88. E pra ser funcionário público, tem que ter no mínimo 18 anos. Por exemplo: Quando teve agora a redistribuição bateu o documento no computador: recusado! Dados errados. O que tava errado é que ela ainda não tinha 18 anos em 88, ela ainda não tinha terminado o 2º grau... Mas mesmo assim elas ainda estão com contrato, só não podem sair da onde elas estão; se mexer, da falha na folha cadastral e é demitida. Tem uma professora que descobriu porque de Brasília ligaram pra ela porque tinha dados “errados...” não tinha nada errado. Com é que ela ia ser professora de 1º e 2º grau em 88, se ela concluiu o 2º grau em 89? (risos) Quando eu cheguei aqui, ficava admirada com tudo isso... Na época em que isso aconteceu, pras pessoas era a salvação: você acabou de se formar e ter um emprego federal. Acabou de concluir o 2º grau... Como que não é interessante? Se eu tô com um emprego federal... a maioria não é de Roraima. São pessoas que vêm pra conseguir o emprego ou pra conseguir melhorar ou pra sair daquelas cidades tumultuadas. De repente vê um emprego federal que ainda dá a possibilidade de alguns anos na frente, se tu quiseres voltar tu podes levar o emprego. Tu vais querer um estadual? Estadual você não pode remover de Roraima pro Ceará, por exemplo. Eu já tinha passado no concurso da Universidade, já estava lotada na Universidade, na Reitoria. Mas eu não desperdicei a oportunidade. Eu peguei e levei uma carteira nova e disse: ‘Ah, vocês querem assinar, taí, assinem...’ E me locaram na escola. Foi no governo de Jucá.⁸³ Mas isso não é escondido não, todo mundo sabe. (risos) Foi ele, foi ele, Explicitamente. Ele resolveu o problema todinho. (risos) Se achou normal não sei, mas que foi ele quem fez e ele nunca escondeu de ninguém, toda vida que ele vai pedir um voto usa isso como argumento. É! Eles usam esse pessoal. Eu tô nessa história. Esse pessoal desse contrato retroativo a 88, eles chamam o “Trem da Alegria”: é um termo (muito usado). Se diz Ah... sou do “Trem da Alegria”, tu já sabes o que que é. É aquela história toda que eu te contei. (Risos) [Ah... é um código?] Tanto é que se Romero perguntar: ‘Ah... você é federal?’ ‘Sou.’ ‘De que é época?’ ‘Ah... sou de 88.’ ‘Ah, então foi eu que lhe coloquei.’ O povo se treme todinho, sabe?”⁸⁴

Essa discussão poderia tornar-se prolixa devido aos exemplos que se multiplicam, sem exageros! Os entrevistados contam várias histórias destas “construções políticas”.

⁸³ Romero Jucá Filho assumiu o governo em setembro de 1988 - Jornal Tribuna de Roraima, 17 de setembro de 1988. Ele esteve presente em vários outros cargos políticos no Estado.

⁸⁴ Ana Lia, professora do Colégio de Aplicação da UFRR - Boa Vista - 26 de setembro de 1998.

Ana Lia, por exemplo, logo após me contar divertidamente os acontecimentos acima narrados, diz que algo semelhante acontece agora com o Colégio de Aplicação da UFRR,⁸⁵ no qual ela trabalha. Os funcionários, pais e alunos, todo mundo achava que o Colégio era da Universidade, *“...mas na realidade nunca existiu... o prédio onde ela funciona é do governo estadual, o nome do prédio é do governo, os alunos são registrados no governo e os funcionários... ela era uma escola de aplicação, ela era, mas funcionando dentro de um prédio do governo estadual... [e se manteve com verbas do governo federal devido a aparente existência da Escola Técnica já extinta, mas que continuava tendo alunos e recebendo verbas...] Bem, embora não sendo, no momento, o objetivo último deste trabalho de pesquisa, faço questão de afirmar que toda essa discussão é muito presente no contexto sócio-educacional de Boa Vista. Essas informações e práticas já fazem parte de um “capital simbólico” reforçado e utilizado em alguns momentos para a afirmação de uma natureza medíocre da educação e das pessoas no norte sempre em contraponto com outras regiões do país. Alguns discursos exaltados ao mesmo tempo em que aproximam Roraima da busca de um modelo nacional, destacam suas diferenças que na maioria das vezes são colocadas como fator inferiorizante. A questão aqui é que talvez tais discursos nos ofereçam representações de Roraima e da educação do Estado que passam por sugestões críticas e resistentes mas também pela construção de estereótipos:*

“A qualidade não passa só pelos prédios não, tem a qualificação do professor. Nós temos um aluno que quando ele entra, entra cru, não tem conteúdo. A gente vê nossos colégios aí, esses alunos não têm leitura e não têm o hábito da pesquisa. A gente tem que trabalhar tudo isso... essa é a realidade da educação aqui. Aqui pior que qualquer outro lugar. Não sei os outros ex-territórios, mas aqui é um pouco pior. Tem gente que anda pelo Sul do país, e outros estados, a gente

⁸⁵ A Universidade Federal de Roraima (UFRR) está sob intervenção do MEC, desde 1998, para apuração de “denúncias de corrupção”. *“...É a primeira vez que uma Universidade brasileira sobre um processo de intervenção...”* Jornal Folha de Boa Vista, 30/07/1998, capa.

*vê que não é bem assim não. Aqui o horário tem que ser específico pro aluno, senão o aluno não pode vir.*⁸⁶

A incongruência entre as generalizações e as narrações do cotidiano pedagógico (principalmente a criatividade e resistências que serão narradas no Capítulo III), questionam necessariamente algumas das afirmações, feitas no depoimento acima e em outros, de que alunos “*não têm conteúdo*”, de que em Roraima a educação é “*pior que em qualquer outro lugar*”; de que lá “*as pessoas não têm consciência*” disso ou daquilo, de que o educador federal que “*tem um salário relativamente bom, não sente necessidade de buscar algo mais no aspecto profissional*”.⁸⁷ É muito difícil afirmar que o contexto educacional de Roraima seja menos ou mais caótico que o de São Paulo, Santa Catarina, Bahia... talvez seja apenas outro. Os alunos vivem em contextos específicos, moram muitas vezes em lugares longínquos e carecem de horários e discussões especiais. Sugestão, aliás, muito presente nos trabalhos de Paulo Freire, nos cursos de Magistério e na bibliografia utilizada nos cursos de formação de professores de Boa Vista. Estes destacam a importância do “meio” onde se dá o processo de ensino aprendizagem, a importância das peculiaridades até mesmo dos bairros onde se localizam as escolas e das diferenças individuais em relação aos alunos. As colocações destacadas acima constituem Boa Vista a partir de um padrão que se julga nacional. E esse julgamento se apóia numa postura pretensamente “lógica” quanto à inferioridade de um “ex-território” em comparação com os outros estados do país. Nos jornais, nas escolas, nas ruas de Boa Vista, vivencia-se continuamente afirmações semelhantes e percebe-se como o imaginário social se constitui também numa relação de alteridade que busca num “outro” Brasil, uma **identidade** com uma imagem ideal.

⁸⁶ Entrevista: Sebastião, professor do curso de Pedagogia da UFRR – outubro de 1998.

⁸⁷ Aqui está presente também a fala do professor Paulo – setembro de 1998. Voltarei a essas questões no Capítulo II.

Pessoas provenientes dos mais variados estados brasileiros assumem a criação de bancos, escolas, igrejas, comércio, prefeituras, aparato burocrático, agrário e escolar, tentando implantar um sistema cultural que em tudo se assemelhe ao que chamam, com um certo distanciamento, de “Brasil”. Como podemos ver, esta fabricação da parecença com “a nação” não se dá somente em práticas discursivas. Existe a construção física de um lugar social. Em termos educacionais esse processo é galopante, como indicam, abaixo, as fontes consultadas. O quadro das unidades escolares de Boa Vista, em 1992, era basicamente este:

MUNICÍPIO BOA VISTA	PRÉ - ESC		1º GRAU		1º e 2º GRAU	2º GRAU	ESPECIAL	SUPLE TIVO	TOTAL
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	URBANA	URBANA	URBANA	URBANA	
ESTADUAL	7	-	30	79	6	-	2	-	105.
MUNICIPAL	4	3	3	2	-	-	-	-	12
PARTICULAR	4	-	4	-	2	-	-	-	10

1992 - Fonte: Secretaria Da Educação, Cultura e Desportos de Boa Vista-RR.

No Estado de Roraima, em 1995, computavam-se 79.514 alunos e 3720 professores, dos quais 373 professores e 6.332 alunos eram indígenas⁸⁸, se é que se consegue fazer diferenciação tão precisa... Em outubro de 1998 tentei, juntamente com profissionais do setor de estatística da Secretaria da Educação Municipal de Boa Vista, alcançar alguns números mais atualizados quanto às escolas e alunos da rede pública municipal, bem como uma classificação média dos professores por sexo (“mulheres e homens”):

⁸⁸ FREITAS, Aimberê - ESTUDOS SOCIAIS - RORAIMA (GEOGRAFIA HISTÓRIA). Corprint Gráfica e Editora Ltda, São Paulo - SP, 1998, 1ª ed. p.36.

ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA								
	Somente Pré	Pré e 1ª à 2ª	Pré e 1ª à 4ª	Pré, 1ª à 4ª e 5ª à 8ª	Creches	Educação Especial	Maloca do Morcego	Total
Escolas	03	02	07	01	02	01	01	17
Alunos	618	616	2496	831	-	-	-	4 551
Professoras	17	21	105	18	11	02	01	175
Professores	-	01	12	09	-	-	-	22

OBSERVAÇÕES: A única escola que atua de 5ª à 8ª tem 01 homem no Pré e 01 na 1ª série. De 5ª à 8ª tem 01 mulher e 07 homens - 01 deles apenas com Magistério. Dos 831 alunos, 60 são do pré, 432 de 1ª à 4ª e 339 de 5ª à 8ª. Quanto à formação, a grande maioria dos professores que atuam de 1ª à 4ª série fizeram o Magistério, 03 mulheres e 02 homens fizeram o 3º grau.

Fonte: Marlene Schlup Santos - Secretaria de Educação Municipal de Boa Vista.

Quanto à formação, grande parte dos professores que atuam de 1ª à 4ª séries somente fizeram o Magistério, mas segundo professores da Universidade Federal de Roraima (UFRR - como já foi dito, atualmente sob intervenção federal por motivos disciplinares...) e alguns professores que atuam na rede estadual de ensino, a procura pelo curso de Pedagogia e outros cursos da área de Humanas está cada vez mais intensa.

*"Foi o contingente de professores, com formação de Segundo Grau, com idade superior a vinte anos, já de posse de um emprego público, e que, pretendendo ascensão funcional e aperfeiçoamento profissional, viu na Universidade Federal de Roraima a sua chance."*⁸⁹

⁸⁹ SANTOS, Marlene Schlup. O professor e sua formação: a influência da Universidade Federal de Roraima na qualificação dos professores do ensino básico. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Supervisão Escolar do Centro de Estudos de Pessoal da UFRJ, 1998, p.15: Boa Vista: "Em 1991... os professores de Primeiro Grau somavam 1777, dos quais 72 tinham o Primeiro Grau incompleto, 184 o tinham completado, 1224 tinham o Segundo Grau completo, sendo 1122 em Magistério, e 63 não o tinham completado. Apenas 227 tinham curso Superior, sendo 213 licenciados e 14 bacharéis. Dos 220 professores de Segundo Grau, em 1991, 156 eram licenciados, 32 bacharéis, 29 tinham apenas o Curso de Magistério e 03 tinham outros cursos de Segundo Grau. Havia portanto um total de 1997 professores no ensino hoje denominado como Básico e, destes, apenas 415 tinham formação superior, inclusive 46 bacharéis."

A UFRR em 1996 possuía 2 800 alunos em 23 cursos de nível superior. Criada em 1989, na Universidade ainda não existe um investimento perceptivo de pesquisas em história, educação ou relações humanas. Existem informações mínimas sobre o contexto sócio-educacional de Boa Vista. A grande maioria das pesquisas históricas, antropológicas e lingüísticas realizadas no Estado é dirigida ao universo indígena ou a outros objetos de pesquisa (como o garimpo, por exemplo) que não levam em consideração a educação urbana. O curso de Pedagogia tinha até bem pouco tempo, como objetivo principal, formar professores de 5^a. à 8^a. séries. Para tanto, sua grade curricular (que revoltava professores e alunos) reforçava e habilitava os pedagogos a lecionarem em áreas diversas – Inglês, Português, Química, História, Matemática... – em detrimento das disciplinas de cunho pedagógico. A grande preocupação dos alunos era a suspeita de que devido à descaracterização do curso, o mesmo estivesse sendo usado para a fabricação rápida de mão-de-obra especializada no Estado. Temiam que fora de Roraima seus diplomas de pedagogos não fossem reconhecidos.

Marlene Schlup Santos, trabalhadora da Secretaria Municipal de Educação, afirma que a UFRR tem priorizado a formação rápida e em grande quantidade de professores de 1^o e 2^o graus. Diz ainda que *“a maioria desse contingente é feminino”* e que *“(n)ão é difícil entender o interesse do governo estadual na questão dos professores pois mais de 80% das escolas em 1992 eram estaduais.”* Uma série de medidas foram tomadas desde a fundação da UFRR:

“Em 1991 há novamente ‘vagas especiais’ para professores habilitados em licenciatura curta ..., bem como a transferência de alunos da antiga FECEC - Fundação de Ciência e Cultura de Roraima, antecessora da Universidade, para os

*curtos de licenciatura da UFRR. Outra Resolução... admitiu o acesso de candidatos por análise curricular, isto é, sem Vestibular.*⁹⁰

Estes “pormenores” também demonstram a necessidade da hierarquia dos currículos, que estabelece controle e discrimina sem se levar tanto em conta a qualidade da educação. O incentivo que move os educadores para os cursos de “reciclagem” ou “aperfeiçoamento” pedagógico aparentemente passa a não ser prioritariamente a busca de respostas e crescimento intelectual; a ânsia pela visibilidade das brechas nas quais possam trabalhar com mais prazer e realização é cortada e mediocrizada pela “necessidade maior” desta produção de mão-de-obra qualificada para a consolidação do estado. Porém, um dos professores do curso de Pedagogia afirma que *“as coisas estão mudando”*, que depois de muita luta, em 1998, conseguiram reformular a grade curricular e que muitos dos objetivos do curso foram revistos:

“O curso de Pedagogia melhorou depois que houve mudanças na grade e tudo... A maior parte dos nossos alunos de graduação em Pedagogia são professores da rede pública; uma grande parte, calculando assim, uma faixa de 95%... E agora a habilitação do curso de Pedagogia é 1ª à 4ª e disciplinas pedagógicas, em Boa Vista nós não temos ainda Administração, Supervisão... Nós estávamos até solicitando... mas muita coisa tá mudando... Está havendo uma procura maior do curso de Pedagogia que parece estar diretamente ligada a nova LDB... mas, atualmente, a grande dificuldade nossa são os professores, que nós não temos... E O MEC não tá liberando vaga pra concurso. Então é uma coisa que independe da Universidade. A política do Governo Federal é de corte do orçamento. Cada vez menos, tá abrindo cada vez menos. Hoje, pra ter uma idéia, a situação tá tão grave, que se quebra alguma coisa aqui a Universidade não tem dinheiro pra repor, fazer a manutenção. Tá sangrando. E os alunos não têm noção dessa gravidade.”⁹¹

⁹⁰SANTOS, Marlene Schlup. *O professor e sua formação: a influência da Universidade Federal de Roraima na qualificação dos professores do ensino básico*. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Supervisão Escolar do Centro de Estudos de Pessoal, da UFRJ em 1998, 15-16.

⁹¹ Sebastião – Boa Vista – outubro de 1998.

Além das dificuldades de ordem econômica e burocrática, percebe-se em alguns discursos que a UFRR passa por um processo instituinte de uma certa ordem ou modelo. Os cursos tentam ‘imitar’ uma sistematização curricular considerada padrão nacional. E a fabricação desta realidade no imaginário social leva em conta uma hierarquização de poderes na educação indo em ordem “crescente” da educação infantil aos graus mais avançados de especialização acadêmica. A convicção de que os diplomas trazem sabedoria e maior crédito aos professores está implícita nos discursos referentes às práticas e às opções profissionais. Ao se dizer que um professor “prefere ”dar aulas no 1º grau, é comum supor-se que ele não tenha qualificação para lecionar em graus (e aqui a hierarquização chega também às disciplinas) mais “avançados”:

“Eu acho, não, tenho certeza que uma das razões é o fato de eles darem aula no 1º. grau e teoricamente, teoricamente, porque na realidade isso é relativo, eles precisarem se esforçar menos. É tanto que tem gente na faculdade, fazendo Letras, que não quer sair da sala de aula de 1ª. a 4ª. série, por quê? Porque tem medo. Tem medo de enfrentar um 2º. grau, um 1º. grau maior. Pelo menos teoricamente, Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas que exigem uma certa, um certo esforço maior... certo. E essa minha observação pode ser até um certo preconceito com as demais disciplinas. Claro, todas as outras disciplinas têm sua importância e uma certa complexidade. Mas, convenhamos, eu creio que há uma complexidade maior nessas disciplinas. Bom, então o fato de os professores atuarem apenas no 1º. grau menor, talvez tenha um esforço menor. - Não exija dele, certo.”⁹²

Quando questionei a importância da formação intelectual para os professores que atuam com crianças, Paulo retrucou com uma afirmação que eu não poderia deixar de considerar como sendo lugar comum: *“Sem dúvida, deveriam ser mais bem preparados do que mesmo os professores do 2º. e 3º. graus, porque você tem a base, certo, a base.”* Afirmando ser expressão de um certo “senso comum” porque

⁹² Paulo – Professor do Curso de Letras da UFRR – setembro de 1998.

todos os depoimentos que se referiram à educação de forma hierárquica, “corrigiram-se” quando se dirigiram às professoras de 1ª à 4ª séries, apelando para o que chamo de *chavão*: *é a base...* Quando se diz *base*, pode-se estar dizendo estrutura fundamental, força complexa e indispensável... mas também pode-se estar dizendo: *é a base da hierarquia, é o que fica em baixo, é inferior.*

Devo lembrar que os números, dados, textos e demais discursos afirmam que esse “em baixo” é “tradicionalmente” lugar de mulheres, ou seja, uma minoria masculina faz parte da “*base*” trabalhando com crianças. Existem muitas descontinuidades no processo de feminização do magistério em todo o Brasil, mas há também uma circularidade de discursos quanto a sua ligação com a maternidade.⁹³ Muitos trabalhos, inclusive Paulo Freire em “*Mestra sim, tia não*”, discutem a denominação tia e sua relação com o privado e com o papel social determinado para mulheres em vários momentos históricos. Em termos gerais, no Brasil, várias pesquisas tentam comprovar ao longo do tempo que existem estereótipos das mulheres educadoras e que elas ocupam lugares determinados na hierarquia profissional. Dados do recenseamento demográfico de 1970 e 1980, em Cristina Bruschini e Tina Amado⁹⁴, e da Folha de São Paulo de 13-06-93, em Maria Teresa Santos Cunha,⁹⁵ ajudam nesta percepção:

⁹³ LOURO, Guacira. *Magistério de 1º Grau: um Trabalho de Mulher*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre – RS, 14(2): 31-39, jul/dez. 1989.

⁹⁴ BRUSCHINE, Cristina e Amado, Tina. *Estudos sobre a Mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério*. São Paulo. Cad. Pesq. (64): 4-13, fev. 1988, 12.

⁹⁵ CUNHA, Maria Teresa Santos. *Educação e Sedução: Normas, Condutas e Valores nos Romances de M. Dely*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1995, 169.

Porcentagem de mulheres na População Economicamente Ativa (PEA) ocupadas no magistério, por graus de ensino; Brasil, 1970 -1980			
GRAUS DE ENSINO	BRASIL		
	1970	1980	1993
Magistério	85,4	86,6	-
Ensino Pré-Escolar	-	99,0	-
Ensino 1º Grau (1ª à 4ª série)	98,8	96,2	95,8
Ensino 1º Grau (5ª à 8ª série)	59,5	85,7	83,7
Ensino 2º Grau	-	70,4	74,1
Ensino Superior	30,0	42,2	40,1

A presença feminina no magistério de Boa Vista só foi possível depois da luta de muitas mulheres para conquistar esse espaço profissional no Brasil e em outros países. A prática legítima do magistério, em Roraima, foi um pouco retardada em relação à maioria das regiões brasileiras, tendo-se iniciado no século XVIII por “mãos” religiosas e masculinas. Generalizando, no Brasil, além de uma extensa parcela das mulheres terem sido durante muito tempo consideradas incapazes de ter vida intelectual, foram por outro lado consideradas moralmente perigosas. Temia-se sua saída das funções estritamente familiares também por sua fraqueza e sua disposição à “*anarquia*.” Mas é intrigante como ao mesmo tempo afirmações da “*natureza*” medíocre das mulheres, de seus “*cérebros infantis*”, de “*sua inferioridade mental e retardação evolutiva*”, conviviam com muito temor pelo seu acesso à escolarização e as “*perversões*” que a alma feminina poderia assim desenvolver.⁹⁶

Lentamente a idéia de escolarização para meninas foi sendo acrescentada à idéia mais antiga de educação doméstica, embora não uma educação idêntica àquela

⁹⁶ HAHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. Brasiliense, p.32

ministrada aos meninos. “Com o tempo, as meninas ricas não só aprendiam a fazer bolos e doces e a costurar e a bordar, mas também podiam estudar francês e piano, de modo que proporcionassem companhia mais agradável e atraente em ocasiões sociais.”⁹⁷ Com a proclamação da Independência, a restrição à educação laica feminina no Brasil Colônia começou a ser discutida legalmente. Em 1827, a legislação brasileira começa a admitir o ensino elementar às mulheres.⁹⁸ Mas a “... *tônica permanecia na agulha, não na caneta*”⁹⁹.

A primeira Escola Normal brasileira foi fundada em Niterói em 1835¹⁰⁰, mas somente no final do século XIX, um número considerável destas escolas dedicadas ao ensino do magistério passava a admitir mulheres, que teriam assim uma das poucas chances de prosseguir nos estudos. A escola normal para rapazes, por exemplo, fundada em 1846 em São Paulo, iria acrescentar somente trinta anos mais tarde uma seção para moças. Na luta para se freqüentar universidades em 1870, como já vinha acontecendo nos Estados Unidos, feministas tentavam dar provas de que as mulheres eram inteligentes, dignas de enfrentar *grandes* empreendimentos e freqüentar cursos considerados *científicos*. Assim, algumas instituições de ensino superior passaram a aceitar relativamente a presença de mulheres a partir de 1879, mas do reduzido número de mulheres que tiveram esse acesso, poucas conseguiram “*empregos de prestígio*”. As mulheres podiam lecionar, na maioria das vezes, em escolas exclusivas para meninas, “...*em troca de salários notadamente mais baixos que os percebidos pelos homens, de*

⁹⁷ HAHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. Brasiliense, p.32

⁹⁸ NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. SP, Cortez, 1986.

⁹⁹ HAHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. Brasiliense, p.33.

¹⁰⁰ LELIS, Isabel Alice. *A Formação da Professora Primária: da denúncia ao amúncio*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993, p.38.

vez que virtualmente não havia outros empregos para mulheres com alguma educação e status.”¹⁰¹

Grande parte da elite masculina não desaprovava a entrada de mulheres pobres para a força de trabalho, “...mas não suas próprias parentes.” Posição que reafirma a inferiorização das mulheres que trabalhavam, bem como de suas profissões. Comprovadamente, houve uma rigorosa seleção e controle do acesso de mulheres às profissões de maior status como, por exemplo, a medicina; o mesmo não ocorrendo com a enfermagem e o magistério.

“Por anos, a assim chamada profissão de enfermagem tinha sido aberta às mulheres, suas fileiras repletas de mulheres com baixos salários e treinamento limitado... Embora se pudesse conceber a medicina como uma extensão do papel tradicional de criação de filhos, muitos brasileiros não pensavam assim. A oposição à entrada de mulheres nessa profissão foi bem maior do que a que se passou em campos de menor prestígio e menos especializados, como enfermagem e educação.”¹⁰²

O acesso ao segundo grau, principalmente de escolas tradicionais, em 1880, ainda era muito difícil e no curto período em que foi permitido, algumas mulheres foram contratadas “...para acompanhar as jovens à aula e vigiá-las numa instituição exclusivamente masculina.”¹⁰³ Nesse sentido, com um certo pesar, já em 1986, Maria Eliana Novaes faz mais uma afirmação categórica, generalizante e polêmica: “*Desta forma, em fins do Século XIX, a Escola Normal cumpre funções de dar formação profissional, aumentar a instrução e formar boas mães e donas-de-casa, funções essas que sem maiores alterações persistem até a atualidade.*”¹⁰⁴

¹⁰¹ HAHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. Brasiliense, p71.

¹⁰² HAHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. Brasiliense, p73.

¹⁰³ HAHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. Brasiliense, p72.

¹⁰⁴ NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. SP, Cortez, 1986, p.21. [Grifo meu.]

Com as mudanças econômicas, políticas, sociais e “*movimentos educativos de caráter ideológico*”, desencadeados a partir de 1920, houve “*a expansão da rede pública de ensino*” e uma “*redefinição do papel da escola*”:

“...O acentuado processo de industrialização e urbanização, que se delineia nos principais centros urbanos, gera uma nova composição das classes sociais (que se expressa no fortalecimento de um pequeno proletariado urbano e no alargamento da classe média); essa mudança leva a um aumento na demanda pela escolarização, na medida em que se passa a requerer do indivíduo um maior preparo escolar, como meio de ascensão em sua atividade profissional.”¹⁰⁵

Em 1930 confirma-se a posição do magistério “*...como um prolongamento das atividades maternas, passa a ser visto como ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher.*”¹⁰⁶

Após a revolução, reforçam-se os programas de especialização e hierarquização das funções pedagógicas com a oposição entre práticas da Escola Tradicional e promoção da Escola Nova. “*Certamente, naquele tempo já se comungava a idéia de que o fracasso do ensino se ligava ao despreparo do professor. Acrescente-se que promover a formação do diretor e não do próprio professor, era uma medida estratégica*”¹⁰⁷ que visava também um maior controle das atividades educacionais.

Ao encontro deste raciocínio vem novamente o trabalho (datado) de Maria Eliana Novaes sobre a “*prática da professora primária*” em Minas Gerais. Acredito que o mesmo tenha sido bem resumido por Glaura Vasques de Miranda em seu prefácio:

¹⁰⁵ LELIS, Isabel Alice. *A Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993, p.38.

¹⁰⁶ NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. SP, Cortez, 1986, p.22.

¹⁰⁷ NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. SP, Cortez, 1986, p.22.

“(...) a segmentação e a hierarquização da atividade docente são analisadas, com o objetivo de verificar até que ponto teria ocorrido uma expropriação do saber da professora e, conseqüentemente, do seu salário, do seu prestígio e do seu próprio poder político. (...) Eliana constata que a ‘introdução do especialista’ surge... como um mecanismo encontrado para legitimar a desqualificação da normalista e, conseqüentemente, para reduzir os custos de sua reprodução. No entanto, acrescenta que ‘o problema principal não é o parcelamento do trabalho docente e a especialização de funções, mas sim a hierarquização que ele cria pela oposição de funções... que tem a ver com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual’”¹⁰⁸

Essa posição, que destaca o trabalho das educadoras de crianças como *trabalho manual*, associa-se à permanência nos discursos de uma história vigiada no que diz respeito ao acesso feminino ao saber de forma geral, em várias épocas e sociedades. À negação do importante *trabalho intelectual* desempenhado pelas educadoras, podemos acrescentar a interpretação extensiva ao termo “*maternagem simbólica*” que, segundo a Professora Maria Teresa Santos Cunha, tem sido utilizado na área de estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição à maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto. O termo “tia” é simbólico nesta discussão e será mais analisado no Capítulo II.¹⁰⁹

No que se refere a Boa Vista, como já foi dito, até meados do século XX, a educação formal continuou sendo fundamentalmente responsabilidade dos homens. A história desta educação convencional amazônica estabelece seu marco colonizador de Roraima em 1725, com a presença religiosa dos padres Carmelitas, os quais, “*vindos do Rio Negro,... iniciaram a alfabetização da gente riobranquense... Movimento que entrou em colapso com o desaparecimento total daqueles missionários, vítimas que*

¹⁰⁸ NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária: Mestra ou Tia*. SP, Cortez, 1986, p.7. A “professorinha” desempenharia um trabalho braçal e, quanto mais avançada a série, mais se destacaria o trabalho intelectual. Voltaremos a essa questão...

¹⁰⁹ CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, 72.

foram da inopinada insurreição dos silvícolas em 1758."¹¹⁰ Um destaque à presença da mulher no magistério de Boa Vista foi dado em 1943 pelo Colégio São José (ainda em funcionamento), "*dirigido pelas bondosas Madres Beneditinas*".¹¹¹

A participação de instituições religiosas estende-se ainda hoje na educação das mais antigas escolas de Boa Vista e de algumas comunidades indígenas. Conversando com Lúcia, uma das professoras da escola Euclides da Cunha (uma das mais tradicionais de Boa Vista - irá completar 50 anos no ano 2000) ela explicava que normalmente as diretorias das escolas estaduais de Boa Vista são indicadas pela Secretaria Estadual de Educação, mas as da Escola Euclides da Cunha e São José ainda são indicadas pela diocese.

"É uma escola pública como outra qualquer, a única diferença é a questão do convênio. O governo paga o aluguel do prédio e a diocese apenas indica a direção da escola, pela preocupação filosófica, de manter aquela questão cristã, mas também não tem aquela pregação religiosa. As duas primeiras escolas, se eu não me engano, foram Lobo D'Almada e São José que tem mais de 70 anos. Agora, a primeira escola de mais avanço foi aqui, com o ginásio. E também foi a primeira escola de 2º grau quando eles implantaram a Escola Técnica de Comércio. Funcionava à noite, tinha uma farda diferente. As primeiras pessoas que fizeram o 2º grau profissionalizante, também foi aqui nesta escola. Até 94 funcionou o 2º grau aqui, só que não formou nenhuma turma. Pelo seguinte fato: o governador da época, aprovou o decreto transformando a escola em escola de 1º e 2º graus. Só que oficialmente isso nunca existiu, então a escola não tinha poder real pra formar uma turma de 2º grau e expedir o certificado. Então em 94, ali pelo mês de março, abril, os alunos que tavam no 3º ano do 2º grau, que seria a primeira turma, foram todos transferidos pra outra escola, porque se a escola expedisse algum certificado, ele não seria válido. Não era reconhecido pelo MEC. Logo em 94 o governo comprou o prédio Palace, hoje é a escola Airton Senna. Todos os alunos daqui, daquele ano, de 5º até o 2º ano do 2º grau, foram automaticamente transferidos para lá. Por isso a escola ficou sem 5º à 8º. A escola tava superlotada, tudo funcionava em anexo. E era muito complicado você não ter um ambiente adequado. Com a saída dos alunos, desocupou o espaço, a

¹¹⁰ SOUZA, Antônio Ferreira de. *Roraima: Fatos e Lendas*. Roraima em Revista. 1979, 47.

¹¹¹ SOUZA, Antônio Ferreira de. *Roraima: Fatos e Lendas*. Roraima em Revista. 1979, 47-48

*escola deu encaminhamento à proposta pedagógica, pra poder ter direito a esse espaço.*¹¹²

Outra entrevistada, Dona Augusta, faz parte da primeira geração de professoras (não religiosas) em Roraima. Iniciou sua trajetória como educadora em 1950. Caminhada marcada pelo riso da resistência e pela dor de uma profissão vampiresca e instigante. “Ela” suga, mas Dona Augusta diz: *“Não! Eu não quero ser a vela que se desfaz iluminando...”* – e sorri com prazer. Diante Na busca de aproximação com “o passado”, recorro a várias pessoas, entre elas Assinete, Edinelza, aos *trabalhos da memória* da ainda jovem Lúcia, ao Paulo... e a Dona Augusta. Diante desta mulher, todas as datas e fatos citados pelos jornais e livros a que tive acesso em Boa Vista tornaram-se sólidos, mas desbotados e frios. Estando aposentada desde 1995, confidenciou-me quando lhe perguntei sobre sua profissão: *“faladeira”*. Cheguei em sua casa e me deparei com uma senhora de quase 72 anos, colorida, brilhante, de voz suave e olhos alegres. Sentou-me aos fundos da casa, acima os galhos de um cajueiro nos refrescavam na tarde abafada. Antes de a chuva nos surpreender e termos que mudar nosso território para sua sala de estar, ela dizia: *“Eu quero é ser passarinho, não sei é ficar com os pés no chão.”* Dona Augusta fala da década de 50 e eu os vejo: Dona Augusta e os anos 50. Nascida em 1926 em Manaus, mudou-se para Boa Vista onde iniciou sua carreira:

“Você está saindo agora da Universidade [ela supôs...] e com uma visão assim... muito eufórica... da educação, né? Principalmente, tudo que a gente aprende tem vontade de colocar em prática. E quando chega na realidade mesmo... de repente, aquilo tudo é fastidioso. Por exemplo: eu estou falando, você está me entrevistando, eu até te agradeço. Mas eu não fui assim uma professora excelente. De jeito maneira! Eu tinha preguiça, achava horrível dar aulas pras crianças... Porque era muito cansativo e os meninos gritavam e eu tinha vontade

¹¹² Lúcia (30-10-98): temos aqui, talvez, mais um indicativo de um “caso” - juntamente com aqueles citados por Ana Lia, p.45-46 - da constituição do aparato educacional de Boa Vista...

de... de... de... de não dar aula. Porque sou amazonense e quando cheguei aqui fui dar aula no, na ocasião era Grupo Escolar Lobo D'Almada. As salas eram superquentes, o teto quente, um sol que dava à tarde... sentia minha cabeça... parecia que estralava. Eu olhava aquelas criancinhas todas inquietas. E eu: 'Que que eu vou ensinar pra um monte de menino que não tá prestando atenção pra o que eu tô falando?' Até muitas vezes me indispus com a diretora porque eu tirava os meninos da sala de aula e ia pra debaixo da mangueira. Naquela ocasião era assim tudo muito rígido. Ninguém pensava em... a sala de aula continuava sendo sagrada. Mas eu não conseguia, e debaixo da mangueira eu gostava de dar aula pras crianças. E a diretora mandava me chamar a atenção. Eu nunca consegui ter avanços progressivos porque na minha ficha sempre tinha: 'não atende ordens', 'não tem não sei que...' Quer dizer... o que importava pra mim era estar com os meninos, [ela sorri sempre que se refere às crianças] eu gostava de ver aquela inquietude. Eu achava tão lindo... as perguntas que eles faziam... uma série de coisas, que de repente eu ensinava de um jeito e eles iam aprendendo de outro. Eu dizia: mas como você conseguiu fazer assim? 'Professora, é muito fácil.' 'Mas não é que é?' Eu tinha aprendido como uma coisa complicada, grande, sabe? Papai era muito rígido e eu fui ensinar do modo como papai me ensinava. Pensando: papai me ensinava assim, é o melhor, o mais compreensível. Mas eles iam à frente. Em criança eles tinham uma visão muito rápida das coisas. Enquanto você está marcando, andando: 'Eu aprendi assim...' Eles vão andando na frente com muito mais... Eles aprendem na escola, com os colegas, na vida... por aí afora."¹¹³

Para Castoriadis não se pode enquadrar os alunos em diagramas, em estruturas determinadas. A educação trata “*de algo bem diferente de uma ignorância provisória...*”, ela não está *contida* nos alunos, porque as significações discutidas em sala de aula ou construídas no dia a dia na educação dos sujeitos, estão em constante mudança e mudam também as significações do passado: “*Educar uma criança... como pai ou como pedagogo... pode ser feito com uma consciência e uma lucidez mais ou menos grandes, mas é por definição impossível que isso possa ser feito a partir de uma elucidação total do ser da criança e da relação pedagógica.*”¹¹⁴

Por que tirar os alunos da sala de aula, levá-los para baixo da mangueira, representaria algo transgressor? Dona Augusta conta que quando chegava atrasada para

¹¹³ Dona Augusta—Boa Vista - 12-10-1998.

¹¹⁴ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra. 1995, 92.

dar suas aulas encontrava as portas fechadas, por quê? Numa escola encontramos muitos “*detalhes*”, que variam de uma instituição para outra, de uma época para outra, mas que também apresentam muitas permanências: nas salas de aula temos o quadro-de-giz à frente, a mesa da professora, as carteiras dos alunos enfileiradas. Os alunos uniformizados, a professora escrevendo no quadro, os alunos copiando, a professora ditando, os alunos copiando, a professora e os alunos preenchendo os livros didáticos. Os horários divididos, compartimentados: horário da entrada, horário da saída, horário do lanche, horário da Educação Física, horário para ir ao banheiro... “*Os detalhes possuem uma referência, não funcional, mas simbólica...*”¹¹⁵ no imaginário, e assim muitas vezes as funções dos objetos ou rituais se tornam vazias, mas os mesmos continuam sendo mantidos.

A instituição de uma realidade e das significações dependem também da instituição do simbólico: “*... simbolismo supõe a capacidade de estabelecer um vínculo permanente entre dois termos, de maneira que um ‘representa’ o outro.*” Esse vínculo aparentemente rígido constituiria uma *identificação* “*(...) entre o significante e o significado, o símbolo e a coisa.*”¹¹⁶ O prédio da escola convencional tem salas determinadas: sala da direção onde fica a diretora, sala da orientação onde fica o orientador, biblioteca onde ficam os livros, sala de professores onde ficam os professores, sala de aula onde ficam os alunos, cozinha onde ficam cozinheiras (bem, eu acabei de colocá-los numa ordem que a mim já parece simbólica). Também a “riqueza” de uma escola pode estar simbolizada nos detalhes: ter ou não sala de vídeo, ter ou não sala de computadores, ter ou não um laboratório. Mas, “*(...) a ‘escolha’ de um símbolo*

¹¹⁵ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra. 1995, 143.

¹¹⁶ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra. 1995, 155.

não é nunca nem absolutamente inevitável, nem puramente aleatória. (...) Enfim, nada permite determinar as fronteiras do simbólico (...)”¹¹⁷ e por isso vemos nas escolas alguns ambientes e rituais vazios de significado, de conteúdo, “simples decoração”.¹¹⁸

Desta forma, podemos ver o estabelecimento de significações não só para as “coisas” mas para os sujeitos. E é nesse sentido que questiono neste trabalho a significação social da educadora que trabalha com crianças, o que a faz ser instituída como “professorinha” no imaginário social. Encontram-se nos discursos momentos de cumplicidade com essas “imagens modelo”, quando, por exemplo, Lúcia nos diz o que é *adequado* ou não aos comportamentos dos educadores e educandos, no entanto, encontramos a negação delas quando a mesma professora afirma que nos cursos poder-se-ia levar em conta o que as educadoras já constroem em suas práticas e o que elas pensam; encontramos a resistência, também, quando Dona Augusta nos diz de suas frustrações, afirma sua falta de vontade de dar as aulas; quando Rocy nos diz que sentiu por alguns momentos raiva de uma aluna e que isso faz parte do cotidiano pedagógico; quando Kelly nos diz com vontade que tudo é *muito difícil*.

“Se, entretanto, no que se refere aos estudos teóricos, o sentido imaginário do qual a Escola é dotada permaneceu tanto tempo nas sombras, não é porque ele não tenha estado visível ao longo de sua história: a ele estavam sensíveis os políticos e os profissionais da educação, cada vez que procuraram, através dos discursos fundadores, dos projetos de revitalização, dos atos administrativos, dos rituais que envolviam a prática escolar e a formação dos professores, servir-se destes poderosos símbolos que a ela se associavam, como o da valorosa ‘professorinha’, o da gentil ‘normalista’, o do aluno exemplar que, lindamente uniformizado, carrega sua malinha em direção ao saber e à integração social - todos igualmente modelares.”¹¹⁹

¹¹⁷ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra, 1995, 144.

¹¹⁸ Voltaremos a essas questões nos próximos capítulos.

¹¹⁹ VALLE, Lilian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997, 13-14.

Para Castoriadis podemos *utilizar* o simbólico nos deixando *dominar* ou de forma *lúcida, refletida*: “... o simbolismo determina aspectos da vida da sociedade... estando ao mesmo tempo, cheio de *interstícios e de graus de liberdade*.”¹²⁰ Certeau fala mais claramente sobre as resistências nomeando as *táticas, os dribles*, como formas de desfazer a aparente *fatalidade da ordem estabelecida*, de resistir às condições impostas.¹²¹ As escolas em que trabalhava Dona Augusta, nos anos 50, não tinham o aparato tecnológico hoje à disposição em várias escolas, mas também existiam rituais, regras e resistências às regras. Dona Augusta foi uma professora que criou e questionou ardentemente muitas das vezes em que se sentiu incomodada com a instituição de uma ordem da qual ela discordava. Em Certeau, não vemos fronteiras de tempo e espaço para enxergar a não-credulidade tácita, a resistência criativa e descontínua. Para ele as astúcias são como “(...) *festas efêmeras que surgem, desaparecem e tornam a surgir*.”¹²² “*Os mecanismos de resistência são os mesmos, de uma época para outra, de uma ordem para outra, pois continua vigorando a mesma distribuição desigual de forças e os mesmos processos de desvio servem ao fraco como último recurso, como outras tantas escapatórias e astúcias...*” presentes em nossa memória.¹²³

Da rigidez das práticas sociais daqueles anos, Dona Augusta também extrai seu aprendizado, diz como foi se apropriando da cultura do outro, entendendo, descobrindo, ajudando a construir e desconstruir:

“Naquela ocasião era também uma educação rígida. Aqui em Boa Vista, as pessoas achavam na escola um lugar pra deixar os filhos. E se esses filhos não tinham cumprido uma obrigação em casa, mandavam buscar, simplesmente: ‘A

¹²⁰ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra, 1995, p.152.

¹²¹ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.88-89.

¹²² CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994: Apropriação feita por Luce Giard à p.18 do trabalho de Michel de Certeau *A Cultura no Plural – SP, Papirus, 1995*.

¹²³ In CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.19

mamãe está chamando por que você não varreu, não fez isso, não fez aquilo.' E com a diretora, na ocasião, uma pessoa extraordinária, afetiva, - eu só tive esse ambiente de professora - tive acho menos desacertos... e mais porque eu entendia uma coisa e ela entendia dentro do que era mesmo, então eu não conseguia perceber isso, hoje vejo de outra forma. Mas, de repente, o tempo é que vai apurando as coisas e eu realmente não percebi, mas tive professoras maravilhosas. Então, era desse jeito, o menino ficava... eram aquelas cópias intermináveis na lousa, os pontos, aquela coisa toda e daí a pouco interrompia: 'Olha, ô ..., a mamãe tá lhe chamando porque você não jogou fora o penico.' 'Professora, deixa eu ir lá...?' 'Vai.' E a diretora dizia: 'Vamos deixar, porque é pessoal, é o modo deles terem assim uma...' Foi uma batalha, digamos uma batalha de vida, dia a dia, de coisas muito, muito fortes; muito, muito porque eu aprendi muito a entender as pessoas, a compreender a mentalidade.¹²⁴

Enfim, ela acrescentou e dificultou ao mesmo tempo o rumo da pesquisa. Eu que apenas buscava “historicizar” com alguns fragmentos que me ajudassem a compor e a transpor as descontinuidades da história educacional em Boa Vista, fiquei encantada e feliz por ter optado pela história daquelas pessoas “ordinárias”¹²⁵ das quais nos fala Certeau, as pessoas “comuns”, que me dizem a vida em frases curtas, ou entrecortadas, aparentemente incompletas, mas tão profundas, consistentes, tão cheias de si que tornam-se por vezes indescritíveis, não analisáveis; e tudo que fica é o desejo de deixá-las dizer, de não violá-las, de não tentar dizer o que já dizem e o que não desejam... Dona Augusta me mostrou em suas práticas que o tempo não tem conserto, que eu que pensava a prática das professoras de 1ª à 4ª séries hoje em Boa Vista, num Estado em construção, e que pensava em “usá-la” como ponte, vejo em sua fala o hoje de ontem e o ontem de hoje, o tempo “escapa” por entre suas palavras.

Dona Augusta traz, em suas astúcias cotidianas, sujeitos de poder, de luta e criatividade. Ela me fala das pessoas que despertaram-na para uma maior reflexão e amadurecimento das questões educacionais e com ela imagino rostos, cores e sensações

¹²⁴ Dona Augusta – Boa Vista - 12-10-1998.

¹²⁵ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, 44: “(...) os consumidores são produtores desconhecidos, (p.45) a “marginalidade se tornou maioria silenciosa”, uma marginalidade de massa mas não uma massa homogênea; os usuários “exercem a sua ‘arte.’”

trazidas com o vento... Nunca havia visto ou ouvido falar de Maria das Neves, mas Dona

Augusta a faz presente e junto com ela os anos 50 que as marcaram para sempre:

*"Teve uma diretora que pra mim ela era - e é - assim uma coisa, a pessoa mais extraordinária que eu já conheci. Não por conhecimento, mas pelo amor que ela tinha à profissão. Uma pessoa que vivia a educação 24, 48 horas por dia. Ela vinha com aquela roupinha humilde, chinelo daqueles de coisa... havaianas, mas daquela época... Vinha pra dar aula assim toda simples, mas no colégio era uma questão de fúria, tinha uma vivência... Ela conseguiu... era um barro no Oswaldo Cruz, um barro assim como esse solo arenoso, argiloso, uma coisa terrível, e ela foi a 1ª pessoa que fundou (essa professora era Maria das Neves Rezende, faço questão de dizer o nome dela) a Horta Escolar. As pessoas passavam e viam... vinham as crianças... ela conseguiu a partir de jardineirazinha, era horta dos lobinhos. Então as crianças tinham erxadinha, tinham pá, tudinho, ela conseguiu na Seção de Agricultura. As crianças cavavam, os pais não gostavam: os alunos iam pra estudar não era pra cavar, não pra fazer aquilo. Ela enfrentou essa incompreensão na marra, todos os professores eram solidários, todos. Ela cavava junto com os alunos, e os professores, às vezes, cavavam também, eu não gostava. (risos) [Naquele calor, né?] Puxa vida! Eu não gostava da história de cavar. Uma terra dura daquela... mas ela conseguiu, com estrume, ela conseguiu. Olha, tinha folhas de alface enormes, repolho, tinha quiabo, uma pena que a gente não tenha registrado essas coisas. Porque não se dá valor às coisas que se fez. Tinha batata-doce... - nos anos 50. Ela plantou ao longo... você sabe onde é o asfalto do Lobo D'Almada? No centro, ali onde fica aquela igrejinha São Sebastião. Pois bem, ela fica dentro do Colégio Lobo D'Almada. E naquela parte onde passa a rua, do lado de lá, eu não lembro o que tá escrito... é Getúlio Vargas. Ela plantou com as crianças eucalipto, ficava tão lindo aqueles pés de eucalipto. Eu ficava sonhando com aquilo porque fazia aquele barulho chuuiu... O eucalipto tem umas folhas alongadas, então quando o vento dava, fazia aquele chuiiii... aquele barulhinho gostoso. E ali era sol causticante, terrível, quente, quente, quente, quente... depois começou a aparecer uma sombrinha. À noite ficava aquele perfume... tudo perfumado. Mas os moradores acharam que o eucalipto carregava com a água, sugava muita água. Eu não sei da onde foi... até hoje eu não consegui saber aquilo, mas eu sei que fizeram uma campanha contra. Contra os pés de eucalipto. Já estavam enormes, eu não quis nem ver depois cortarem, porque eu chorei tanto, aquilo era uma... eu nem sei... Ela conseguiu fazer jardim também, lá na frente. Hoje acho que tem o nome de uma escola aí, a escola Maria das Neves, mas ela merecia era esse Centro Sócio-Infantil. Ela merecia mais. Por onde ela passou ela plantou, e eu estava atrás dela; apesar da gente viver brigando... mas, eu admirava. Admirava mesmo. Ela conseguiu plantar ruas inteiras. Quando você tiver um tempinho vá, passe pra ver o Lobo D'Almada. Hoje tá bonito, eles fizeram umas coisas lá... Mas o padrão era aquele padrão modelo, aquele galpão. E tinha rosas vermelhas, rosas cor de rosa, rosa amarela, tinha toda cor. Tudo puxado por ela, Maria das Neves... Foi a primeira pessoa que fundou o jomalzinho Lobinho. Essas coisas que hoje estão colocando como inovação, já havia nessa época. Eram professores voltados mesmo para a profissão."*¹²⁶

¹²⁶ Dona Augusta – Boa Vista - 12-10-1998.

Essa passagem para o outro não me desabotoa apenas uma nova vista pela janela descerrada, ela pode nos fazer pisar o chão da paisagem, encontrar pessoas inesperadamente. Na década de 50, Dona Maria das Neves e Dona Augusta viviam no então Território Federal do Rio Branco. A educadora continua contando que as décadas de 60 e 70 foram muito mais difíceis, muito “*rígidas*”. Os governos militares alardeavam investir nas “*estratégias*” de promoção da região, embora o território tenha permanecido obscurecido. Desses anos de intenso conflito social e político, Dona Augusta narra com serenidade suas angústias e ardis. Relembra seus cursos de especialização com regime quase militar, as regras rígidas de comportamento para as professoras nas décadas de 60 e 70 e a visita de um grande político à Boa Vista. Diz que havia a prática de *mandar* “*as professoras que não concordavam com o governo*” para um lugar chamado Santa Maria do Boiaçu. Ela conta rindo: “*Lá eram os desterrados.*” Depois de 64, foi ameaçada de exílio porque “quase” participou da organização de uma manifestação na visita do tal político que ela acha que era Presidente da República. Conta que a intenção foi totalmente casual e que acabaram não concretizando porque

“(...) Era uma questão que tava envolvendo muita gente e de repente a escola ia perder.... E os alunos, ninguém estava preparado pra enfrentar uma situação de desgaste, de discurso, de debate; porque na ocasião os debates aqui, eram resolvidos a tiros. Era uma época muito pesada mesmo, então, a diretora chegou e disse: ‘Eu recebi uma comunicação que você, você e você, vão ser transferidos pra Santa Maria de Boiaçu. Podem arrumar as malas.’ Eu disse: ‘Eu não vou. Eu? Peço demissão. Não vou não.’ Aí tinha um cara que era comandante... de um pelotão de um dos destacamentos do exército. Eu estava conversando sobre isso - eu parava numa pensão com um monte de professores - aí ele falou: ‘Se algum dos professores for transferido pra Santa Maria do Boiaçu eu vou mostrar a esse Senhor que essas estrelas não foram presas com cuspe.’ (risos) Eu nunca esqueci isso. ‘Essas estrelas’ - ele tinha umas estrelas, todo enfeitado- ‘aí não foram presas com cuspe’. Oh! Eu fiquei forte: ah, então eu não vou. E realmente eu não fui e nem os meus amigos.”¹²⁷

¹²⁷ Dona Augusta – Boa Vista - 12-10-1998.

Assinete e Edinelza são duas outras entrevistadas. Assinete é roraimense de uma localidade chamada Taiame e foi morar em Boa Vista em 1954, com 4 anos. Edinelza tem hoje 55 anos, nasceu em Boa Vista em 1943. Assim como Dona Augusta, fizeram cursos de graduação pela Universidade de Santa Maria que oferecia cursos de extensão em Boa Vista a partir do começo da década de 70. Dona Augusta e Assinete cursaram Estudos Sociais e depois Pedagogia e Edinelza cursou Pedagogia. Todas fizeram, antes da graduação, o curso de Magistério e depois vários cursos complementares, inclusive especializações que renderam muitas experiências pessoais. Dona Augusta fez cursos em Belo Horizonte, no interior de Goiás e no Rio de Janeiro. Todos “*rigorosíssimos*”, em ritmo de período militar, todos na década de 70. Ela conta ter sido vigiada dia e noite... Os corpos eram controlados, sua postura, sua alimentação; viviam em *campos de concentração* e diz, rindo, como foi obrigada pela diretora de um estabelecimento de ensino - em meados da década de 70, no Rio de Janeiro - a engolir mingau de aveia no café da manhã (Fiquei pensando: se Dona Augusta nasceu em 1926, em meados da década de 70 ela tinha entre 45, 48 anos... e a humilhação não escolhe idade... vemos acontecer desde criança... com idosos...): “...*ai quando foi um dia, eu estava no refeitório quando ela chegou e disse: ‘Eu recebi a informação de que a senhora recusa sistematicamente todos os mingaus de aveia. A senhora vai tomar um pouco ou quer que eu lhe dê na boca?’ Sentou e pegou o negócio, eu disse comigo: menina! ai meu Deus do Céu!*”

Depois disso, ela passou a comer tudo por obrigação e, apesar de tudo, diz que esses cursos foram um grande e doloroso aprendizado. Relata vários casos de “*insubordinação*” pelos quais ela passou e com os quais se diverte muito ao lembrar. Nossa “*professorinha anônima*”, gente *ordinária*, enfrentou uma situação de extremo

terror diante das autoridades instituídas. Uma das mais marcantes foi quando, também na década de 70 em Boa Vista, ela foi mandada para o Governador do Território, por ter feito uma poesia (*“Menina, a gente se vingava em poesia, mas cada poesia doida...”*) para o seu chefe, o então secretário da cultura.

“Ele veio: ‘Professora, a senhora não sabe ser coerente. Porque o professor, ele será a luz que ilumina o caminho. O professor vai na frente, ampliando o caminho, e os alunos vêm atrás.’ ‘Desculpe diretor, mas eu acho que essa concepção é muito antiga, mas realidade não é...!’ Menina, o homem ficou brabo, ficou furioso da vida, e me denunciou pra um governador, em plena época de militarismo. O governador era um cara super cheio de si, e mandou me chamar. ‘7 horas em ponto aqui no palácio!’ Eu fui. Quando eu cheguei lá, ele tava com um charuto desse tamanho. Mandou tirar todas as cadeiras do salão, ficou só uma cadeira no meio... e eu fiquei lá. Eu olhei aquela cadeira, parecia uma ré, virou a cadeira assim de lado, eu me sentei de lado. Ele disse: ‘Não senhora, sente-se do jeito que está a cadeira, ponha a cadeira no lugar.’ Eu: ‘Mas por que governador? Eu não me sinto bem sentada...’ ‘Minha senhora, eu tenho aqui várias queixas.’ (Ainda bem que não vão, se forem computar as queixas minha filha, eu tô frita.) ‘A senhora foi mal educada, foi... e a senhora sabe que está no dedo da revolução?’ Eu disse: ‘Sim.’ ‘Pois é, a senhora me diga o que é autarquia?’ Aí eu: ‘Tarará, tarará.’ ‘O que a senhora entende por pátria?’ ‘É tarará, tarará.’ ‘E o que que a senhora acha da Revolução?’ Eu disse: ‘Por que seu governador? O Senhor tá...’ ‘A senhora responda a minha pergunta! O que a senhora acha da Revolução?’ Eu disse: ‘Seu governador, eu preferia não falar porque no momento não estou me sentindo bem aqui na sua frente falando. Eu estou assim meio me sentindo acuada.’ ‘A senhora sabe que a senhora pode ser... eu posso lhe mandar pra fora de Roraima? A senhora sabe que a senhora é uma subversiva? A senhora sabe...? A senhora sabe que eu posso lhe mandar pra fora do país, a senhora sabe disso?’ Eu disse: ‘Sei seu governador, mas o que eu posso lhe dizer é o seguinte: eu passei a minha vida toda lecionando e eu olho pra um lado e pra outro, não vejo nada...’ ‘Como?’ Eu disse: ‘Eu olho pra um lado e pra outro e não vejo nada que me atinge. Encaro as pessoas de frente, não tenho nada que me acuse de corrupta, ou qualquer coisa. Professora, porque eu sou professora, o senhor sabe o ordenado de professor. Então se o senhor quiser fazer o senhor faz, porque o senhor pode, o senhor tá dizendo que pode, mas que me intimido, não.’ ‘A senhora cale-se!’ Aí ele mandou... e depois: ‘A senhora pare de mexer com o pescoço.’ Porque eu fazia assim... Minha nossa do céu! ‘A senhora vá embora, e respeite a revolução, respeite os seus chefes, respeite o ...’ E eu disse: ‘sim senhor, sim, sim, senhor, sim, sim, senhor...’ Quando cheguei lá fora... eu saí arrasada, porque de repente a gente se sente tão humilde, tão humilhada mesmo. Eu fui chorando até a minha casa. Mas esse cara não me intimidava. Ele mandava amurar todas as escolas e ficava passeando na frente, pra lá e pra cá: ‘Meninos, sabem quem eu sou?’ E, aí os diretores: ‘É o governador, é o governador!!!’ ‘Vocês querem ser como eu?’ ‘Queremos, queremos, queremos.’ Menina, as professoras todas: ‘Queremos, queremos!’ ‘Então estudem, façam os seus trabalhos, sejam patriotas, amem o Brasil. Vocês amam o Brasil?’ ‘Amamos, amamos, amamos.’ Menina, naquele tempo a gente sofria. Ele era um tal de

*Darci... agora eu não me lembro... Darci. Ele era impressionante, fazia coisas incríveis. Deus me livre! Agora outra coisa também é que infelizmente há sempre... um choque na educação. Se você aparece um pouco, aparecem muitos pra te pisar em cima. Você fica assim chocada, tem de fazer valer teu direito. Pra fazer valer teu direito você tem de falar, né? Falar e não ter medo, não se intimidar...*¹²⁸

Quando Dona Augusta diz “*falar*” eu percebo que ela acredita que se possa contrapor um outro discurso ao que está instituído, e que tem consciência de que isto não só é possível como faz parte dos sujeitos como seres sociais e históricos, construtores do tempo. Ou seja, as pessoas não se submetem inteiramente às determinações dos poderes estabelecidos e algumas vezes invertem posições, criam opções, falam... Percebo que ela não só fala de suas astúcias, mas todos os entrevistados fazem questão de deixar claras suas resistências, embora essas resistências muitas vezes sejam permeadas por aquilo que Castoriadis chama *alienação*,¹²⁹ pela presença daquele que Certeau denomina o “*forte*” (representante de um imaginário instituído) que tenta dominar e regular as práticas do “*fraco*”, o homem *comum*. Dona Augusta é pessoa *ordinária* que “fala” com paixão, talvez a mesma paixão que a mobilizou tantas vezes em suas atitudes “subversivas”, mesmo que para ela tais atitudes representassem “apenas” uma forma de viver sua história de vida.¹³⁰

Assinete diz que começou em sala de aula em 66, com 16 anos e acha que naquele tempo “*talvez o professor fosse até um pouco mais criativo porque a gente não*

¹²⁸ Dona Augusta – Boa Vista - 12-10-1998.

¹²⁹ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 141 e 160: “A instituição é uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário. A alienação é a autonomização e a dominância do momento imaginário na instituição que propicia a autonomização e a dominância da instituição relativamente à sociedade. Esta autonomização da instituição exprime-se e encarna-se na materialidade da vida social, mas supõe também que a sociedade vive suas relações com suas instituições à maneira do imaginário, ou seja, não reconhece no imaginário das instituições seu próprio produto.”

¹³⁰ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 79.

ficava assim dependendo dessas cartilhas, desses livros, então a gente procurava várias alternativas. Sem ter todas essas orientações que hoje tem na escola, a gente tinha que resolver todos os problemas com as crianças, era uma coisa assim... a gente inventava...” Assinete continua falando das dificuldades que as faziam, segundo ela, *criar mais*, acha que “...o professor, ainda hoje, é apegado ao lápis, ao giz, à lousa, ao livro didático”. Podemos reparar que no seu depoimento, ela fala de mulheres, mas também usa para designá-las a expressão: “o professor” - questão de linguagem e prática comum em todas as entrevistas que falaram das educadoras de 1ª à 4ª séries em Boa Vista.

Quanto à relação estabelecida por Assinete entre o ontem e o hoje, a prática pedagógica ontem e hoje, poderemos reparar mais à frente que as educadoras hoje em sala de aula também resistem e têm seus pontos de vista. Falando com Rocy e com Kelly¹³¹, por exemplo, percebemos que este aparato tecnológico das escolas, tão comentado, não é tão democrático assim e que quando está presente, nem sempre existe uma reflexão sobre o trabalho com estes recursos didáticos. Rocy e Kelly deram aulas em lugarejos que não ofereciam outras possibilidade além do quadro e giz, devido às condições em que assumiram esta empreitada, ao tempo disponível para desenvolver um bom trabalho e criar, à situação do lugar onde trabalhavam. Mesmo assim, também assinalam ao longo do texto suas astúcias nas relações com estes ambientes e com as pessoas que encontraram pelo caminho.

¹³¹ Duas educadoras entrevistadas cujos depoimentos estarão muito presentes mais a frente...

A importância significativa das práticas pedagógicas estimuladas pelos educadores e não só do meio ambiente ou dos recursos oferecidos pelo espaço é assinalada por Lílian do Valle, a autora chama nossa atenção para essas práticas, apontando um dos caminhos para análise dos problemas da *Escola* pública brasileira. Ela diz que não se deve “*isentar o professor de qualquer responsabilidade para com a situação de crise*”, idealizando-o, nem culpá-lo violentamente, e sim reconhecer seu papel fundamental na constituição da *Escola* pública brasileira:

*“Diretamente responsável pela ação que cria concretamente a Escola, instituindo-a em prática e concedendo-lhe o grosso de sua visibilidade, o professor, mais do que qualquer outro, antes de todos, é afetado por esta crise. E talvez por isto ele possa, melhor do que ninguém, percebê-la em toda sua extensão: o que está em jogo, hoje, não é apenas a eficácia de seu desempenho em sala de aula, nem somente a qualidade de sua formação, a adequação dos recursos técnicos e metodológicos com que conta, ou a suficiência das condições materiais de que dispõe, mas o próprio significado de sua prática.”*¹³²

Nesse contraponto entre o hoje e o ontem, Assinete também fala da falta de habilitação dos professores nas décadas de 60 e 70, diz que esse sempre foi um ponto difícil na educação em Boa Vista e coloca esses professores de sua geração como pessoas que “*implantaram*”, “*formaram uma equipe*” para trabalhar na educação de Boa Vista, na “*orientação*” e na “*supervisão*” (o curso de Pedagogia as especializava em Orientação e Supervisão Escolar).¹³³

Edinelza tem um currículo muito comentado pelas educadoras entrevistadas, ela já assumiu muitos cargos na educação, já foi diretora das escolas mais tradicionais da cidade e observa:

¹³² VALLE, Lílian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997, p.16, 17 e 18.

¹³³ Assinete, Supervisora e Orientadora da Secretaria de Educação Municipal de Boa Vista - 28-09-1998.

“Eu vejo muita mudança, sem saudosismo, mas acredito que o comprometimento era bem maior. A cidade era pequena, as exigências eram outras. Você não tinha influência dos meios de comunicação, estava cética, não assistia televisão aqui em Boa Vista. Hoje o professor, a exigência para ele é muito maior. E em nome do salário baixo, o que acontece? Ele fica esmorecido. Mas é consequência de uma conjuntura nacional que vem interferir na local. O professor de sala de aula, nos anos 40, 50, 60, 70, era mais dedicado para esse trabalho. Ele não tinha necessidade de acoplar mais de um trabalho... fazer bico.”¹³⁴

Eu realmente não me atendo aqui a essa aparente descontinuidade de que nos fala Edinelza, pois tenho certeza de que poderíamos olhá-la por diversos ângulos e então, não somente as diferenças nas relações econômicas apareceriam. Talvez, no caso das professoras, a própria “função” do salário esteja envolvida, já que cada vez menos ele é considerado apenas complemento do salário do marido e passa a ser descrito também como mantenedor de famílias. Por outro lado, sabemos também não podermos considerar verdade inquestionável a escrita que nos diz que as mulheres só passaram a manter economicamente lares mais recentemente. Esta não deve ser tomada como realidade unívoca uma vez que muitas mulheres desempenharam papéis fundamentais como produtoras e consumidoras culturais ao longo da história e nem sempre isso constava em nossos textos historiográficos.¹³⁵

Em Boa Vista, geralmente se tende a masculinizar ou singularizar nas expressões principalmente os substantivos. Mesmo quando se percebe que num determinado contexto só havia mulheres professoras, no discurso a referência vem aos “professores”. Talvez esta seja uma característica da linguagem local: “o menino,” “o aluno” são usados às vezes para falar de meninas e “o professor” pra falar de professoras. Podemos

¹³⁴ Entrevista: Edinelza, diretora da Escola Estadual Monteiro Lobato – 06 de outubro de 1998.

¹³⁵ DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX*. SP: Brasiliense, 1984. A autora diz que muitas mulheres desempenharam ao longo da história informalmente papéis “masculinos”, custeando as despesas domésticas, sendo “chefes” de famílias...

acompanhar algumas destas expressões ao longo do texto. Sem dúvida o caráter dúbio destas colocações dificultam muitas vezes a análise, mas ao mesmo tempo atentam para o poder da convenção da linguagem na modelização dos papéis sociais. Dona Augusta relembra sua relação com a idealização do papel da educadora ou dos educadores nas décadas de 50 e 60. A mim, fica claro que ela está falando de mulheres professoras e seu comportamento em público, mas na sua fala aparece “professores”, “professor”:

“Tinha um slogan que felizmente terminou o tal slogan. Eu rasgava onde eu encontrava porque não gostava mesmo... dizia: ‘O professor é como uma vela, consome-se iluminando.’ [Diz isso ironicamente.] Eu disse: ‘Ai meu Deus do céu! Eu não quero me consumir!’ Há... sabe? que se dava todinho sempre iluminado... Mas eu achava que não. O professor era mais. Mas não tinha discussão. O professor era gente, não tinha que ficar sempre naquela história de missão, de que é um sacerdócio... aí colocava aquela coisa pesada em cima dos ombros da gente, e a gente já se sentia uma pessoa responsável até pela insanidade dos meninos, porque era uma coisa assim, uma exigência. E as famílias exigiam, os professores eram pessoas que não podiam se divertir, não podiam ir a um baile, não podiam ir a um restaurante. Deus o livre se fosse um professor tomar sorvete, era uma coisa que se fosse, era muito restrito, precisava as moças da sociedade estarem lá. Quando o professor chegava, todo mundo ficava de olho em cima, o professor tava lá na sorveteria. Porque também as professoras todas vinham de fora, né? Quando chegavam aqui, claro, todas jovens, elas se liberavam e ficavam. E tinha aqueles namoros, essas coisas todas que existem na vida. Então tudo isso era válido, mas você sabe que havia uma época, cheia de véus, de hipocrisia, dessa coisa toda. Nós não conseguíamos fazer teatro porque na época não se fazia teatro...”¹³⁶

Bem, chegamos aqui aos dois pontos fundamentais para a escrita do presente trabalho: as instituições que massificam, alienam, e as resistências dos sujeitos na busca de uma certa autonomia. Quando Dona Augusta conta das pressões que as professoras sentiam, expressa também sua impaciência com tudo aquilo, fala das transgressões. Sempre presentes nos discursos dos educadores: ao mesmo tempo em que descrevem o contexto no qual vivem ou viveram, falam de suas reações, das dores e fantasias, de suas atitudes e de seus silêncios. No discurso que fala de um imaginário coletivo que castra,

¹³⁶ Dona Augusta – Boa Vista - 12-10-1998.

podemos sentir a cumplicidade ou a negação, os sentimentos que também estão sendo colocados nos textos de História Cultural como de suma importância para a escrita historiográfica. Porque “... *tanto quanto com o futuro, nossa relação com o passado é lugar de criação. Apropriar-se do passado, reatualizando e reinvestindo valores, construindo a memória, esta é uma tarefa que compete tanto aos afetos quanto à razão....*”¹³⁷ Quando Dona Augusta nos diz que *na época não se fazia teatro*, traz em suas memórias toda uma carga afetiva em relação aos fatos e aos sujeitos que participaram, recria lugares e objetos, dá a mim armas para uma apropriação do passado, diz que ela e sua amiga eram pressionadas mas fizeram aquilo que não se fazia...

“As pessoas que faziam teatro eram adultas, e tinham que fazer aquele teatro de ser uma filha de Maria com aquela fita azul e terço, aquela coisa toda. Música romântica... tinha que ter aquela religiosidade no meio. Mas eu e uma amiga não gostávamos disso: ‘Vamos fazer um grupo de teatro diferente.’ Foi com a Maria das Dores Brasil, mas não foi assim uma coisa escrita. Nós pegávamos trechos de poesias e fazíamos prosas. Eram trechos de Malbatahan, Euclides da Cunha... Nós catávamos e encaixávamos. ‘E qual é o nome? Porque não tem nada nosso!’ E o diretor disse que absolutamente não dava. Ai: ‘Por que não?’ Porque nós encaixamos uma história a fim de dizer enfim que era uma vergonha um país tão grande e... não sabia ler. Eu era rebelde... mas honestamente não era nada de mais. Era o seguinte: aquela coisa estabelecida, sete e meia tinha que entrar na sala de aula. Se passasse daquela hora ninguém entrava e fechavam a porta do colégio. Eu não gostava daquilo, eu achava naquela ocasião que a escola tinha que ser livre. Eu me identifiquei muito quando eu li aquele livro do... como era o ‘Papa da Educação’? Um cara que sei lá... Mac Luhan, é! Ele dizia: acabem com os livros na escola, acabem com as paredes, vamos sair, vamos ver. ‘Taí, eu gostei desse cara, é exatamente isso que eu quero ser, é isso que eu entendo por educação.’ Mas, então voltando a história do teatro... O nome daquele conjunto, das coisas que nós escrevemos, foi digamos assim: ‘O crime: não saber ler’. Nós tivemos que levar essa peça pela campanha de alfabetização de adultos que estava iniciando. Então o diretor consentiu, por causa do curso e porque a história era toda permeada de poesia... Era sobre um cara apaixonado, do interior, muito família e tal. A mulher dele ficou doente e foi ao médico que passou uma receita. Ele viu a receita, pegou, não sabia ler, entendeu que ela tava traindo, que era um bilhete e matou os dois. Tenho uma recordação... eu é claro que tinha que ser a dondoca (risos). E no final, o meu companheiro, que era o meu marido, fez um discurso: ‘Nosso país é imenso’ - e o povo todo se levantando pra sair - ‘precisa saber que educação não é só saber ficar dentro da sala de aula. É preciso ler...’ já naquele tempo... Depois você vê que é muito

¹³⁷ VALLE, Lílian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997, p.40.

*romântica. Política nunca muda, né? Passa o tempo, passam os personagens, passa o cenário, mas continua a mesma coisa...*¹³⁸

Eu poderia me estender longamente neste delicioso depoimento de Dona Augusta ou mesmo no de Assinete e Edinelza que foram e são suas contemporâneas durante vários anos de atividade profissional, mas a objetividade do trabalho me chama... Apontados alguns caminhos, contada alguma história, assinaladas algumas mensagens discursivas, devo agora reconhecer a necessidade de trégua nesta miríade de recortes incomensuráveis. Espero ter acrescentado meu desejo de investigar em outra ocasião, mais profundamente, as discontinuidades históricas, econômicas e culturais, na educação de Boa Vista, marcadas pela legalização do Estado. O status de trabalhador federal da educação, com salário superior, vem sendo substituído sistematicamente pelo status inferiorizante de trabalhador estadual e municipal. As mudanças espaciais com a construção de escolas, instituições pedagógicas (que inclui todo um aparato intelectual...), bem como a fabricação de novos centros urbanos no Estado e as mudanças temporais - já que esta legitimação estadual implica em aplicação de um calendário nacional e na “imitação” mais rigorosa das leis trabalhistas federais - são pontos que me interessam particularmente na construção do Estado. Mas aqui fica apenas uma viagem pelas representações que tento esboçar de tais contextos. Não há tempo, nem espaço para tanto, num trabalho que se pretende bem mais objetivo nos capítulos posteriores...

E à busca de contexto aqui não quero sugerir o estabelecimento de “um” pano de fundo deslocado sobre o qual se dão acontecimentos ou de onde emergem os personagens desta narrativa. O contexto se constrói, se inventa, e existe, é “real”, nessa

¹³⁸ Dona Augusta - Boa Vista - 12-10-1998.

interação. Novas significações irão se constituir, novos enfoques. Só teremos contexto se os sujeitos que ali se inscrevem e também os leitores, se verem; mas também se puderem bailar sob e sobre máscaras, se puderem inventar o outro, deixar fluir a dúvida e a novidade. Para tanto é indispensável o rompimento (até onde for possível) com as determinações da ordem estabelecida, com a rigidez de um imaginário constituído, apoiando-se em novas significações. Tais significações se encarnam, não estão separadas de sua sustentação, mas elas transformam a realidade, recriam de tal forma que o que significa e é fundamental para uma sociedade, para outra pode não ter significado algum.

Embora tal contexto histórico e sua análise sejam bastante relevantes, a multiplicidade de aspectos nos quais minha reflexão poderia se concentrar confundem o pouco tempo e espaço para tanto, pretendo focalizar, distribuir micro-olhares mais atentos ao cotidiano das “professorinhas” de Boa Vista, seu imaginário e seu discurso. Mais precisamente, tentei ouvir de algumas educadoras como percebem o estereótipo, a construção ideal do papel social da educadora de 1ª à 4ª séries, no dia a dia; no contato com “outros” discursos e profissionais da educação; e principalmente assinalar suas práticas resistentes e criativas - inclusive as discursivas e extra-oficiais - reforçadas pelas astúcias de Certeau, ou como o mesmo frisa, citando Foucault em “Vigiar e Punir”: por uma ‘antidisciplina’...¹³⁹

Devo alertar também que na vida acadêmica e educacional de Boa Vista o estudo das relações de gênero é pouco considerado e quando emerge vem justificado pelos aspectos econômicos das classes sociais: “... como aponta Joan Scott (1988), os campos conceituais continuam a ignorar as diferenças de gênero, relegando-as a subprodutos

¹³⁹ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, P.42.

das forças econômicas e da categoria de classe e subestimando os sentidos de gênero na cultura e na ideologia política."¹⁴⁰

Escolho então como porta "*de entrada*" para a tentativa de uma representação das "*relações e tensões sociais*" presentes, borbulhantes e refletidas em Boa Vista, (porque, mais amplamente, a memória coletiva não poderia deixar de estar presente aqui) a história da educação e mais precisamente a memória e reflexão de educadoras de 1^a à 4^a séries; a penetração na cultura, *estrutura e prática*, constituída "*...pelas representações contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles.*"¹⁴¹

Como sujeito do processo de pesquisa e, portanto, também agente dele, gostaria de deixar claro que não busco, com o trabalho em Boa Vista, travestir-me numa Outra cultura, nem demonstrar uma intimidade afetada em relação à cultura do "outro". Vejo meu olhar como o olhar do sujeito que vive na tênue fronteira, e dentro, no espaço do "outro" que também já está em mim. Sujeito que partilha, que tem na memória - "*meio de transformar os lugares*"¹⁴² - o espaço do "mesmo", das apropriações, "das trocas simbólicas"; e que também tem suas táticas atentas às possibilidades de intervir com ações particulares, autônomas, ou como querem "outros": "*alienígenas*".

*"...Assim, na noite de sua ilimitação, corpos só se distinguem onde os 'toques' de sua luta amorosa ou guerreira se inscrevem sobre eles. Paradoxo da fronteira: criados por contatos, os pontos de diferenciação entre dois corpos são também pontos comuns. A junção e a disjunção são aí indissociáveis. Dos corpos em contato, qual deles possui a fronteira que os distingue? Nem um nem o outro. Então, ninguém?"*¹⁴³

¹⁴⁰ In LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. *História das Mulheres*. Revista USP, São Paulo, No 23, 57-61, Set/Out/Nov-1994.

¹⁴¹ CHARTIER, Roger. *O Mundo como Representação*. Estudos avançados, nº11, v.5, 1991, 177.

¹⁴² CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p.162.

¹⁴³ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p.213.

Capítulo II

O SILÊNCIO IMAGINÁRIO

“...— Olho o ovo na cozinha com atenção superficial para não quebrá-lo. Tomo o maior cuidado de não entendê-lo. Sendo impossível entendê-lo, sei que se eu o entender é porque estou errando. Entender é a prova do erro. Entendê-lo não é o modo de vê-lo.”

Clarice Lispector

Há um movimento revelador e significativo da esperança de se alcançar o fruto que pende num galho, quase esquecido quando se observa ao longe uma árvore e se busca uma visão completa, uma árvore inteira. O movimento consiste de uma suave flexão dos joelhos e um impulso que nos entusiasma. Nem sempre alcançamos a maçã na primeira tentativa. Temos, às vezes, que brincar de pular e rir. O objetivo pode despertar em nós algo como a persistência diante de um obstáculo vital. Então, lançamos mão de artifícios e varas pontiagudas, algumas vezes dois pregos fincados na horizontal a meio palmo do cume vêm em nosso socorro. Quando nos encontramos com o fruto entre os dedos uma nova avaliação se faz (talvez a primeira tenha acontecido no momento da escolha: para qual irei pular?). Observamos, guardamos para depois ou saboreamos ali mesmo, frente à mãe que também é pai, aquela sensação de uma meia conquista, aquela dúvida incômoda. Só então nos damos conta novamente (e, não fosse o tempo, “de certa forma” voltariamos ao começo do ritual quando ainda observávamos os galhos, escolhíamos o fruto...) de que a árvore tem tantos galhos e frutos, tantas sementes e tantas bocas e mãos...

Pela palavra tentamos, nesse movimento que descobre e se perde, alcançar Boa Vista. Representações pluralizadas vão e vêm. Mas essa Passagem não nos aliena do mundo e do que nos faz estar no mundo, do espaço de comunicação e significação que é

a linguagem e dessa idéia de pertencimento ao grande conjunto cósmico, ou ao pequeno conjunto familiar - os quais sempre extrapolamos, dos quais fugimos e voltamos num movimento impossível de se conter. Ao mesmo tempo em que me refiro à idéia de grupo social ao qual tantas vezes ansiamos por participar e fazer “parte”, identificarmo-nos, refiro-me também aos sujeitos que criam e resistem as imposições sociais. Neste capítulo, não posso falar da presença de controles, sanções e modelos, sem levar em conta a criação, a emergência e aparente permanência no tempo do conflito entre as normas e as vontades. Entretanto o objetivo específico é olhar nas falas a presença das **generalizações e interdições** que constroem uma imagem estereotipada, normatizada, das educadoras de crianças. Por meio desta observação, **algumas características** do modelo de educadora que se constrói poderão ser apontadas, mas jamais poderei estabelecer “um” perfil, ou “uma” imagem determinada e fixa desta educadora imaginária, idealizada e realizada nas representações dos discursos.

Encontro na *heteroglossia* uma outra reflexão fundamental que paradoxalmente me permite falar da constituição de modelos ou de estereótipos a partir da circularidade de discursos da qual nos fala Bakhtin. “...*A análise de Bakhtin reflete sobre a questão do grau de liberdade concedido às palavras dos outros; as palavras são distorcidas, censuradas, ignoradas, endossadas? Enquanto filósofo da liberdade, Bakhtin defende a livre circulação das palavras, sem opressões hierárquicas...*”¹⁴⁴ A constituição das sociedades e dos grupos não se dá de forma alienada do outro, existe comunicação, troca de valores, de *capital simbólico*¹⁴⁵, reinvenção, recriação... Em Boa Vista, dialogam pessoas de todo o Brasil, reinvestem de significado suas origens, suas relações de

¹⁴⁴ STAN, Robert. **BAKHTIN: da teoria literária à cultura de massa**. Editora Ática, p.30-35.

¹⁴⁵ BORDIEU, Pierre. **As trocas simbólicas**. Lisboa: Difel, 1992. A relação simbólica está destacada no Capítulo I e será novamente abordada mais a frente.

gênero, suas relações inter-étnicas. Para Bakhtin a linguagem é “*discurso vivido e partilhado por seres humanos em interação social*”, ela tem poder de fabricar o mundo, de circular, se constitui na descentralização da *consciência individual*, num “*processo de interação verbal com os outros (...) Essa concepção ampla de dialogismo, considerada como o modo característico de um universo marcado pela heteroglossia, oferece inúmeras implicações para os estudos sobre cultura...*”¹⁴⁶ Peter Burke, apropriando-se das reflexões de Bakhtin, reforça a idéia de “*vozes variadas e opostas*” que compõem o imaginário social como prática da *heteroglossia*.¹⁴⁷

Na atual construção cultural da educação em Boa Vista, penso ter encontrado fragmentadas e reinscritas leis e discursos que na memória coletiva¹⁴⁸ circulam (circularam ou circularão) pelo Brasil. Lá, encontrei sujeitos sedentos, que buscam o outro e nele sua própria imagem. Em Boa Vista, as práticas cotidianas das educadoras são investidas de significado e poder simbólico, estão naquele momento e naquele lugar como autônomas em sujeitos “únicos”, muitas vezes em descontinuidade com as alegrias ou tristezas dos outros; mas também são práticas pluralizadas, inventadas pela memória que tem o outro como aliado e “artista”. Por mais que se respeite as peculiaridades e que se proteja as descontinuidades, um certo relativismo cultural, não posso alienar Roraima do Brasil e do objetivo expresso em seus jornais e nas memórias de alguns educadores: parecer com “o Brasil” (ou com outros estados brasileiros), pertencer, identificar-se num conjunto social mais amplo. Quando Sebastião fala que nos estados do *Sul* ou de forma mais geral em *outros estados* a qualificação dos professores e dos alunos “*não é assim*”, que em Boa Vista é “*pior que qualquer outro lugar*”, ou quando Assinete diz que com a

¹⁴⁶ STAN, Robert. *BAKHTIN: da teoria literária à cultura de massa*. Editora Ática, p.30-35.

¹⁴⁷ BURKE, Peter. *A Escrita da História - Novas Perspectivas*. SP. Unesp. 1992,15.

¹⁴⁸ MALUF, Marina. *Ruídos da Memória*. SP: Siciliano, 1995, p.36. Referência na introdução.

assessoria de “*professores de outros estados ... o trabalho*” de orientação e supervisão educacional “*deslanchou*”¹⁴⁹, percebo que há uma busca, a emergência instituinte de um modelo pretensamente nacional. Para Paulo, a instituição legítima do Estado influenciou nas relações educacionais em Boa Vista, ele acha que ainda falta muito para se atingir “o desejado”:

*“Vejo mudanças, já há a preocupação de se criar mais cursos de reciclagem, o pessoal da educação cria assim um mecanismo, de forma que os profissionais tenham que realmente se **submeter** a esse processo. Só que há ainda um certo despreparo, os **professores** não são empenhados, autodidatas como deveriam ser... Isso acontece no 2º. grau, mas o despreparo maior, infelizmente, é no 1º. grau. Os professores do 1º. grau ainda precisariam investir mais em livros, mais alternativas de trabalho. Você vai na casa de um professor é até vergonhoso, triste... ele não tem um certo acervo, pelo menos uns 200 livros. Isso seria mais ou menos o ideal. O salário não é bom como mereceriam, mas eu acho que isso é um certo **pretexto pra fugir da realidade**... A realidade é que eles têm uma certa aversão ao livro, uma certa **bibliofobia**. E quando a gente coloca essas questões eles dizem: ‘Ah, só porque vocês são do 2º. grau querem ser metidos a intelectuais?’ Nós não somos intelectuais, nós tentamos, nós temos que tentar e a via que temos é essa: comprar mais livros, ter... buscar ter um computador em casa, no mínimo uma máquina, certo?”¹⁵⁰*

Paulo vê o magistério como *uma função relativamente privilegiada* em Boa Vista. Suas opiniões trazem em si a vontade de mudar, “melhorar”, a vontade de “ajudar” como educador, trazem também seu senso crítico resistente. Apropriando-me de suas palavras vejo nestas memórias a busca de uma “submissão” dos sujeitos ao que seria para ele a “vontade geral” que reforça e inventa modelos de cidadãos, fabrica sujeitos para uma ordem social específica, tenta conformá-los. Porém, os depoimentos citados já apresentam claramente as barreiras para a “adequação” silenciosa: professores e estudantes são apresentados como pessoas que têm talvez “outros” objetivos, que agem de acordo com “outras” realidades, sujeitos com visões de mundo que levam em

¹⁴⁹ São falas presentes no I Capítulo.

¹⁵⁰ Paulo, professor do curso de Letras da UFRR, setembro de 1998.

conta as próprias subjetividades e que por isso não correspondem inteiramente às expectativas das instituições sociais. Assim, constrói-se a sociedade em “confronto” com o outro, numa relação de alteridade que manipula, mas que também sofre os efeitos das resistências.

Quando falo em transgressões, lembro Rocy¹⁵¹. Ela ainda não entrou para a Universidade (e ri quando conta suas várias tentativas frustradas pela sua falta de interesse por alguns conteúdos necessários no Vestibular...), fez o curso em Técnicas Agrícolas e depois o Magistério, adora lecionar. É jovem, começou a lecionar de 1ª à 4ª séries em 1994, conhecê-la e ouvi-la foi uma das experiências mais ricas para mim durante a pesquisa: *“Meus pais são índios. Nasci em Boa Vista. Meu pai é wapxana e minha mãe macuxi. Eles vieram da Guiana. Faz Tempo... Eu não tinha nascido... Depois não voltaram mais.”* Ela não se intimida diante das dificuldades com os alunos, diz que *é um desafio*, vai para casa pensando e não descansa até encontrar um caminho. Descreve-me sua metodologia de trabalho em frases sorridentes e ininterruptas, com calma, e sempre mais ela vai acrescentando suas astúcias. Para ela *“(c)om jeitinho a gente consegue tudo. Com conversa. Só assim na conversa. Eu tenho isso comigo.”* Rocy descreve suas persistentes experiencições, suas invenções do dia a dia, diz que divide tudo nas reuniões pedagógicas porque trabalhar *“assim”*, do jeito que ela trabalha, *“... leva tempo... é mais trabalhoso trabalhar assim. É mais fácil você chegar e encher o quadro-de-giz: ‘Senta menino!’ ‘Peça licença pra ir pra fora!’ ‘Peça por favor!’ Né? ‘Peça desculpa ao colega.’ Mas isso aí são regras ditadas que o aluno não aprende. Escuta isso aí e entra por aqui e sai por aqui. Agora você levar ele pra prática... aí é mais difícil, né? Porque você se cansa mais; o professor cansa mais.”*

¹⁵¹ No 3º Capítulo o diálogo com Rocy vai clarear...

Perguntei a Rocy como ela acha que aprendeu a trabalhar, se foi com o curso Magistério ou com sua prática: *“As duas coisas juntas, né? Uma a teoria e outra a gente que vai experimentando. Acho que as duas coisas. O Magistério complementando é bem amplo nisso. Aprendi muita coisa no Magistério, muita coisa mesmo. Tudo tem suas vantagens e desvantagens, eu prefiro ficar só com as vantagens.”* Ela continuou contando e eu fui percebendo que quando fala “prática” não se refere somente à prática profissional, cita sua aprendizagem com a filha, com os amigos, sua experiência como aluna e principalmente seu pai, ao qual recorreu muitas vezes durante a entrevista. Suas memórias guardam sabedoria e criticidade. E pude perceber que ela constrói aquilo que para Paulo Freire se chama praxis¹⁵², a troca incessante entre ação e reflexão:

“A gente dormia todos numa cama de casal, três pequenos. Ele sentava na cama e começava a contar histórias, ia contando e inventando... dramatizava... Toda noite eu queria ver o final daquela história, mas eu dormia antes. Perguntava: ‘Pai, e o que ele fez? Porque...? Eu olho pra trás e lembro: meu pai nunca me bateu. Eu sabia quando ele tava falando sério ou brincando. Eu tento fazer isso com a minha filha hoje e com meus alunos, o carinho é tudo... Era eu quem chegava pro meu pai pra pedir as coisas, minha irmã ficava com medo. Primeiro eu preparava pra depois pedir. Acho que ele ficava olhando assim: ‘Eita! Essa Rocy não tem jeito!’ (risos). Acho que eu sou assim até hoje. Na escola sou aquela profissional que critica, reivindica, diz que tá certo, errado. E em casa, na vida pessoal eu também sou muito brigona.”

“A gente tem que trabalhar com argumentos, fazer com que o aluno entenda. Trabalhei numa escola que eu ia fazer assim... na cabeça de um aluno e ele saía com medo. Aí descobri que ele tinha medo porque a mãe só ia pegar na cabeça dele pra puxar a orelha. Fui trabalhando com essa criança, até que pude chegar e fazer carinho. Eu achei interessante a experiência desse garotinho pequenininho e já desse jeito! Imagina quando cresce... um menino que não conhece carinho... Sempre procurei trabalhar com meus alunos brincando, não na zanga... Quando eu estudava gostava de elogios, mas aprendi a fazer as coisas pra mim e aprendi muito com isso. Quando os meninos diziam: ‘Professora eu não sei.’ Eu dizia: ‘Eu não quero ouvir essa frase, que frase feia! Quando você não conseguir diz: ‘Professora, eu não estou conseguindo, me ajuda?’ Com o tempo quando eles iam... ‘Professora... eu não estou conseguindo...’ (risos) Era um baratinho: ‘Então chama o coleguinha do lado que tu consegues, me chama que eu vou lá e te ajudo’. Tirar da cabeça deles: eu não sei, não consigo porque sou incapaz... eles se achavam burros. Aí citei o exemplo do burro: vocês pensam que o burro é burro? O burro é muito é inteligente. O burro de carga quando se sente muito

¹⁵² FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. RJ. 23ª reimpressão, 1996, 91.

explorado, pára. Quando ele não quer, não tem quem faça ele trabalhar. E isso é ser inteligente às vezes, sabia?’ O meu pai que me contava essa história e eu joguei isso pros meus alunos: ‘Ele empaca, pode bater, pode chutar, pode arrastar, queimar com fogo, pode matar, que ele não sai dali não! Quer dizer, o burro, a gente não pode deixar zangado porque pronto, ele pára. Ele achava que estava trabalhando demais: ‘Ah... não vou carregar essa carga. Eu fico aqui e aqui mesmo eu deito, a carga cai pra um lado e eu caio pro outro e descanso.’ Aí eles começavam a rir: ‘Ele é inteligente tia, não deixa ninguém colocar muito peso nas costas dele, né?’ ‘É, ele só carrega o que pode carregar.’ Nessas brincadeiras e historinhas, eu tirava a idéia de que o fulano é burro. Não chamavam mais o coleguinha de burro. Eu dizia: ‘vão bora falar todo mundo junto: eu vou conseguir, vou conseguir...’ Rapidinho eles aprenderam a ler. Dentro de 2 meses tava todo mundo lendo. Depois eu saía de um por um: ‘E aí qual é a experiência de tu saberes ler agora?’ ‘Ah, professora! Tá demais!’ ‘Antes tinha um anúncio, uma placa, o nome dos bares e tu não sabias ler, agora como é?’ ‘Professora é bom demais!’ Eles contavam para os coleguinhos, aí todo mundo queria aprender logo. Eu pedia pra eles anotarem o nome dos bares do caminho de casa. Uns iam lendo errado mas chegava o dia em que liam certo, conseguiam, associavam...¹⁵³

Rocy, Kelly, Marly, Everton, Lúcia e Ed, que tem apenas 18 anos e, segundo a diretora da escola (Edinelza, também entrevistada por mim e já citada), é um ótimo professor na 4ª série: todos apresentam suas formas de lidar com o cotidiano das escolas. Cada um convive com suas limitações, as limitações dos espaços e das pessoas com as quais trabalham da melhor forma possível. Cada um leva para o trabalho a sabedoria dos *trabalhos de suas memórias*.

Kelly e Lúcia dizem que depois que entraram na Universidade aprenderam muito, descobriram muita coisa profissionalmente mas que sempre existem muitas dificuldades: *“No meu caso a maior dificuldade é não conseguir atingir todos os alunos. Os objetivos até a gente costuma atingir. Eu digo alcançar mesmo o aluno como pessoa, como indivíduo. Muitas vezes ele faz, alcança o objetivo da disciplina, mas não se agrada da aula ou do professor.”* Lúcia diz que na escola na qual trabalha tem professores com cursos de 3º grau e outros somente com Magistério. Mas acha que fazer

¹⁵³ Rocy, 13 de outubro de 1998. No terceiro capítulo volto a essa fala.

Universidade “*não é pré-requisito*” para fazer um bom trabalho como professor: “*é uma questão individual. Quando o professor se dispõe a procurar, conhecer, estudar, experimentar coisas novas, ele faz um maravilhoso trabalho. Temos várias professoras de 4ª e 3ª séries que não entraram ainda na Universidade e fazem um trabalho maravilhoso.*”

Outra entrevistada, Marilac (nome incomum) sentou-se à mesa frente a mim e ao lado da colega de trabalho Dárci. Enquanto falavam fiquei pensando em suas ansiedades. A maioria dos entrevistados mostraram o quanto teriam a “dizer” profissionalmente se houvesse quem desejasse escutar. A solidão parece ser um dos maiores problemas para esses educadores que poderiam e gostariam de contribuir bem mais no imaginário educacional:

“Eu só tenho o 2º grau, mas leio e tenho a prática, vários anos dando aula. Leio livros de Psicologia, assino revistas sobre educação, estou atualizada, não tô desligada. Faço cursos e também tenho identificação com aquilo que faço. Eu gosto de trabalhar com crianças e de preferência com pré-escolar. Eles acham que a gente não vale muito, sabe? Que não tem muita importância, não só aqui mas em todo o Brasil. Geralmente os que vão pra 1ª série são os que estão começando. É diferente de outros países onde quem vai pra 1ª série já tem nível superior, entende de Psicologia... Eu não fiz faculdade ainda mas aconteceu uma coisa interessante: duas colegas minhas formadas em Pedagogia vieram para Roraima e não estavam empregadas ainda. Queriam montar uma escolinha mas não sabiam o que fazer porque não tinham experiência, então queriam que eu participasse por causa da minha bagagem. Uma delas fez concurso para trabalhar na Prefeitura e passou, agora ela é supervisora. Veio correndo e falou: ‘Marilac agora tu me passas tuas técnicas, os cursos que tu fizestes, me ajuda...’ Ela está tendo muitas dificuldades para trabalhar com os professores...’ Entendeu? Se eu fizesse o curso de Pedagogia claro que ia ser melhor, eu ia juntar as duas coisas...”¹⁵⁴

¹⁵⁴ Marilac, 25 de setembro, 1998.

Citei aqui todos estes depoimentos e poderia prosseguir com outros para refletir sobre a multiplicidade e incompletude das práticas pedagógicas. Esses sujeitos vivem diferentes situações de vida e não podemos determinar suas práticas somente a partir de números e diplomas. Desconheço que em algum lugar do Brasil os professores tenham fama de serem *autodidatas*, de comprarem muitos *livros* e *computadores*, ou terem mais “*conteúdo*”¹⁵⁵ que em outros lugares. Se quiser generalizar, posso reconhecer as carências da formação intelectual dos educadores brasileiros, ou como afirma Lílian do Valle, não devemos “*isentar*” os professores de suas responsabilidades ou “*culpá-los*” categoricamente. Para esta autora o

*“(...) desinvestimento a que está submetida a Escola Pública (...) toma várias formas: a perplexidade e a dolorosa ansiedade dos jovens professores, as atitudes de desânimo, de frustração e de revolta impotente dos mais velhos, o insidioso cinismo da autocontemplação e a nociva má-consciência entre os quais por vezes parecem hesitar estes profissionais da educação. Entretanto, poucas vezes ousamos encarar de frente estes sinais, reconhecê-los em nossos estudos e análises. Frequentemente, tanto a crítica impiedosa quanto a valorização inconsistente da figura do professor e de sua prática tomam o lugar da reflexão que precisa ser feita. Apesar disto, as duas atitudes encontram seus defensores, e estão de tal forma instituídas que acabam por estabelecer os limites do ‘bom tom’ que, aparentemente, cabe ao trato dos assuntos educacionais.”*¹⁵⁶

Lílian segue dizendo que não devemos separar o professor do pesquisador, para ela *esta posição* poderia deixar “*aberta a porta que leva à mistificação da prática possível ao primeiro e à banalização das exigências que recaem sobre a atividade do segundo.*” Mas quando ouço Paulo, Sebastião ou Assinete afirmarem que os professores do 1º grau **não se interessam pela pesquisa** não posso afirmar que esta seja “a” realidade de Boa Vista. Além de ser, como repetiu insistentemente Kelly, “*muito difícil*” fazer um bom trabalho diante das adversidades que encontram os educadores de

¹⁵⁵ Colocações já comentadas de Paulo e Sebastião.

¹⁵⁶ VALLE, Lílian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997, 15.

crianças, existem riquezas culturais e intelectuais diferenciadas nas muitas regiões do país e isso não me parece fazer de alguma delas melhor ou pior que as outras. Não posso esquecer aqui da criatividade e da incansável luta por cursos, leituras e alternativas de uma grande parte dos educadores, que também se vêem prejudicados e daqueles que quando podem ou assim desejam, compram livros.

A discussão salarial, citada em todas as entrevistas, também é muito importante porque o estereótipo da educadora de 1ª à 4ª séries parece estar embasado também numa **inferioridade dos seus salários**, ligada a inferioridade salarial das mulheres em várias outras profissões em relação aos homens. As pesquisas dos órgãos de imprensa, de forma geral, trazem ainda este descompasso aparentemente “inexplicável”.¹⁵⁷ Porém ao que tudo indica, a questão econômica não é o vetor de todo este processo de discriminação social das mulheres no campo profissional. Para Castoriadis a *idéia* das relações econômicas como centrais na ordem social “...*não é apenas materialmente falsa; ela esquece que os tipos de motivação (e os valores correspondentes que polarizam e orientam a vida dos homens) são criações sociais, que cada cultura institui valores que lhe são próprios e conforma os indivíduos em função deles....*”¹⁵⁸, ou pelo menos “tenta” conformá-los.

Revoltadas com os baixos salários, considerados muitas vezes como complemento do orçamento familiar sustentado pelo marido¹⁵⁹, com a condescendência explicitada em manifestações políticas e intelectuais, muitas educadoras buscam saídas que evitem o lugar comum. Infelizmente, em muitos dos casos, mesmo depois de um

¹⁵⁷ Pode-se observar a veiculação de algumas dessas pesquisas no dia 08/03/99, “Dia Internacional da Mulher”.

¹⁵⁸ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra. 1995, 37.

bonito trabalho, estas profissionais se cansam, sentem-se deslocadas ou sentem medo. Algumas tentam manter seus ideais e algumas vezes fabricam-se idéias aparentemente deterministas:

“Escolhi o Magistério por vocação. Gosto de me sentir projetada em outras pessoas. Estudei em colégio de freiras e minha formação religiosa me faz ver o Magistério como uma atividade missionária. Talvez eu tivesse tido outro ideal - Medicina - mas, na cidade onde eu morava, não havia faculdades e meu pai não me deixaria sair para estudar fora...”

“Vocação, gosto de lecionar, gosto de crianças. Fiz dois cursos superiores, poderia ter mudado de profissão e não mudei, apesar do salário, que reconheço ser irrisório. Mas, não preciso do salário...”¹⁶⁰

O texto de Maria Eliana Novaes traz alguns exemplos dessa crença numa **vocação**, num **desprendimento “natural”** das professoras de crianças, nos depoimentos de algumas educadoras em Minas Gerais, em meados da década de 80. Em Boa Vista, presenciei momentos no discurso mostrando tais crenças, porém em minha análise, as professoras que assim o fazem não são menos ou mais conscientes. Elas seguem seu caminho e são extremamente críticas em seu discurso, diria mesmo que tais idéias pareceram-me coerentes no contexto em que as encontrei (e “julguei” como pesquisadora). Mas, por outro lado, não posso deixar de pensar que nossas resistências não abrangem uniformemente todos os aspectos do imaginário coletivo, vivemos em grupos, identificamo-nos socialmente, ou pelo menos, tentamos fugir da loucura - que seria abandonar nossas relações de alteridade. Talvez, o que tenha percebido no discurso de Lúcia seja sua opção - que em alguns momentos me pareceu um pouco “alienada dos outros”, mas muito coerente - sobre em que acreditar ou quando resistir aos estereótipos e ao imaginário, à memória política e social...

¹⁵⁹ LOURO, Guacira Lopes. *Magistério de 1º Grau: um Trabalho de Mulher*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre - RS, 14(2): 31-39, jul/dez. 1989, 34.

“Eu não vou dizer que trabalho só por amor porque se tirarem o meu salário, eu vou vir trabalhar? Mas gosto do que faço, faço aquilo que eu sempre quis! Trabalhei em outras coisas, mas vi que não era o meu forte. Pra mim é um dom, é aquilo que eu sei fazer, é minha missão, sabe? Não sei se eu interpretei bem a palavra vocação, mas eu talvez nem use a palavra vocação. Eu digo que é o que eu gosto de fazer, é o que eu sei fazer, é o meu dom, é isso. As duas coisas que eu gosto de fazer na vida: estudar e dar aula. Fora disso, cuidar da família e tudo mais...”¹⁶¹

As memórias de Lúcia são permeadas por palavras como doação, missão... Em alguns momentos ela descentraliza totalmente a figura do educador como sujeito criativo para colocar em primeiríssimo lugar o outro: o aluno, o filho, a criança, a família... *“Você tem que se adaptar. O problema maior da educação é que as pessoas acham que os alunos têm que se adaptar ao professor, e não é. É a gente que tem que se adaptar a eles, pra poder entender a maneira deles pensarem, deles agirem. Aí a gente consegue realizar um bom trabalho.”* Todas as professoras entrevistadas dizem que vão para casa pensando no trabalho, nos alunos. Rocy diz que procura ser tão carinhosa com seus alunos quanto é com sua filha e para Lúcia *“(o) ideal seria que a gente visse cada aluno como alguém muito próximo, que a gente pudesse ver além dele como aluno, ele lá fora na família. Mas é impossível com uma sala com um número exagerado de 35, 39 alunos. Você conseguir captar além dele na sala de aula é muito difícil.”* Essa relação “maternal” das educadoras de crianças é uma das discussões mais presentes na bibliografia que discute a feminização do magistério no Brasil¹⁶². Inclusive os termos referentes às educadoras (como “tia” e “professorinha”) são considerados muitas vezes pejorativos. Tento apenas iluminar nas falas essa construção de **imagens inferiorizantes**

¹⁶⁰ In NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária - Mestra ou Tia*. Cortez - 2ª ed. 1986, p.99

¹⁶¹ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

¹⁶² Na tese de Doutorado de Justina Inês Sponchiado, podemos observar a presença de vários trabalhos que abordam direta ou indiretamente o tema: *“Docência e Relações de Gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 e 1995. São Paulo – PUC, 1997.*

de educadoras de crianças para podermos também perceber em seus discursos como elas resistem a esse imaginário coletivo.

A aparente estreiteza com que foram concebidas muitas vezes as relações de gênero distanciou mulheres do poder de criar, de construir-se como sujeitos que buscam autonomia. Michael Apple salienta que “...a *segregação sexual*” é reforçada na atividade docente que tem como componentes “*cuidar de crianças...*”: “*nós revivemos assim as hierarquias patriarcais...*”¹⁶³ Para Foucault, na Antigüidade ocidental ancorada numa cultura grega, em tais hierarquias a figura feminina serviu à moral masculina: “...onde as mulheres só aparecem a título de objetos ou no máximo como parceiras às quais convém educar e vigiar, quando as têm sob seu poder, e das quais, ao contrário, é preciso abster-se quando estão sob o poder de um outro (pai, marido, tutor).”¹⁶⁴

Joana Maria Pedro falando do “*papel social da mulher como mãe*” e citando Philippe Ariés denota que “...a partir do século XVII, modificou-se, na Europa, a concepção de infância que os adultos possuíam. Dessa época em diante, as crianças passaram a obter dos adultos mais atenção; estes preocuparam-se, igualmente, com sua educação e sua vida.” Ela acrescenta ainda que no século XVIII muitos discursos destacaram as mães como polo centralizador do “...interesse pela vida e pela educação das crianças.” E tais ideais “*burgueses*”, “*modelos europeus*” foram muitas vezes copiados na configuração urbana brasileira criando novos sujeitos sociais.¹⁶⁵

¹⁶³ APPLE, Michael. *Ensino e Trabalho Feminino: uma Análise Comparativa da História e Ideologia*. São Paulo. Cad.Pesq. (64): 14-23, fev.1988.

¹⁶⁴ FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade Vol.II*. Edições Graal. 10ª. ed., 1990, 24.

¹⁶⁵ PEDRO, Joana Maria. *Mulheres honestas e mulheres faladas: uma questão de classe*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1994, p.23.

Guardadas as devidas descontinuidades e especificidades históricas, poder-se-ia dizer que hoje em Boa Vista também se processa uma importação de modelos. Imita-se outras regiões e capitais do país até mesmo na moda do vestuário. Caminhando pelas ruas espaçosas da cidade percebe-se muitas vezes certa incongruência entre o clima, por exemplo, e os modos de agir e trajar das pessoas que formam o cenário. Em se tratando de educação, também existem modelos nos outros estados brasileiros, busca-se essas “soluções” que trariam legitimidade à educação do Estado e tenta-se informar e “enformar” as educadoras e os educadores nesses pretensos moldes. **Capturar as reações e as interpretações dos trabalhadores da educação quanto a esse processo, também é minha intenção.**¹⁶⁶ Não gostaria de ver aqui as educadoras descaracterizadas pela presença de estereótipos universalizantes. Gostaria de vê-las explodir na historiografia de Roraima pipocando cautelosamente em suas ausências, transformando ideologicamente nas ações, em seus papéis informais que vêm acompanhando o processo de transição estadual. Ao me debruçar nessa análise da constituição de uma feminização do magistério em Roraima tento abrir uma clareira na qual possamos olhar a prática e recheá-la a partir das falas das educadoras. Não a concebo “inteira”, “pronta” e por isso ainda tenho calma ao caminhar, no momento me arrisco e ambiciono apenas ultrapassar algumas barreiras teóricas - o possível.

Na pesquisa com educadoras das séries iniciais interessam-me a cumplicidade dos autores já citados – muito respeito a Paulo Freire – e vários outros que embasam a afirmação de que existe no imaginário social brasileiro, e mais especificamente no imaginário político, a construção de estereótipos do trabalho e das educadoras que

¹⁶⁶ Repito: as resistências serão o objeto fundamental do Capítulo III, mas essa emergência se dá de forma relacional com os controles e instituição das imagens idealizadas das educadoras...

trabalham com crianças, que por vezes se revelam em imagens ideais da figura da “professorinha” e na afirmação de que o “*lidar com crianças*” é “*serviço de mulher*”¹⁶⁷. Digo principalmente imaginário político porque as relações de poder aparecem explícitas aí. A educadora “certinha” contrapõe-se a um “outro”, gera uma relação que além de conflituosa, tem como base uma superioridade legitimada da primeira. Temos então uma certa hierarquia no entrelaçamento das imagens que compõem o imaginário como espaço simbólico. Para Foucault, a compreensão de tais relações deveria “...*tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder.*”¹⁶⁸

E é na prática e nos discursos cotidianos que podemos muitas vezes perceber a emergência dessas *formas de resistência*. Fazendo-se uma analogia entre alguns discursos apresentados em estudos de gênero e educação no Brasil - dentre os muitos posso destacar os trabalhos de Guacira Lopes Louro no Rio Grande do Sul e Maria Eliana Novaes em Minas Gerais - , minha experiência no magistério em Criciúma-SC, e as entrevistas realizadas com educadoras de Boa Vista e de Florianópolis-SC, posso **criar nas memórias a circularidade de discursos**, ver nelas a comunicação com o outro e as resistências, anunciar na narração que existem permanências quando comparamos as pesquisas realizadas em vários estados brasileiros:

“Eu não sou uma professora, sabe? Eu não me sinto uma ... Eu só vou lá e converso com eles, eu não tenho jeito de professora... Vou de qualquer jeito e não tô nem aí, cada vez gosto mais do meu trabalho, e os alunos também parece que gostam das aulas. Mas eu não sou uma professora ... Entende? Sei lá, eu não ajo como uma. Acho que eu nunca vou ser uma professora certinha.” [Então eu perguntei: “Mas o que é ser uma professora?” Ela riu meio sem graça e

¹⁶⁷ NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária - Mestra ou Tia**. Cortez - 2ª ed. 1986, p.97.

¹⁶⁸ FOUCAULT, Michel. (El Sujeto y el poder. Revista Mexicana de 3/88 Institute e Investigaciones UNAM, Año 1988, p.04)

concordou de forma cúmplice, depois explicou:] “Você sabe que professora tem aquele jeito que todo mundo espera, né? Às vezes você olha e diz: ‘aquela lá é professora’; e nunca viu a pessoa. Eu sei que isso é chato, mas é assim, e parece que ser assim é que é o certo... então eu estou errada.”¹⁶⁹

Assim como vejo aí a presença de generalizações em relação à imagem “da educadora” vejo também reações. Rosa diz claramente que não corresponde (e, me parece, não deseja corresponder...) a tal imagem. Nas entrevistas de Boa Vista pude perceber várias formas de análise da relação que se faz da educadora com a família e a maternidade. Lúcia, por exemplo, é otimista quando analisa o termo “tia” ou a expressão “cara de professora”, e ao invés de atribuí-lo a um modelo pré-estabelecido de educadora, ela diz que este significa “um estilo de vida” que fica marcado na memória dos alunos:

“Todo mundo olha pra mim e já diz que eu tenho cara de professora. Eu acho que é aquela cara daquela pessoa compreensiva que tá disposta a se dedicar aos outros. Porque a profissão da gente é uma dedicação aos outros. Passam por você muitas pessoas e o professor acaba esquecendo alguns nomes de alunos, mas eles jamais vão esquecer o professor que marcou na vida deles. Você marca com a tua fisionomia, a tua característica, o teu estilo de vida, a tua maneira, a tua postura. Ela marca se você é ou não é alguma coisa. É como alguém ser de uma determinada região. Então é uma característica marcante, a maneira da gente falar, vestir... transcende... parece que fica transparente em você.”¹⁷⁰

Posso perceber a circularidade de discursos em relação à constituição de uma imagem modelar da educadora, mas posso também perceber a criação de argumentos que singularizam as peculiaridades das duas posições. Lúcia apresenta a “velha” imagem da educadora que se desfaz como a *vela* “de Dona Augusta”¹⁷¹, doando-se. Mas mesmo assim, o faz demonstrando resistir a uma posição contrária, o faz procurando fazer ver

¹⁶⁹ Rosa é professora da Rede Municipal de Florianópolis e foi uma das educadoras ouvidas (em 09-12-97) para a concepção de um artigo sobre o imaginário das educadoras de 1ª à 4ª séries em Florianópolis, suas palavras foram acompanhadas de risos rasgados por indecisões: “...Eles não vão me entender...”

¹⁷⁰ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

¹⁷¹ Dona Augusta, I Capítulo...

que sua posição não é gratuita, que é coerente dentro daquilo que ela busca em sua “formação” ou “postura” como pessoa. E ao longo da entrevista Lúcia mostra seus ardis e vontades, conta suas transgressões e resistências. Já Rosa fala da educadora “certinha” mas diz da impossibilidade de “ser” um estereótipo. Seu sorriso astuto me pareceu irônico e desiludido. Fiquei pensando nos significados distorcidos, na morte de algumas palavras e na aparente perpetuação de outras. A Foucault não parece haver “nada” além ou fora da palavra, como para Baczko não existem agentes sociais “... *no seu estado de nudez, despojados das suas máscaras, das suas roupagens, dos seus sonhos e representações, etc.*”¹⁷² Podemos resistir a uma rede de poderes estabelecidos legitimamente, ao imaginário coletivo, utilizar das artimanhas alimentadas no discurso de Certeau; ainda assim, estaremos construindo máscaras, criando vida e morte cultural.

Sendo assim e desejando com a pesquisa de campo estabelecer comunicação entre o extremo norte e a linguagem dos trabalhos de História da Educação que consideram as relações de gênero no país atualmente, na tentativa de colaborar para a historicização de algumas representações das mulheres educadoras de crianças, hoje em Boa Vista, não gostaria de vislumbrá-las apenas como os “outros”, aquela massa anônima que frequenta a periferia cultural. A figura masculina (na maioria das vezes branca) destaca-se em algumas abordagens como protagonista, dominadora, o real agente histórico. As mulheres “vigiadas” presentes em Foucault certamente não são as mesmas apresentadas por Joan Scott, porém a construção cultural de estereótipos femininos e masculinos dá-se em um grande número de sociedades, anacronicamente.

¹⁷² BACZKO, Bronislaw. *Imaginação Social*. In: Enciclopédia Eunaudi, v.5, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.

Esse relativismo cultural sugere que *“(n)ossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas ou estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra”*¹⁷³. No entanto, com relação à construção das imagens de mulheres na memória coletiva, suas posições em variadas sociedades seguem o caminho da inferiorização, obviamente com diferenças algumas vezes sutis outras nem tanto. Contudo, Joan Scott diz que *“(o) desafio da nova pesquisa histórica é fazer explodir essa noção de fixidez, é descobrir a natureza do debate ou da repressão que produzem a aparência de uma permanência eterna na representação binária do gênero. Este tipo de análise deve incluir uma noção de política bem como uma referência às instituições e à organização social.”*¹⁷⁴

Para Guacira Lopes Louro, a feminização do magistério (principalmente de 1ª. à 4ª. séries) foi acompanhada pela racionalização, controle e desvalorização da profissão; e ela acrescenta: *“... na realidade brasileira, parece-me que há muitos aspectos pouco claros sobre a situação concreta dos agentes. Provavelmente estamos com frequência lidando com uma realidade nova a partir de características e estereótipos forjados no passado ...”*¹⁷⁵ A inferiorização intelectual do trabalho da “professorinha”, mulher que se estenderia da mãe guardada pela família a tia mantida pelo Estado, do caráter privado ao público, e seus níveis salariais muitas vezes medíocres, fazem parte integrante também das disputas simbólicas na história da educação brasileira. Para Maria José Motta Viana a

“... ampliação do espaço feminino torna-se viável à medida que a mulher toma posse da linguagem, para muitos de valor pouco compreensível e, para outros, base

¹⁷³ BURKE, Peter. *A Escrita da História - Novas Perspectivas*. SP. Unesp. 1992,15.

¹⁷⁴ SCOTT, Joan. *Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre -RS, 16(2): 5-22, jul./dez. 1990,15

¹⁷⁵ LOURO, Guacira Lopes. *Magistério de 1º Grau: um Trabalho de Mulher*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre - RS, 14(2): 31-39, jul/dez. 1989.

da identificação do homem cultural, enquanto ser simbólico. À medida que a mulher não reivindica para si o direito à fala, no sentido político-ideológico que o sistema lingüístico envolve, e não consegue ser ouvida, não pode também ser percebida como ser dotado de razão, potencial de trabalho e sensibilidade discernente. Nesse aspecto a escrita memorialística da mulher adquire uma dimensão insuspeitada, já que representa de algum modo a personagem feminina construída pela própria mulher.”¹⁷⁶

Joan Scott também diz que o “*preconceito contra mulheres nas profissões intelectualizadas*”¹⁷⁷ carrega a carga política das relações de poder e para Michael Apple “*parece haver uma estreita relação entre o acesso de grande número de mulheres a uma ocupação e a lenta transformação desta. Frequentemente a remuneração cai, e ela passa a ser considerada de baixa qualificação, daí precisar ser ‘controlada’ externamente.*”¹⁷⁸

Assim se inscrevem os especialistas que seriam responsáveis pelo “bom andamento”, pela qualificação do trabalho docente: “*Estabeleceram-se, assim, as fronteiras entre o professor das séries iniciais do primeiro grau e os especialistas do setor de educação. A professora primária continuará sendo a professorinha, aquela que dispõe de alguma qualificação que lhe permita tomar conta de seus alunos, enquanto os especialistas em educação estarão, cada vez mais, amalhando diplomas e galgando degraus na burocracia educacional.*”¹⁷⁹ Maria Eliana Novaes estabelece esta “*fronteira*” a partir da Lei 5.692-71.

¹⁷⁶ VIANA, Maria José Motta. *Do Sótão à Vitrine - Memórias de Mulheres*. Editora UFMG. Belo Horizonte, 1995, 13.

¹⁷⁷ in BURKE, Peter. *A Escrita da História - Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp. 1992, 69.

¹⁷⁸ APPLE, Michael. *Ensino e Trabalho Feminino: uma Análise Comparativa da História e Ideologia*. São Paulo. Cad.Pesq. (64): 14-23, fev.1988

¹⁷⁹ NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária - Mestra ou Tia*. Cortez - 2ª ed. 1986, p.33.

Mas que “professorinha” é esta? Uma unidade conjuntista que aglutina e iguala todas as trabalhadoras das séries iniciais? Uma representação coletiva presente no imaginário social também de Boa Vista? Sendo o imaginário “*o lugar e o objeto dos conflitos sociais (...) o poder estabelecido*”¹⁸⁰ ao mesmo tempo que faz parte e se apropria deste, o fabrica e assim constrói sua legitimidade. Percebemos claramente a relação entre as representações coletivas e a instituição educacional quando a percebemos como parte do imaginário político. “*Qualquer instituição, designadamente as instituições políticas, participa assim de um universo simbólico que a envolve e constitui o seu quadro de funcionamento.*”¹⁸¹

O imaginário social normalmente apresenta contradições, mas seus discursos, que podem ser manipulados,¹⁸² podem também aparentemente estar embasados na lógica do signo, na construção de imagens simbólicas naturalizantes, desprezando a ruptura cotidiana e astuta entre significado e significante.¹⁸³ E neste contexto, aparentemente instituído rigidamente, instala-se o estereótipo, as **convicções**. É a partir dele que estabeleço minhas interrogações, persigo características, farejo formas. A denominação “professorinha”, diminutivo depreciativo, atribui a “*cada uma*” o estatuto de “*ninguém*”¹⁸⁴. Identificadas como uma série comum de pessoas, num estereótipo “desqualificador”, são excluídas na autenticidade, na autonomia. Ao mesmo tempo em que desejam a participação social, aparentemente “morrem” em sua existência própria. Paradoxalmente, a escola pública infantil e de 1^a à 4^a séries apóia-se num saber que “*não*

¹⁸⁰ BACZKO, Bronislaw. **Imaginação Social**. In: Enciclopédia Eunaudi, v.5, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.

¹⁸¹ BACZKO, Bronislaw. **Imaginação Social**. In: Enciclopédia Eunaudi, v.5, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.

¹⁸² BACZKO, Bronislaw. **Imaginação Social**. In: Enciclopédia Eunaudi, v.5, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.

¹⁸³ Esta relação parece mais clara na discussão dos significados simbólicos no Capítulo I.

¹⁸⁴ CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p.60.

*tem legitimidade aos olhos de uma racionalidade produtivista*¹⁸⁵. O imaginário social de tais ambientes “naturalmente” cobre-se com uma poeira tediosa e tradicional: **carteiras enfileiradas frente ao quadro-de-giz, crianças sentadas silenciosamente olhando para a nuca do colega frente à professora que dita, horário para ir ao banheiro, para conversar, para rir, para colorir, para brincar...**¹⁸⁶

Mas, no final do livro de Maria Eliana Novaes podemos observar sua leitura das seguintes palavras de Nidelloff em “Uma escola para o povo”: “*...a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares.*”¹⁸⁷ Essa fabricação um tanto intersticial, mas persistente, das práticas pedagógicas é constantemente abafada pela ligação das educadoras de crianças com a vida privada¹⁸⁸ das mulheres de forma geral, que se associa sempre ao “desejo natural” de ser mãe e que traz muitas vezes em si uma dose de meiguice sagrada e assexuada misturada a uma sensualidade materna. **O controle dos corpos e a descaracterização intelectual e profissional da educadora também foram lembrados nas entrevistas:**

*“Nós temos muitos adolescentes, já mocinhas e rapazes. Então as professoras que estão mais bonitas, um corpo bonito, vêm com uma roupa mais **inadequada**, chamativa, os meninos já esquecem da aula, já vão é elogiar a professora, as meninas já ficam enciumadas. Então, entra aí de novo a questão psicológica. A sua postura, pra poder cobrar do aluno. Tanto é que nós em horário oposto quando os meninos vêm jogar bola, vêm fazer trabalho, a gente pede que eles venham fardados. A gente gostaria que eles não mastigassem chicletes na sala de aula pela postura. Tem no regimento da escola as regras... Em relação ao professor também! A questão do atraso, horário de chegada, o vestuário*

¹⁸⁵ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.141.

¹⁸⁶ Faço uma pequena listagem dos atributos que me foram relatados quando perguntei a alguns entrevistados sobre suas lembranças das escolas...

¹⁸⁷ In NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária - Mestra ou Tia*. Cortez - 2ª ed. 1986, 138.

¹⁸⁸ Esta ligação entre o público e o privado já foi muito pesquisada no que diz respeito às relações de gênero. Aqui busco apenas assinalar que um não ocorre independentemente do outro, eles se misturam, se cruzam, e por isso são relacionais...

adequado. O regimento da escola já existe há bastante tempo só que ele tem que ser adequado com a questão das novas leis, quando tem uma mudança nas leis estaduais altera-se o regimento da escola. Quanto ao comportamento dos professores nós não somos detalhistas, detalhistas, não. A gente deixa subentendido, muita coisa fica subentendida. A questão do vestuário adequado, a postura adequada do professor. Fica subentendido que você não vai vir com uma mini-saia, com uma camiseta sem mangas, com um shortinho... Esse ano na reunião foi discutido, debatido. Somos nós mesmas que alteramos, conselho de pais participa da alteração. Não, não é bem assim, essa palavra não tá adequada. É uma construção nossa, não é vinda da direção para baixo. A gente senta e discute. Teve muita gente que não concordou, mas teve outros que chegaram a um consenso de que é o correto. Mas aí é uma questão democrática, né? A maioria decide. Professor sentar em cima da mesa não pode porque não é algo assim de uma postura muito adequada. Eu sento no chão quando a gente vem aqui pra sala de vídeo mas na mesa eu não acho que seria mais ou menos adequado. No meu modo de ver, agora tem gente que não vê nada demais.¹⁸⁹

Bem, de forma alguma a discussão aqui é a pertinência ou não das regras da escola em que Lúcia trabalha, o que tento indicar é a presença do controle dos corpos e das formas de linguagem não só dos alunos mas também dos professores. Essas maneiras de controlar algumas práticas indicam o que é *adequado* ou não ao “ser uma educadora”. Mas, como já coloquei, o fato de se masculinizar o substantivo professor referindo-se também às professoras pode nos confundir. Como percebi neste discurso uma preocupação muito grande com o controle dos corpos dos “*professores*”, perguntei se essas regras valiam para os professores homens também. Ela respondeu de forma um pouco confusa:

“Não! Homem aqui na escola eu nunca vi, nenhum professor... Quando eu comecei a trabalhar aqui era muito rigoroso, muito arcaico. Era todo mundo impecável. E os homens que vêm trabalhar ultimamente, nenhum deles vem de bermuda, camiseta, relaxado. Já é quase automático, nunca precisou dizer. O de Educação Física tem a calça apropriada, nunca veio de bermuda. Ele vem de camisa de manga esportiva, a professora de Educação Física ela usa! Mas é bermuda, não é shorts! Não usam camisetas sem mangas. Eu acho que o professor não usa porque não gosta, mas não tem a questão de não ser permitido. As professoras de Educação Física usam regata. Mas pra dar aula teria problema pela

¹⁸⁹ Lúcia apresenta o “problema da sexualidade” dos professores novamente mais à frente.

postura da escola. Quando é uma festividade vem todo mundo mais esportista, mas pra dar aula nunca veio ninguém e se viesse o pessoal diria. Não tá certo."

Devo acrescentar também que o clima de Roraima acentua esta discussão que pode parecer marginal. Inclusive, conversando com os professores da UFRR, alguns disseram que estão começando a quebrar essas regras quanto a não ir para as salas de aula de bermuda... Tudo isso era forte também na Universidade (que já chegou a discriminar abertamente os trajés de alguns funcionários, chegando a exigir de alguns homens camisas com mangas compridas e gravatas), mas as professoras e professores que falaram sobre o assunto dizem que alguns "homens" têm começado a ir de bermuda por causa do calor sufocante, e que estes não têm tido maiores problemas.

Essas regras, quanto ao comportar-se ou ao vestir-se, realmente, me pareceram determinantes quando se busca descrever a expressão "cara de professora". Num tom enfadonho já ouvi, algumas vezes, que geralmente as educadoras usam *óculos*, que são *insatisfeitas*... Lembrei-me então de quando, em começo de carreira, eu freqüentava as antigas UCRES em Santa Catarina, ou quando encontrava à minha frente uma sala de experientes professores (que eu sempre achava terem "intenções tradicionais"), confesso que tinha aquele arrepio que se segue à percepção de que as fisionomias, os cabelos, os gestos e os corpos, estavam como "deveriam" estar: repletos de semelhanças. Falo no passado porque tento aprender agora a olhar o diferente, a perceber as ausências gritantes, a entender o silêncio e sua mobilidade. Os modos de "*fazer crer*" que de fora todos os gatos são pardos e de dentro muitas vezes também, estão falhando, pois "*...a convicção não regressa tão facilmente para os campos que desertou.*"¹⁹⁰ Embora "as

¹⁹⁰ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, 282.

professorinhas” tenham muitas vezes se tornado um conceito, quase indicando uma seqüência de peças idênticas, previsíveis e limitadas, refugiam-se “nelas” desejos. Ainda se evidenciam suas vontades de poder saber, suas “*artes de fazer*” e suas constituições físicas particulares.

Rocy fala muito do distanciamento físico entre as educadoras e as crianças, fala das limitações de cada um, mas diz que é muito importante estimular esta aproximação. Impressionou-me também como ela aborda os sentimentos que muitas vezes em “nossos” discursos tentamos excluir do imaginário social. A crueldade, o afeto ou a sensualidade das relações nem sempre são comentadas. E as crianças podem ser *agressivas e doces*, e os educadores também sentem “*raiva*”...

“Tem crianças agressivas demais e no dia a dia acabam ficando doces, tudo isso é falta de carinho. Eu considero assim, como falta de carinho. Uma vez... eu olhava pra uma aluna e sentia uma raiva tão grande daquela menina: rebelde, respondona, uma pessoa assim... faltava tocar pra explodir. Fiquei pensando... ‘É pra ela que eu vou dar mais carinho’. Elas gostam muito de ouvir poesias. Eu ficava recitando poesias e percebia que ela ficava... assim... Aí se chegava: ‘Professora conta outra.’ Eu tinha que decorar algumas pra chegar e falar... Assim eu fui conquistando... O aluno chega, aí a professora... [ela faz sinal de distância com os braços e mãos.] ‘Senta!’ Isso vai distanciando bastante o aluno do professor. Eu não quero isso. Trabalho com crianças, uma delas chega: - eles sempre têm novidades pra contar - ‘Professora...’ Aí a gente vai e diz: ‘Não, senta, por favor, eu tô ocupada!’ Basta o pai, a mãe, os tios, os parentes deles agirem dessa forma. Elas ficam até inibidas. Tem uma hora que nem chegam mais pra você. Eu trabalho assim: trago eles pra perto de mim. Depois a gente tem um monte de amigos, né?”¹⁹¹

Devo afirmar também que apesar de existirem intenções de mudança e trabalhos inovadores e criativos, ainda muitas escolas e algumas mulheres que nelas trabalham, embora “recebam” um toque aqui e ali de “modernidade”, de “qualidade total”, aparentemente continuam seus **rituais**, trabalhando na manutenção de alguns valores

tradicionalmente estereotipados¹⁹². Algumas das “professorinhas” das novelas, dos programas da televisão, parecem guardar a ordem, o modelo cultural a ser respeitado. As sugestões são feitas para que colaborem na manutenção da perfeição da “ordem”. Pois enquanto persistir a ordem, evitar-se-á o “caos”, a destruição, o fim, o qual, na tradição cristã, não apresenta a perspectiva de um recomeço - somente o céu como “recompensa”.

A atemporalidade da crença pressupõe a repetição, o ritual.¹⁹³ Porém, para Certeau esgotam-se as crenças nas relações religiosas e políticas: *“...os poderes de nossas sociedades desenvolvidas dispõem de procedimentos bastante finos e firmes para vigiar todas as redes sociais: são sistemas administrativos e ‘panópticos’ da polícia, da escola, da saúde, da seguridade social, etc. Mas vão lentamente perdendo toda a credibilidade. Dispõem agora de mais força e menos autoridade.”*¹⁹⁴ Aparentemente na escola de primeiro grau, a mulher e a criança (muitas vezes, “vigiadas e punidas”¹⁹⁵) caminham juntas mas não estabelecem alianças e a hierarquia das relações pedagógicas impede uma maior aproximação. Alimentando-se num imaginário estereotipado, a escola como um “ser” fortalece seu “núcleo”, suga legitimidade das instituições que a mantêm, e distribui seus subprodutos. Existe assim a construção da imagem de um círculo interno e externo que jamais se desfaz. Fendas surgem a todo

¹⁹¹ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

¹⁹² NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária - Mestra ou Tia**. Cortez - 2ª ed. 1986.

¹⁹³ Para Castoriadis *“(o) tempo do fazer deve por conseguinte ser instituído como contendo também singularidades não determináveis de antemão, como possibilidade do aparecimento do irregular, do acidente, do acontecimento, da ruptura da recorrência, ele deve em sua instituição, preservar ou controlar a emergência da alteridade como possível, e isso intrinsecamente (...) a instituição social do tempo imaginário como tempo do representar social tende sempre a ser encobrimento e ocultação, denegação da temporalidade como alteridade alteração.”* CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. RJ: Paz e Terra. 1995, 249-250.

¹⁹⁴ CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 280.

¹⁹⁵ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis, Vozes, 1997, 184: Referência ao sistema panóptico ou *“(...) uma rede de dispositivos que estariam em toda parte e sempre alerta, percorrendo a sociedade sem lacuna nem interrupção...”*

instante e são cauterizadas. A imagem construída culturalmente como inferior, medíocre mesmo, da mulher e da criança (não raramente se vem subestimando também a capacidade intelectual infantil), reunidas na concepção, estende-se na constituição dos valores pedagógicos. Tudo indica que a “...sofisticação da disciplina não é capaz de compensar o desengajamento das pessoas.”¹⁹⁶ Diferenças podem ser interpretadas e com senso crítico em relação a nossos pré-conceitos podemos vislumbrar nesta imagem generalizante colorações inesperadas:

“Eu fiquei estressada, doente. Pedi um afastamento por saúde, tive um problema de depressão ansiosa... Eu faço Geografia, gosto muito do meu curso, mas pra trabalhar em outra área, sinceramente, não sei se quero voltar pra sala de aula. Você tem que ser um excelente professor, muito criativo, muito dinâmico. É muito difícil. Você tem que ‘chamar a atenção’ dos alunos, muitas vezes eles não estão nem aí, não querem nada com nada. E as condições de trabalho da gente... É um trabalho difícil, desgastante. Principalmente porque você se mata de trabalhar, você passa o tempo todo pesquisando, tem que estudar, tem que planejar, tem que... E você nunca é reconhecido pelo trabalho que fez. É diferente de outras profissões... Eu não sei se eu estou disposta a isso, a ficar batendo cabeça, educando os filhos de pais que muitas vezes não querem nem saber deles... Não estão nem aí para os filhos. Mas, se acontece algum problema na sala de aula o diretor vem em cima do professor, a supervisora, os pais, todo mundo. Então, quer dizer que você não tem apoio? Alguns diretores dão apoio, mas... A gente tá tentando contribuir para a comunidade, mas ainda é aquela coisa antiga, que o professor tem que fazer sacrifício, uma profissão que tem que fazer vários sacrifícios. Tem que dar aquela aula, tem que agüentar isso, tem que agüentar aquilo. Na verdade não é isso... O professor é um ser humano, tem necessidades... Aqui em Boa Vista tem várias escolas muito bonitas, estruturadas. Mas e a pessoa humana do professor?”¹⁹⁷

Enquanto Dárci “desabafava”, fiquei pensando em vários cartazes que eu havia visto numa escola de Boa Vista. Por sinal uma escola estadual, aparentemente bem “estruturada”¹⁹⁸. Fiz algumas perguntas a respeito, já que todos traziam mensagens semelhantes, e soube então que eram concebidos pelas orientadoras e supervisoras da

¹⁹⁶ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, 280.

¹⁹⁷ Dárci, Boa Vista, 25 de setembro de 1998.

¹⁹⁸ Falo do aparelho tecnocrático. Na escola em questão (Escola Estadual Monteiro Lobato) o ambiente é visivelmente controlado para permanecer limpo e organizado, tudo e “todos” no seu devido lugar: lugar dos professores, lugar dos alunos, sala com muitos computadores, sala de vídeo, laboratório, ...

escola. Fui até a sala de orientação e vi lá outros cartazes que me pareceram ter um tom ameaçador. Ao perguntar novamente sobre eles uma das orientadoras me disse que eram “recados” para “alguns” que não sabiam trabalhar em grupo... Infelizmente não tive acesso a todos, neles apareciam provérbios como: “*Não é mérito o fato de não termos caído e, sim, o de termos levantado todas as vezes que caímos. (Provérbio Árabe)*” ou essa lista sugestiva com o título “*Relações Humanas*”:

1 - *As 6 palavras mais importantes:*
Admito que o erro foi meu.

2 - *As 5 palavras mais importantes:*
Você fez um bom trabalho.

3 - *As 4 palavras mais importantes;*
Qual a sua opinião?

4 - *As 3 palavras mais importantes:*
Faça o favor.

5 - *As 2 palavras mais importantes:*
Muito obrigada.

6 - *A palavra mais importante:*
Nós.

7 - *A palavra menos importante:*
Eu.

Aquilo que eu vou chamar aqui de uma desconstrução do *sujeito de si*¹⁹⁹, parece-me se caracterizar também por uma “**depreciação**” do **sujeito educador** e algumas vezes **pelo silêncio em relação às diferenças**. Várias entrevistas se passavam falando das dificuldades da educação em Boa Vista, dos professores que não trabalham direito... Para que, dessa **generalização**, emergissem sujeitos com seus nomes e peculiaridades era

¹⁹⁹ FOUCAULT, Michel. *El Sujeto y el poder*. Revista Mexicana de 3/88 Institute e Investigaciones UNAM, Año 1988. O autor analisa a resistência dos sujeitos às formas de sujeição social...

preciso se estimular, perguntar: Mas todo mundo é assim? Mas de quem você está falando? Então eu percebia as reações:

“Ah, sem dúvida alguma, realmente, eu deveria ter feito essa retificação, não posso querer generalizar. Inclusive, conheço professores de 1ª. a 4ª. séries que são empenhadíssimos, aplicadíssimos... Conheço as displicentes também, que dão aula por dar, que empurram com a barriga, mas conheço inúmeras professoras que sempre estão fazendo curso de reciclagem...”²⁰⁰

“Pois é... às vezes a gente questiona muito a prática do professor... mas a gente também reflete... Nós saímos de uma escola tradicionalista. Se o professor saiu de uma linha tradicional, como é que vai ensinar o aluno a ser crítico, ele não teve essa oportunidade, sempre foi uma educação muito repressora... não uma educação libertadora. Então é difícil, a não ser que ele tenha muita vontade de sair, aquele compromisso, querer renovar, revolucionar...”²⁰¹

“No caso, tem uma professora lá na escola em que tô trabalhando, que eu acho que é mais a revolta. A revolta com a situação que ela vive. Porque é isso... ela não aceita o menino sentar no colo. O menino lá... e ela assim ditando ordens... Uma vez, a gente conversou aí ela falou que na infância ela não foi tratada desse jeito. Que eram os pais assim... [sinal de afastamento com os braços] entendeu? Sempre tem um motivo. Ela age de acordo com alguma coisa que ela sofreu no passado. Eu acho isso porque era esquisito e foi ela que me disse: ela não foi tratada assim.”²⁰²

Talvez ao reconhecimento de que, de forma geral, o ensino de 1ª à 4ª séries no Brasil sofra pela descaracterização profissional e intelectual dos educadores de crianças, devam ser acrescentadas as seguintes questões: E nos outros graus de ensino, a formação intelectual dos professores tem dado conta das dificuldades pedagógicas? Os problemas quanto ao descrédito dos educadores e da educação pública (explícitos nos noticiários de televisão, nos jornais...), por exemplo, são problemas somente da educação de crianças, ou provocados principalmente pela educação das séries iniciais?

²⁰⁰ Paulo, Boa Vista, setembro de 1998.

²⁰¹ Assinete, Boa Vista, 28 de setembro de 1998.

²⁰² Rocy, observar que quando Rocy fala a palavra “menino” ela se refere aos alunos ou crianças. Este emprego se dá comumente na região de Roraima.

Como sugeri no primeiro capítulo ao falar dos aspectos simbólicos presentes na escola e nas relações pedagógicas, vejo uma certa disseminação de algumas crenças quando se fala de educação ou quando se pratica educação. As formas de avaliação que envolvem o processo educacional de maneira abrangente - o educando, o educador, a escola, as relações entre educação e Estado, as relações dos educadores entre si e entre educadores e educandos - parecem muitas vezes regidas por uma espécie de tábua de verdades. O próprio discurso das educadoras, algumas vezes parece não gozar “...*de autonomia, reproduzindo muitas vezes um modelo masculino.*”²⁰³ Eni Orlandi, refletindo sobre alguns posicionamentos de professores frente à sua auto-imagem, sugere por meio de uma estrutura, certa coerência de comportamentos e bases ideológicas no discurso pedagógico, independentemente da área de atuação. Para esta autora as **imagens hierarquizadas** que os alunos têm dos professores, dos conteúdos e de si próprios, assim como as imagens que os educadores têm de si, dos conteúdos e dos educandos produzem, algumas vezes, um **discurso autoritário** por parte dos professores, um discurso “(...) *individualizado em seu aspecto estilístico e de perguntas diretas e sócio-cêntricas: ‘Não é verdade?’, ‘Percebem?’, ‘Certo?’, etc.*”²⁰⁴

Nesse sentido, as “certezas”, as “verdades”, assim como as “realidades” são instituídas, são construídas no imaginário político social e forjam valores e comportamentos, colaboram na criação de sujeitos sociais, bem como reproduzem modelos. Para que se possa construir uma escola não são inventados apenas prédios e objetos simbólicos, pessoas e regras discursivas também são investidas de significados. Os sujeitos trazem, já instituído de forma mais ou menos rígida, o que é “ser uma

²⁰³ VIANA, Maria José Motta Viana. *Do Sótão à Vitrine - Memórias de Mulheres*. Editora UFMG. Belo Horizonte, 1995, 11.

²⁰⁴ ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento: as Formas do Discurso*. Pontes. 1987, 16.

escola”, “ser um aluno” e “**ser um professor**”. A construção cotidiana do saber na escola se dá pela relação de alteridade que cria não só o novo contestando ou criticando mas também aquilo que se afirma e se institui com legitimidade social como regra.

O objetivo fundamental no presente capítulo está sendo construir por meio dos discursos respostas para a seguinte questão: se as educadoras resistem cotidianamente, elas resistem a quê? Eu poderia “responder”: resistem às convenções sociais, à constituição de estereótipos ou à busca da mesmice que impõem os modelos instituídos. Mas nas falas posso presenciar as relações de alteridade, a prática revela também a singularidade dos discursos. Cada sujeito traz na sua forma de expressão, na linguagem que utiliza, olhares diferenciados que assinalam e constroem a presença dos poderes que tentam alienar, castrar, modelar, controlar. Na descrição de sua *praxis* social, de como se busca a *autonomia* de si e do outro, as pessoas presentificam também os empecilhos, as barreiras que só podem muitas vezes ser contornadas por meio de ardis.

Cabe aqui uma ressalva importantíssima: quando falo de práticas sociais instituídas, as concebo como “sempre mais”, como constituidoras do seu outro instituinte, em movimento. Para Castoriadis, as relações sociais se dão no tempo *instituído* como *identitário* (que “é o tempo como demarcação”) e no tempo *instituído* como *imaginário* (que “é o tempo da significação, ou tempo significativo”). Porém, um não exclui a presença do outro, ao contrário, eles mantêm uma “*relação de inerência recíproca*” e é a partir dessa inerência que se torna possível o *representar social*. Esse representar faz existir o tempo, e “*esse tempo é indissociável do tempo do fazer social.*” Para Castoriadis, no tempo identitário-conjuntista “...*tudo se passa como se a sociedade não pudesse reconhecer-se como fazendo-se ela própria, como instituição dela própria,*

como auto-instituição.” E talvez então aí se constituam as estruturas, os modelos, os estereótipos, as formas de controle do tempo e da criatividade dos sujeitos: “...*(o)brigando-os a se inserirem, quer queiram quer não (ou sob pena de psicose) no fluxo do tempo como instituído, a sociedade oferece ao mesmo tempo aos sujeitos os meios que lhes permitem defender-se, neutralizando-o, representando-o como correndo sempre nos mesmos rios, conduzindo sempre as mesmas formas, trazendo o que já foi e prefigurando o que vai ser.*” Desta forma, as instituições, inclusive a instituição de estereótipos (que se expressam como convicções), mostram a “*alienação da sociedade nela mesma*”, a negação do outro como caminho para a criatividade e a autonomia:

“...Nascida em, por e como uma ruptura do tempo, manifestação da auto-alteração da sociedade instituinte, a instituição, no sentido profundo do termo, só pode ser colocando-se como fora do tempo, recusando sua alteração, colocando a norma de sua identidade imutável e colocando-se como norma de identidade imutável, sem o que ela não é. Dizer que a instituição pode prever, regular, gerar sua própria mudança é ainda dizer que ela a institui como sua não-mudança própria, que ela pretende dirigir o tempo, que ela se recusa a ser alterada como instituição.”²⁰⁵

As primeiras reflexões, que fiz ao ouvir os depoimentos e observar o cotidiano de algumas escolas e educadores em Boa Vista, indicavam uma cultura trabalhista na educação daquela sociedade mostrando algumas permanências nas representações de convicções correspondentes ao conflito que as relações de gênero vêm enfrentando em sua trajetória histórica no Brasil; ou seja, também corresponderia ao estereótipo de “**trabalho periférico**” – ou como diz Guacira Lopes Louro *trabalho secundário*²⁰⁶ - das mulheres de uma forma geral e de suas imagens inferiorizadas: “*Ela disse isso? Ela também é professora da Universidade?*” “*Que nada, cara! Ela não é nada, é só uma*

²⁰⁵ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra. 1995, 247-251.

²⁰⁶ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, A autora afirma que as mulheres, de forma geral, ganham menos e suas funções profissionais têm menos status que as masculinas...

*professorinha ai!*²⁰⁷” Minha memória acumula os exemplos de diálogos como esse em Boa Vista-RR, em Criciúma-SC e em Florianópolis-SC. Mas não é possível, segundo a abordagem que venho tentando dar ao tema, generalizar e homogeneizar - mesmo ao me referir ao discurso de um mesmo sujeito. Quando Lúcia fala e me diz o que é *adequado* ou não à imagem da educadora, percebo que para ela existe uma tal **imagem modelar**. Mas, ao mesmo tempo em que ela faz isso, logo a seguir clama por mais espaços e por mais oportunidades de expressão para as educadoras. Eu poderia querer “interpretá-la” segundo uma perspectiva maniqueísta tentando classificá-la como sujeito alienado ou sujeito não alienado do outro. Ao contrário, não vejo nela um sujeito contraditório, apenas analisei em suas palavras a tentativa de se construir como pessoa e profissional da forma que ela diz gostar mais: *estudando e trabalhando*, vivenciando suas opções.

Contudo, os discursos *circulam* porque as pessoas falam e escrevem, porque os variados tipos de linguagem nos fazem criar e existir num imaginário social. Os discursos muitas vezes se encarnam constituindo sujeitos e lugares, contribuindo em alguns momentos positivamente em outros negativamente para um “bem estar” social. Penso que isso se evidencia quando Lúcia diz que devido às exigências das leis federais a escola é obrigada a ter uma “*proposta pedagógica*” e que todos (alunos, pais, professores...) se reuniram então, em 1994 para discutir a “filosofia” da escola. Com base nela “*cada professor vai se encaixando*” e os projetos para se realizarem dentro da escola tem que estar “*de acordo com essa proposta*”. Para Lúcia, o fato de essas regras terem sido discutidas em grande grupo criou uma legitimidade *democrática* e por isso elas devem ser seguidas por todos.

²⁰⁷ Diálogo com grupo de professores universitários em Boa Vista - RR, 1995.

"Muitas vezes o professor vem e não compreende, ou não se adapta. A questão da ética, a gente trabalha muito como você vai falar, a tua postura. Que a bem da verdade, é lógico que os nossos alunos hoje falam palavrão, mastigam chicletes, querem usar roupas que não sabem que não tá adequado pra dentro da escola. E se a gente entra nesse ritmo tá fugindo de uma ética. Não é que aqui seja diferente, é que a gente se preocupa com todos os aspectos, temos associação de pais, conselho deliberativo, tem essa preocupação com a participação do aluno. Essa semana que entra o mês, vamos fazer conselho de classe que é bem participativo por parte do aluno. Ele coloca, apresenta os aspectos positivos e negativos do professor. Essa questão do professor às vezes vir mal humorado pra sala de aula, ficar reclamando, eles colocam abertamente tudinho. Outro fator que prejudica um pouco o andamento da escola é justamente essa mudança de professores todos os anos. Quem vem tem que conhecer toda a proposta pedagógica da escola, a maneira da gente trabalhar, a ética dentro da escola... vai que ele não se adapta... muda de novo. Esse ano nós tivemos 03 professores que não se adaptaram, nem à proposta da escola, nem à ética da escola, aí pedem pra sair. Isso atrapalha, se nós tivéssemos professores comprometidos em dar continuidade à proposta, talvez não houvesse tanto choque."²⁰⁸

Para uma escola estadual que não mantém um quadro fixo de funcionários, as exigências em relação aos professores parecem determinadas rigidamente. Lúcia também fala do controle do espaço que deve ser mantido limpo, conservado. Nas paredes existe uma "ripazinha" e ali devem ser afixados os cartazes feitos pelos alunos. Mas também diz: *"antigamente, pelo menos quando eu comecei a trabalhar, tinha toda aquela estrutura, que aluno não faz cartaz, que aluno não tem letra bonita. Em compensação o aluno nunca sabia fazer, e hoje não, hoje nós não fazemos, eles que fazem. A gente orienta, faz um esboço."* Ela trabalha de 1ª à 4ª séries nesta escola há 12 anos, desde 1987, e já vê muitas mudanças com o passar dos anos. Todas estas regras parecem ter um caráter simbólico, não são *neutras*, elas se constroem no cotidiano da escola e das pessoas que fazem a escola, um cotidiano permeado de relações de poder. Os sujeitos educadores nem sempre se *"encaixam"* no mundo simbólico da escola em que Lúcia trabalha, muitas vezes atribuem outros significados às práticas ali instituídas.²⁰⁹ Segundo ela, ou eles se *"adaptam"* ou *"saem"*. Mesmo que aparentemente pareça um discurso

²⁰⁸ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

²⁰⁹ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra. 1995, p.147.

excessivamente rígido e taxativo, ao longo da fala pude perceber que esta dicotomia não é finda. Penso ter entendido que para Lúcia o se “*adaptar*” se dá de forma relacional, permite uma troca, uma relação de alteridade, a emergência do novo; mas tem seus limites. Para ela as regras não devem vir da “*diretoria para baixo*”, devem ser “*debatidas*”, “*discutidas*” - *Somos nós mesmas que alteramos...* – E ela fala da preocupação com a participação dos pais e dos alunos nas reuniões e avaliações, diz: o regimento “*é uma construção nossa*”. Mas paradoxalmente, como já foi dito, ela acha que o professor deve se *adaptar* ao aluno, acha que existe *o correto, o adequado*, mesmo admitindo que *muita gente não concorda*. Assim, o que me chamou a atenção é que a participação do aluno no processo algumas vezes parece ser mais valorizada que a dos professores. Em alguns momentos pareceu-me que os alunos teriam mais direito a reivindicação, como se existisse aí uma **inversão** nas posições dicotômicas tradicionalmente atribuídas aos professores e aos alunos.

Essa relação maniqueísta entre as imagens convencionais de professor e aluno, trago na memória, e quando as evoco as vejo confirmadas também por alguns autores como “senso comum” no Brasil. Normalmente, as referências aos “problemas educacionais brasileiros” ou ao “fracasso do ensino brasileiro” apresentam como causa freqüente “o professor” brasileiro e sua “má formação”. Esses chavões e outros, como “respeito à individualidade do aluno” e “à realidade do aluno,” em muitas abordagens, não se aplicam ao se olhar os vários contextos onde atuam e vivem os educadores. E assim eu continuo ouvindo no “Jornal Nacional” que os funcionários públicos não trabalham tanto quanto deveriam, recebem mais do que merecem... Essa massificação e homogeneização inclui a educação, a saúde... e dá a impressão “que professor é tudo igual”, “que médico é tudo igual”, “que funcionário público é tudo igual...”

Esse agrupamento, essa **formação de grupos**, se organiza de forma hierárquica, o próprio curso de Magistério foi olhado com preconceito em muitas ocasiões, um preconceito intelectual que o caracterizaria como “...um curso mais fácil, que exige pouco esforço e estudo dos alunos.”²¹⁰ Maria Anita Martins, no livro “*Professor como Agente Político*,” historiciza um pouco a construção da feminização do magistério no Brasil no final do século XIX e início do XX e neste processo a inferiorização das mulheres que trabalhavam com crianças. Mostra-nos uma figura feminina “universalizada”, vigilante da moral e medíocre intelectualmente:

“A idéia de professor por ‘vocação’, de professor sacerdote, marcou profundamente mais de uma geração de professores e satisfaz plenamente aos interesses de manipulação do magistério... A mulher sempre foi considerada como elemento ideal para o magistério, especialmente o de Primeiras Letras. Por influência positivista, considerava-se a mulher como naturalmente dotada para assistência à infância, uma vez que a paciência, a tolerância e a parcimônia ‘só podem partir do coração feminino’... Embora os positivistas admitissem a inferioridade intelectual da mulher, reconheciam-lhe a superioridade moral. Este preconceito em relação à inferioridade intelectual da mulher não constituía um obstáculo. Em favor da presença feminina no magistério primário somava-se outra razão de ordem social-econômica, pois freqüentemente mal retribuído, o exercício docente era abandonado pelo homem, ‘também pai de família que tem graves preocupações alheias à sua profissão e com razão pensará que neste tipo de atividade suas forças e aptidões masculinas seriam dignas de uma cena menos acanhada. Além do mais, admitia-se preconceituosamente que era uma profissão por demais pequena para o potencial masculino. A simplificação na formação do magistério primário; o rebaixamento salarial dos professores na primeira década deste século, o que reforça a substituição do elemento masculino pelo feminino, demonstram outra vez a manipulação a que foi submetido o professor...”²¹¹

Nestas últimas décadas, alguns trabalhos têm reforçado que mesmo os termos (tia, professorinha...) referidos às educadoras de crianças carregam uma carga simbólica inferiorizante. Em meados da década de 80, Maria Eliana Novaes trabalha com a “tia” em seu livro “*Professora Primária: Mestra ou Tia?*”. E no começo da década de 90

²¹⁰ NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária - Mestra ou Tia*. Cortez - 2ª ed. 1986, 81.

²¹¹ MARTINS, Maria Anita Viviani. *O Professor como Agente Político*. SP. Edições Loyola, 3ª ed, 25-27.

Paulo Freire intitula um de seus trabalhos *“Professora Sim, Tia Não”*. Os dois “levantam a bandeira” do respeito profissional às educadoras que trabalham com crianças e dizem não à manipulação da linguagem que transforma a relação das professoras com as crianças numa relação de *parente posição*. Para os dois autores, ao se estabelecer uma relação de *“maternagem simbólica”*²¹² entre as educadoras e os educandos, se está esquecendo, muitas vezes, dos direitos de cidadania de ambos. Essas tentativas de transformar a professora *“num parente posição”*²¹³, foram destacadas com riqueza de detalhes analíticos. Tal “manobra” teria como agravante a extensão da vida “do lar” (privada) à atividade profissional da educadora (pública) representada então simbolicamente como a “tia”. Representar professoras como tias *“é quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?”*²¹⁴

Para Paulo Freire a relação de poder explícita neste estereótipo *“opaciza”* a realidade. Eu diria que tais relações *“opacizam”* também as resistências e outros focos de interpretação das práticas políticas e pedagógicas. A educadora que não deseja deixar de ser “tia” pode ser vista não somente como *“alienada politicamente”*, uma pessoa que precisa ser conscientizada, mas também como alguém que talvez tenha seus argumentos embasados em sua prática de vida, em suas *táticas* cotidianas. As *“diferenças”* entre os sujeitos constroem significações nos imaginários individuais a partir dos seus *“possíveis”*,

²¹² CUNHA, Maria Teresa Santos. *Educação e Sedução: Normas, Condutas e Valores nos Romances de M. Dely*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1995, p.169.

²¹³ NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária - Mestra ou Tia*. Cortez - 2ª ed. 1986

²¹⁴ FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. SP, Olho D'Água, 8ª ed., 1997, 12.

e, muitas vezes, o silêncio aparente pode sinalizar o constrangimento e a falta de algumas opções para a recriação da realidade.

A idéia de consenso na discussão em torno da suposta função maternal simbolizada pelo termo tia, por exemplo, não foi nada consensual nas falas das educadoras entrevistadas em Boa Vista. Vários olhares foram lançados sobre este tema. Nem sempre as educadoras concordam com o veto da palavra “tia”:

“Se os pais fizessem a sua parte... eu sou somente uma auxiliar. Estou ali como professora e tenho que cuidar dos filhos deles... O que eles querem de bom pros filhos? Cuidem disso! Porque a escola são só quatro horas por dia... Muitas vezes os pais estão preocupados com o trabalho, com a vida deles, com a correria deles... A gente não é mãe e nem ‘tia’, né? Eu sempre achei isso errado. O país todo se acostumou com esse negócio de tia pra chamar a professora. Agora estão querendo tirar... Em certas escolas realmente chegam e dizem para os alunos: ‘É professora.’ Eu acho que tá certo, tia é parente, tem que acabar com isso.”²¹⁵

“A 1ª série ainda chama de tia. Aí eu tenho uma aluna que é bem assim ‘pra frente’ e disse: ‘Por que vocês chamam a professora de tia? (A mãe dela é professora também). Tias são pessoas íntimas da nossa família!’ Desse jeito! Os outros que não entendem muito bem o que ela fala: ‘Não! Pra mim é minha tia porque a minha mãe disse que em casa a minha mãe é minha mãe, mas na escola a minha tia é minha mãe.’ Eles dizem desse jeito... Isso só em 1ª série, da 2ª em diante já chamam professora. Pra mim... profissionalmente professora é melhor. Mas a gente vê que pré-escolar e 1ª série não tem como eles falarem assim: ‘Professora.’ Já saem do 3º Período ‘tia’, chega na 1ª série ‘tia’ também. Eles vão aprender a falar professora e distinguir professora de tia, da 2ª série em diante...”²¹⁶

“Nas festinhas a gente diz: ‘Ah... eu não vou gastar com esses alunos...’ Aí... principalmente dia das crianças... Olha pra carinha deles, todos esperando uma festinha... Ainda mais alunos de periferia... Eles ficam entusiasmados e você... Não ganham presente dos pais porque os pais não têm condições financeiras pra dar. Aí você dá um bolinho. Ohhh! É uma festa! Uma bobagenzinha faz eles ficarem felizes e ficam gratos a você: ‘tia, tia’. Onde você passa: ‘tia’. Eles falam tia porque é uma forma de parecer mais próximo. A ‘professora’ gera assim: a professora lá e eu aqui. Aos poucos eles vão chamando professora. Porque todas são professoras, da creche à Universidade, todos são professores. Ninguém é formado como tia, né? Mas eles pensam na cabeça deles “tia”. Eu não acho negativo. Eu vejo o lado das crianças porque tão entrando em contato com uma

²¹⁵ Marilac, Boa Vista, 25 de setembro de 1998.

²¹⁶ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

*peessoa que é fora do parentesco delas. Pra se sentirem próximos eles chamam de tia. É claro que elas sabem que eu não sou tia delas. É a forma de chegar mais perto pra não ser rejeitado até. A gente sente isso quando os menininhos são assim mais da periferia. Eles chegam... 'tia'... Você olha e não tem coragem de dizer: 'Sai daqui', de xingar... Também você sabe que ele não é... Mas ele já chega assim.'*²¹⁷

*"Não, não, a gente não é tia. É uma forma assim carinhosa, é um postigo que eles colocam, justamente pela carência que têm. Às vezes chamam de tia, às vezes não. Agora eu te digo, os meninos da 7ª série que são maiores do que eu, às vezes ainda me chamam de tia, pela forma carinhosa. Eu sou professora deles desde a 4ª série, acompanho, conheço a família, conheço irmão, aí eles... naquela intimidade assim de como se fosse alguém mesmo da família. Não como rotulado, porque todo mundo chama de tia... Eu acho engraçado quando eles chegam na 5ª série. Tem muito professor aí daqueles mais arcaicos que não suportam ser chamados de tio ou de tia. Aí primeiro dia de aula: 'Tio, isso, aquilo outro.' 'Tio não, eu sou professor e eu quero que me chame de professor.' Quando você entra... já trabalhou com eles em outra série: 'Tia, isso aqui...' 'Menina, não escutou o que o professor falou ainda agorinha, quando chega na 5ª série não é mais tia é professor.' Quer dizer, isso é uma outra poda, a bem da verdade. Deixa o menino chamar de tia, de tio. Daqui a pouco ele vai perceber que não é seu tio, não é sua tia. Vai te chamar de professor, de você. Tem gente que não admite que o aluno chame de você. Por que? O mundo não evolui? Eu só chamava meu pai e minha mãe de senhor e senhora, meus filhos não me chamam de senhor e senhora e nem por isso eu acho que tá faltando respeito. Eu acho que a gente como professor tem que acompanhar a evolução sabe? E tem muito professor que é como se ele tivesse ainda lá na frente naquele antigo elevadinho. Tinha na escola aquele elevado, para o professor superior, o senhor, a senhora, o professor, a professora. Não admite ser chamado de você, de tia. Eu acho que isso não importa.'*²¹⁸

Talvez a palavra 'tia' não seja mais tão relevante aqui como se faz a discussão em torno dela. A forma de expressão, a necessidade de análise da dimensão significativa deste termo já está presente nas discussões sobre a educação de crianças no Brasil. E se em Boa Vista o conflito está presente, acho que o questionamento das práticas de linguagem que constituem sujeitos é fundamental. O questionamento das educadoras acima me pareceu ser: Até que ponto chamar ou não a professora que trabalha com crianças de 'tia' a inferioriza, e por que a inferioriza? Bem, Paulo Freire e todos os autores citados que falam da feminização do Magistério já nos apontaram respostas. Mas

²¹⁷ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

²¹⁸ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

a manipulação dos significados lingüísticos e das práticas sociais pode atribuir a ambos valores positivos ou negativos. E se a aproximação afetiva entre as professoras e as crianças, que são seus alunos, é vista como inferiorizante, talvez, seja porque o significado disso é convencionalmente negativo. Quando Rocy diz que não consegue dizer: “*Sai daqui!*”, que não consegue dizer ‘não me chame de tia porque estaremos forçando uma intimidade’, ela não se coloca como uma pessoa “ingênua”. De certa forma, ela afirma que isso não parece ter muita importância pra ela naquele momento porque ela já está envolvida afetivamente com seus alunos, vivendo com eles, reinventando suas memórias... E essas práticas não necessariamente deveriam ser de uma “mulher”. Se tivéssemos a presença do “tio” também fortemente presente, talvez o valor atribuído ao termo fosse outro.

Enquanto Marilac é extremamente contra a construção da “maternagem simbólica” pela palavra tia e é taxativa ao dizer que se deve falar claramente aos alunos para chamar de professora, que se deve “*acabar com isso*”, Lúcia toma uma outra estrada e acaba afirmando que quando o educador não deixa ser chamado de tia ou tio (e não sabe esperar que o próprio aluno tome a atitude de mudar...) está sendo “*arcaico*” e autoritário. No seu discurso a **aproximação “familiar” entre o educador e o educando** pode mesmo ser motivo de um certo orgulho para o professor, por ele acabar sendo considerado *parte da família* dos seus alunos. Lúcia não acha negativa esta aproximação, tem uma postura de “*doação*” (ela se coloca como tendo uma formação “*cristã*”, inclusive dá aulas de religião...) nas relações sociais e talvez tenha criado em seu discurso uma imagem “heróica” do educador. Para ela “*a gente sabe que todo professor é na verdade um sofredor*”:

*"Hoje com o amadurecimento que há, não me incomoda se vai me chamar de você, professora, tia. O importante é que a gente tenha um relacionamento amigável, que você consiga compreender, ter a liberdade de perguntar, de questionar. Da mesma forma eu, às vezes, acho necessário chamar a atenção, conversar. Isso começa lá no pré-escolar, é a própria família que diz: 'Filho, vamos pra escola, vai ter uma tiazinha, vai ter não sei o que...' É a própria família que não explica: 'Vai ter uma professora e tal...' Lá em Minas a gente não chama professor de tio, professor é professor mesmo. Mas pode ser que já evoluiu também... Hoje em dia não influi muito... Agora, pra muita gente influi, tem suas limitações... o ideal seria que a gente visse cada aluno como alguém muito próximo, que pudesse ver além dele como aluno, lá fora na família, mas é impossível com salas com um número exagerado de até 39 alunos. Você conseguir captar além dele na sala de aula é muito difícil."*²¹⁹

A preocupação de Lúcia com os alunos também é a preocupação de Rocy, de Kelly, de Marilac... Mas, enquanto Rocy divide suas *experienciações* pessoais e acha isso fundamental em sua metodologia de trabalho, Lúcia tenta poupar os alunos e não atingi-los com seus problemas, não levar para a escola suas preocupações privadas. Ao mesmo tempo, ela diz que é impossível não deixar de pensar no trabalho fora da escola e que ele está presente no seu cotidiano com a família. Lúcia parece querer poupar a todos (da família e da escola), menos a si própria:

"Não, não existe uma forma de tratar dos problemas do professor. É muito difícil saber separar essas coisas de casa e do trabalho. Ontem teve uma mãe aqui que tava se sentindo prejudicada em relação a seu filho, ela disse: 'Mas eu compreendo... é porque os professores são muito tristes porque ganham mal.' Uma professora falou: 'Olha, eu ganho mal, mas eu ganho consciente. Quando eu entrei pra trabalhar disseram: a senhora vai ganhar tanto. Se é pouco ou se é muito eu já sabia. Eu não posso me sentir triste e nem vir trabalhar e dar uma aula horrível pelo fato de meu salário...' Eu acho que o que falta é... desde que eu sou professora, e muito antes de ser, a gente sabe que todo professor é na verdade um sofredor. Eu acho que essas questões jamais podem ser trazidas pra sala de aula. Porque ali tem um bocado de gente esperando de você alguma coisa. Se você já traz problemas, aí complica, eles também têm os problemas deles. A gente tem que saber separar, da mesma forma não pode levar do trabalho pra casa... Eu digo pro meu marido que professor nunca se desliga totalmente do trabalho, vai com ele na cabeça. Preocupação com aluno, com a nota.... Mas você não pode deixar isso interferir, de maneira alguma. Eu às vezes tiro muita coisa como modelo pra eu não fazer errado como mãe, e às vezes como mãe eu trago também algum exemplo pra escola como educadora, porque

²¹⁹ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

*a gente tá sempre levando prá lá e pra cá. Mas os exemplos bons, o que for negativo a gente procura evitar. Isso acontece, acontece mesmo, muito, muito, muito.*²²⁰

Rocy, Dárci, Marilac e Kelly falam desta preocupação excessiva que o trabalho causa também quando estão fora das escolas, e lamentam essa busca de uma “supermulher”: *“Eu fiz um curso uma vez, aí a professora que tava ministrando o curso falou que a gente tem que ser tudo ao mesmo tempo. Pra mulher fica mais difícil ainda ser mãe, ser professora, ser esposa, ser amante, ser namorada. Porque muitas vezes ela esquece... o homem também esquece... Mas o homem não faz nada em casa, mais é a mulher que cuida dos meninos, que lava a roupa, que passa e cozinha. Ai toma muito tempo e faz com que ela esqueça outras coisas.”*²²¹ Kelly questiona a divisão simbólica do sujeito entre as atividades profissionais e pessoais: que muitas vezes parece querer ser uma pessoa dentro e outra fora da escola.

*“Do jeito que eu sou na escola, sou fora. Eu sou de um jeito só. Aqui não tem como mudar não! Porque tem pessoas que você conhece na escola e num determinado lugar não falam com você, fazem de conta que nem conhecem. Eu não sei ser desse jeito, a amizade é a mesma. Os alunos, de vez em quando eu encontro – ‘Tia...’ - no meio da rua. Digo: Oooi! Eu fui dar uma voltinha no Parque Anauá e aconteceu, pode ser aonde for, eles correm todinhos, me abraçam. Você fica assustada. Quando vê eles estão aqui em cima do pescoço do mesmo jeito!”*²²²

São indicadas várias causas para a carga de trabalho e responsabilidades que muitas vezes chegam ao ponto de abalar fisicamente as educadoras, causando depressões e outras doenças. Além dos problemas sociais que deveriam ficar também sob responsabilidade do Estado, as educadoras apontam a “transferência” de responsabilidades para com as crianças das famílias para as escolas. Assim como os

²²⁰ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

²²¹ Essa divisão foi apontada por Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

²²² Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

educadores são criticados pelo ensino de “qualidade duvidosa” (e como já disse, vemos essa crítica editada constantemente pela imprensa nacional), nos discursos, as educadoras afirmam que muitos pais transferem as responsabilidades para com os filhos, atribuindo à escola e aos educadores a **“culpa” pelos “fracassos escolares”**.

“Tem que tentar ajudar esses alunos porque a gente sabe que os pais não ajudam. A maioria dos pais não sabe ler, não sabe escrever, então se a gente não tentar ajudar este aluno fica difícil pra ele. E teve pais que chegaram a dizer pra mim que mandaram os filhos pra escola pra se verem livres deles em casa.”²²³

“Eu fiz vários cursinhos aqui pela Secretaria de Educação, são bons... mas são os pensadores da educação... que só sabem criar teorias, mas na prática? Aquele curso: ‘Um Salto para o Futuro’, aquilo é repetido. Tem desde que eu entrei para o Magistério, só que agora estavam trabalhando os Novos Parâmetros. Tem coisas que você já tá trabalhando, tem coisas que você aproveita. Se o Governo, a Secretaria de Educação oferecerem condições, ainda dá certo. Agora, se só esperarem do professor... Eles criam mas querem que o professor arque com tudo. Aí nunca vai dar certo... Se cada um se responsabilizar... também a família. Quanto mais mãe e pai trabalham... eles não têm tempo, eles não têm tempo, eles não têm tempo pro filho, aí jogam tudo pra escola. Temos que ensinar boas maneiras, os hábitos de higiene, tudo. A escola tá super-carregada, é muita responsabilidade! Se a família entender que tem que preparar o filho pra escola, pra vida, pra situações... a criança aprende muito mais rápido. Na creche tem pai que se pudesse se ver livre do filho durante 24 horas, ele se via. Pai que não consegue controlar um menino de 3 anos. Menino vai e bate na mãe, entendeu? Menino xinga a mãe! Se ele xinga o professor, é claro que ele xinga a mãe. Se ele grita com o professor, é claro que ele grita com a mãe. Porque a mãe deixa. Ela pode dizer: ‘Não tenho tempo, eu chego cansada do trabalho.’ Mas não justifica. Eu já vivi essa experiência. Chegava em casa cansada e via minha filha... com um sorriso daqui até aqui (rindo): ‘Mãe, quero ir pro parquinho.’ E eu olhava para os meus pés assim... indo a pé da escola pra casa... cansada e com outros problemas também. Cansa... Tem dia que você tá... Ave Maria! Aí eu poderia dizer assim: ‘Não, estou cansada.’ Mas e a cabeça da minha filha? Não que eu estivesse fazendo todas as vontades dela, mas eu fui professora lá na escola, agora tava precisando ser mãe um pouquinho. Tomei um banho, arumei minha filhinha e levei. Ela brincando na roda-gigante, pulando, nos carinhos, nos cavalinhos, feliz da vida e eu ali... cansada. Entendeu? Às vezes, as mães não fazem isso. O horário que eu tenho é esse, uma hora, e se eu não aproveitar antes de ela dormir, como é que vai ser o dia dela? Quando criança... eu vivi esta situação e achei super-bom o meu pai fazer isso comigo. Meu pai trabalhava em serviço muito pesado mesmo. Chegava cansado... (voz arrastada e penosa) Eu me lembro... eu corria nas pernas dele, ele tinha umas pernas enormes. Eu sentava aqui e minha sobrinha na outra. Ele saía arrastando a gente. Passamos

²²³ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

*o dia sem ver ele e aquela horinha que ele tava com a gente: ele brincava. Eu sentava na barriga dele e ficava pulando, meu pai agüentava isso com bichinho assim de 7 anos, 8 anos, 9 anos e ele deixava fazer isso. E ainda quando era noite... lá ia ele contar histórias pra gente...*²²⁴

*“É desse jeito mesmo, a família transfere, transfere mesmo. Muitas vezes o professor tá suprindo a família, a necessidade que ficou vaga. A desculpa é a falta de tempo. É desculpa porque eu também não tenho tempo, tenho que estar na escola todos os dias nos dois horários, tô fazendo a Universidade... eu sei que também sou falha como mãe, mas eu tenho que estar lá em cima orientando. E você não precisa dispor de um tempo, você estuda no caminho, ao longo do trajeto que você faz pra escola, no meio dum filme, em qualquer atividade você pode orientar seu filho. As crianças dizem isso pra gente, quando têm uma abertura com o professor: ‘Mas, o meu pai diz que não, que na hora do jogo não.’ Já que ele tá vendo um jogo tão importante, por que que ele não fala: ‘olha aquilo ali...’ - vai orientando o filho a olhar alguma coisa. Não! O pai dá o dinheiro e manda comprar uma cervejinha: ‘Vai no bar... e fica com o troco.’ O troco são 10, 20 centavos. Aí ele corre pro lado da mãe e pede alguma coisa: ‘Não meu filho agora mamãe não pode... tá na hora da minha novela, minha novela é sagrada.’ Por que não senta com a criança e vai ali comentando o que passa, trazendo pra realidade da criança? Não, a gente egoisticamente diz, é meu espaço, é meu jogo, é minha novela: fora! E quando chega a vez da criança, ela não pode dizer isso. A família é um dos aspectos que me preocupa mais, até mais que a formação do professor porque a gente até pode dar uma mãozinha, reclamar, ajudar. Mas a família infelizmente... você não consegue, por mais que eles transfiram você não consegue suprir essa necessidade.”*²²⁵

As educadoras afirmaram que as carências dos alunos, a distância das famílias, a forma como as famílias transferem algumas responsabilidades para as escolas e principalmente para as professoras de crianças, tudo isso é fundamental nesta postura dos alunos em relação às “tias”, a própria necessidade de se chamar tia, de aproximar a professora da família.

Embora eu, nem de longe, deseje aqui dividir a discussão entre “os contra” e os “a favor” dos educadores, confesso que ao consultar livros, jornais, revistas e até mesmo nos discursos das entrevistas, esta foi a mais forte sensação: a sensação de que existe uma dicotomia drástica entre aqueles que “defendem” (e que são poucos) os professores

²²⁴ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

²²⁵ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

do ensino público brasileiro como pessoas que precisam da ajuda de todos (Estado, intelectuais, comunidades de pais e alunos...), têm suas limitações e, também, passaram como alunos pelas escolas que hoje ajudam a construir; e os que “atacam” responsabilizando e dizendo ser uma maioria fantasma de educadores (uma massa que é *todo mundo e ninguém*) responsável pela maior parte das falhas do ensino no país e “o ensino de péssima qualidade” das escolas públicas “o” responsável pelo alto índice de analfabetismo... Quando leio nos jornais matérias que trazem índices estatísticos reforçando posições que procuram “a culpa” neste ou naquele grupo, não posso deixar de me sentir agredida como cidadã. Para Lílian do Valle, a *crise* que a escola pública enfrenta é parte da “*crise do imaginário político*” hoje. E aponta o estudo dos imaginários sociais como “*outro caminho para pensarmos nossa relação com a Escola.*” Assim, o desânimo, a desesperança, apontados enfaticamente por alguns educadores diante dos modelos de escola que temos atualmente, talvez tenham na valorização das resistências, nos sujeitos criativos, na emergência da alteridade, a “criação do novo,” a descontinuidade tão almejada.²²⁶

Em Boa Vista, procurei profissionais da UFRR , da Secretaria de Educação Municipal, bem como diretores de escolas e professores. Ao entrevistá-los houve momentos de **generalização**, a “má qualidade” dos profissionais da educação vinha à tona, mas as afirmações mais categóricas quanto ao ensino de 1ª à 4ª séries partiram sempre de profissionais que não estão em sala de aula ou que não trabalham com crianças. As educadoras de crianças afirmaram as carências dos seus alunos, mas também afirmaram as carências de si próprias em relação ao Estado, à Orientação Educacional, à

²²⁶ VALLE, Lílian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997, 19-21. Lílian usa o termo Escola com letra maiúscula ao se referir à escola pública brasileira.

comunidade. Assinete, por outro lado, trabalha na Secretaria Municipal de Educação fazendo o trabalho de orientação e supervisão educacional - como já foi colocado, quase todos os professores municipais são mulheres que trabalham até 4ª série. Ela acha que os professores na década de 70 eram *mais criativos* e que hoje com todo o *desenvolvimento tecnológico* ainda **estão muito ligados ao simples repasse de conteúdos**. No Capítulo I, Sebastião nos diz que *o aluno em Roraima não tem conteúdo*, que *no Sul e outros estados não é bem assim* e que *lá é pior que em qualquer outro lugar*. Paulo e Sebastião, os dois professores da UFRR entrevistados, afirmam a **falta de vontade de estudar e de mudar** da maioria dos educadores que estudam na Universidade, Paulo diz que eles sofrem de *uma certa bibliofobia*. Mais uma vez, gostaria de reforçar que as falas que aparecem aqui são de sujeitos “únicos”, mas não podemos deixar de ver nelas a presença de uma memória coletiva:

“Gostei muito dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais porque esta questão de valores, de ética, ficava muito... o professor não tinha consciência de que é papel da escola também, não só da família. Não vejo hoje uma preocupação com o papel crítico e político da educação, meus professores tinham aquela preocupação de colocar o respeito aos valores, honestidade, justiça, lealdade, todas essas coisas a gente via. E com todo esse avanço tecnológico, os meios de comunicação, ainda os professores estão muito apegados a simples transmissão do conteúdo, não se preocupam... Com a experiência de 30 anos de profissão, eu não vou generalizar, dizer que não tem nenhum professor... tem professores que estão inovando, que se interessam em mudar e sair dessa prática antiga, mas a grande maioria continua nesse tradicional, e tem medo de partir para uma prática diferente, de deixar que os alunos construam e reflitam em cima daquilo que fazem e possam junto com o professor questionar essa prática. Ele não participa ativamente, não constrói o saber junto com os professores. Eu fiz isso também, a gente veio de uma escola bem tradicional. Mas na medida do possível eu ia estudando, lendo, ia vendo que não é assim... Eu não trabalho mais em sala de aula, mas trabalho com professores em cursos, em treinamentos, e isso a gente tem procurado colocar pra eles. Também trabalho na comunidade, na minha igreja, a vida e religião estão muito ligadas, os ensinamentos de Cristo de amor, de igualdade, a gente tem que ver dentro do contexto que a gente vive... Essa alienação... eu costumo dizer para eles: vocês me perdoem, me desculpem, mas eu acho que o nosso aluno tem direito a um ensino de qualidade e o ensino que a gente vê na grande maioria é um ensino medíocre, os alunos não são capazes de pensar por eles mesmos, de analisar a situação, de ver a sua realidade e questionar. Se aceita passivamente as coisas,

*eu não posso me acostumar com isso. Se a gente usa uma educação repressora, não dá oportunidade pro aluno se posicionar, ele vai ser um... não sei nem se a gente pode chamar de cidadão, porque pessoas que não conhecem, não exercem a cidadania... Eu fico ainda muito preocupada porque o nosso ensino traz o aluno muito alienado do seu país, da sua história, da sua comunidade, isso me deixa triste, eu vejo, eu observo...*²²⁷

*“Nosso aluno no curso de Pedagogia chega 20 minutos depois, quer sair 20 minutos antes, não tem aquele compromisso. Eu acho que a Universidade, a educação de uma forma geral, é coisa séria. Tem muito professor bom sim, tem! Tem muita gente boa aí. Tem professora que faz seu próprio material, mas ainda é uma parcela muito pequena. Porque o professor vem pra cá tirar o diploma muitas vezes. E a Universidade não é fábrica de diploma, a universidade é uma instituição que deve qualificar... Mas as pessoas não têm consciência disso ainda. E aqui é um ex-território, muita gente é funcionário federal e tem um salário, pra realidade da educação no país, relativamente bom. Aí não sente necessidade de buscar algo mais no aspecto profissional. Porque financeiramente ele se sente garantido, e isso atrapalha. Dizem: ‘Eu vou fazer faculdade pra que? Já tenho o meu salário.’ Têm depoimentos de professores com vinte, vinte e cinco anos: ‘ - Eu não vou mais estudar, tem mais nada pra aprender não!’ Conhecimento é uma coisa dinâmica e o professor coloca como um processo já pronto. Então é muito difícil. A gente tem trabalhado com tudo isso. Quem dá aula no interior sabe que é pior ainda, interior é muito pior.”*²²⁸

Essa preocupação com a comparação e constituição de um modelo educacional baseado na idéia de “consenso”, a busca da qualidade de ensino baseada em programas e currículos padronizados, supõe também um **modelo de professor, de aluno, de cidadão**. E a emergência desse modelo constituído no discurso dos educadores e educadoras, em contraposição às resistências, é objeto deste segundo capítulo. A tentativa de *uniformização das práticas sociais* e conseqüentemente das práticas da Escola Pública fazem parte da análise de Lílian do Valle. Ela diz que nestas está presente o *fantasma* da busca de uma *unidade* política nacional. Essa educação *nada* teria de *espontânea*, seria *sistemática*, científica, objetiva: *“Pois também foi este o sentido historicamente atribuído à Escola: suscitar e preparar a adesão a alguma coisa que se situa além dos interesses privados, que é a construção do bem comum - ou ainda*

²²⁷ Assinete, Boa Vista, 28 de setembro de 1998.

²²⁸ Sebastião, professor do curso de Pedagogia da UFRR, Boa Vista, outubro de 1998.

melhor, em termos rousseauianos, e para evitar qualquer mal-entendido, que é a vontade geral.”²²⁹

Por mais que se afirme que “o professor” é *alienado* dos outros, que “a educação” precisa de pessoas mais *conscientes*, não podemos deixar de questionar a presença de um imaginário legitimador destas idéias consensuais, um imaginário manipulador da memória coletiva por meio de poderes estabelecidos. Mas, mesmo assim, um imaginário perpassado, transfigurado, desmascarado, agredido, transgredido no cotidiano, nas margens, nas entrelinhas e explicitamente. Muitas vezes, os próprios chavões usados no discurso cotidiano, são utilizados como armas num discurso legitimador de atos contestadores resistentes:

“A gente precisa de muita leitura, ler uma revista ou um artigo sempre. O que posso eu tô lendo, por mais que você saiba não é suficiente pra trabalhar com o ser humano, que é muito relativo. Numa sala de aula você tem 36, 37 pessoas. Eu digo: vocês são semelhantes e são diferentes. Têm as mesmas necessidades, mas pensam diferente, agem diferente, vêm de famílias diferentes. Eu não posso vê-los como iguais. ‘A escola tem que ter um tratamento igual’ Igual entre aspas, são pessoas diferentes, necessitam de tratamento diferente em determinadas questões. Às vezes, aquele aluno tido como o ideal porque fica calado no seu canto é super-preocupante, ele foi podado, é tímido, é esse que tem que ser colocado à frente, avançado. Outra coisa que antigamente era um erro... o aluno que não tirava notas boas: ‘Ah, é relaxado, não quer estudar...’ Mas justamente é aquele aluno que precisa da gente, os outros, são digamos assim, ágeis, rápidos pra aprender, a gente é apenas mero orientador. Você vai dizendo eles vão seguindo, acompanhando. O verdadeiro papel do professor é ajudar, chegar perto daquele aluno com dificuldades. Nós temos um aluno aqui que tem muita deficiência de aprendizagem. Ainda não descobrimos o porquê. De repente, num torneio desses esportivos ele foi tido como o melhor atleta e o mais disciplinado. Chegou na sala, na 7ª série, os meninos: ‘foi um milagre’, isso ou aquilo outro. Eu digo: ‘Não! Cada um de nós tem suas potencialidades. Muitas vezes a gente não desenvolve pra outros ambientes... É o caso do nosso colega, ele joga bem, é super-disciplinado, porque então ele não despertou esse lado bom também na aprendizagem dentro da sala de aula?’ Aí eles ficaram assim, não me responderam... Muitas vezes é falta da questão prazerosa na sala de

²²⁹ VALLE, Lilian do. *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997, p.78, 90, 107. Segundo ela, temos aí algumas permanências advindas do processo da Revolução Francesa...

*aula, porque lá fora é gostoso, você vai jogar bola, vai se divertindo. Por que na sala não pode ser assim, né?*²³⁰

Quando releio o depoimento de Lúcia, não posso deixar de dizer que vejo aspectos conservadores. Mas vislumbro uma educadora que tenta “acertar”, que adora *estudar e lecionar*, que reage ao que ela considera injusto e tenta construir no dia a dia um trabalho no qual ela acredita, embora a forma que ela tenha para expressar sua criação seja mais pela dor que pelo prazer do trabalho. Dona Augusta abre a boca aos seus 72 anos e diz: eu não quero ser sofredora e me desfazer como a vela... Enquanto Lúcia me parece dizer: os educadores não “estão” *sofredores*, eles “são” *sofredores* e precisamos fazer o melhor possível, temos uma *missão*: “*Pra mim é um dom, é aquilo que eu sei fazer, é minha missão, sabe?*”

Em todo caso, esta “missão” para com o “universo infantil” na escola parece ser nas convenções sociais “essencialmente” feminina. Na maioria dos depoimentos, se apresentou a dúvida de que os homens tenham *paciência* para lidar com crianças. Maria Teresa Santos Cunha faz uma explanação esclarecedora desta relação dicotômica. Segundo ela, existe, inclusive, uma rica bibliografia reforçando atributos masculinos e femininos, caracterizando-os com adjetivos específicos. Homens aparecem identificados à *inteligência* e *razão* e as mulheres ligadas à *sensibilidade* e *submissão*.²³¹ Mas o processo de legitimação de um “dom feminino” para lidar com crianças, esta construção de uma **paciência feminina** “natural”, para existir, para se fazer, precisa também ser compactuada por mulheres, afinal vejo aqui essas práticas de gênero de forma relacional. Porém, existe uma grande diferença: a permanência das mulheres na educação de

²³⁰ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

²³¹ CUNHA, Maria Teresa Santos. *Educação e Sedução: Normas, Condutas e Valores nos Romances de M. Dely*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1995, p.121.

crianças é tão maior que se torna incomparável em termos de números, e a naturalização desse processo está explícita em alguns dos depoimentos.²³² O desprendimento e a anulação da figura feminina neste trabalho são destacados em alguns depoimentos que passam pela descaracterização da sexualidade feminina, pela emergência das imagens de mulheres *guardadoras da moral*,²³³ *insatisfeitas sexualmente*²³⁴ e homens que ao contrário delas ofereceriam no trabalho com crianças “riscos” ao inocente universo infantil:

“Não, homem só na Educação Física. De 5ª à 8ª tem. Desde que eu trabalho na escola, há 11 anos, teve uma vez um professor homem na 4ª série, e recentemente nós tivemos um na 2ª série. Mas eu não sei, se é pelo fato de ser um rapaz muito novo, talvez um pouco inexperiente, ele não vê a turma como uma mulher vê, talvez, não sei se é uma discriminação sexual. Mas eu pelo menos quando pego uma avaliação de um aluno, um exercício que tenha alguma coisa em branco, questiono: ‘Você não sabe fazer? Você se lembra? O que foi?’ Ele não, apenas recolhia. A supervisão foi analisar e ele disse: ‘O aluno não fez porque não quis’. E era uma criança de 06, 08 anos no máximo. Não teve aquela preocupação, não sei se todos são assim. Eu acho que é talvez pelo fato de não se doar tanto. A minha filha mais velha teve um professor homem, e foi excelente. Foi no 2º período, é o pré-escolar menorzinho, de 05 anos. Ele rolava no chão, brincava com as crianças, elas adoravam. Já fazem 04 anos e ele continua trabalhando em pré-escolar. O nome dele é Luís. Ele trabalhava no Aquilino da Motta Duarte e era excelente, as crianças adoravam ele. Era uma doação, você sentia que era uma doação, participava mesmo ativamente. Doação dele como pessoa, de se dedicar às crianças, entendeu? Talvez não como outras pessoas fariam, até mesmo uma mulher. Dificilmente você vê uma professora hoje de pré-escolar, sentada brincando no chão com aquela integração com as crianças. E as crianças pulavam por cima dele, tinham aquela liberdade. Era como se fosse um paizão pra muitas crianças. Muitos pais não fazem isso com seus filhos, brincar, carregar no colo... ele se integrava bastante com as crianças. Minha filha era muito tímida e ela saltava, ria. Uma vez eu cheguei lá e encontrei ela gargalhando. Para mim era uma surpresa. E houve uma discriminação no começo do ano quando os pais chegaram e viram que era um homem, teve muita gente que ficou assim: ‘Mas um homem pra dar aula pra criança? Aí como é que vai fazer se uma menina precisar ir ao banheiro e não souber?’ ‘E o que que tem? O pai é homem, e ajuda sua filha em casa.’ Eu sei que ouve esse pensamento de muitos pais. Mas deu super certo. É aquela discriminação machista, e feminista, né? A criança menino quando vai pra pré-

²³² Quanto aos números, mostrei no primeiro capítulo que na educação municipal (educação infantil e 1ª à 4ª séries) trabalham 174 mulheres e 15 homens. E aqui não há ainda especificação quanto a função desses homens: se trabalham com educação física, sala de aula...

²³³ MARTINS, Maria Anita Viviani. *O Professor como Agente Político*. SP: Edições Loyola. 3ª ed.

²³⁴ Entrevista, professor universitário, Florianópolis, 10-02-98.

*escola é uma professora mulher que tá lá orientando a criança pra ir ao banheiro. Por que uma mulher pode dar aula pra um menino e um homem não pode? Só porque é um homem não pode ver tua filha nua, se ele também pode ser pai, ter uma meninazinha? É uma besteira, a maldade tá na cabeça das pessoas a bem da verdade. Às vezes quem tá agindo não tá sendo maldoso.*²³⁵

Quando se fala do receio de que o *professor Luís* não fosse uma pessoa “adequada” para lidar com meninas que precisariam de sua ajuda para ir ao banheiro, se diz também que uma mulher pode tranquilamente ter a responsabilidade de levar ao banheiro meninos e meninas sem que seja atribuído a este ato algum questionamento moral ou sexual. Homens representariam um “perigo” que as mulheres estariam longe de ser, porque eles teriam “naturalmente” uma sexualidade mais “aflorada” que elas. Eu apenas havia me apropriado de vários depoimentos com afirmações de que os homens não teriam, por exemplo, a tal *paciência* para lidar com as crianças, mas ainda não havia ouvido o relato de uma experiência que acrescentasse também a problemática da conotação “sexual” atribuída à relação entre professores e alunos.

Lúcia partilha sua memória dizendo que “*houve esse pensamento de muitos pais*”, e assim, constrói no imaginário que aqui se desdobra em torno da figura da educadora de crianças mais uma vez a **circularidade de discursos**. Ao mesmo tempo em que só posso, legitimamente, atribuir essas palavras a Lúcia, olho e vejo um texto que compartilha uma *heteroglossia*²³⁶, a presença de muitas vozes, ora distantes e anônimas (como a presença dos pais citados), ora acompanhadas de artigos definidos, ora “presas” a substantivos próprios – o professor Luís...

²³⁵ Lúcia, 30 de setembro de 1998.

²³⁶ STAN, Robert. **BAKHTIN: da teoria literária à cultura de massa**. Editora Ática, 30-35.

Este imaginário social da “professorinha”, construído também nos valores manipulados politicamente e reafirmados dia a dia nas relações de gênero - “... escolhi o Magistério porque poderia conciliar, mais facilmente, o trabalho com o casamento”²³⁷ - , revela mulheres que, aparentemente presas nesta rede, tecem a sua metade, tentam descobrir o seu pedaço do mundo. Talvez na trama do tecido os fios se misturem, suas tonalidades sejam sutis e entre o homem e a mulher possa haver, e há, sem pieguice, a possibilidade de encontro na tessitura relacional de gênero. Nesse sentido acho fundamental para os educadores uma análise profunda das convenções sociais que buscam estimular no sujeito a vontade do “verdadeiro” sexo. Para Foucault

“(...) a idéia de que se deve ter um verdadeiro sexo está longe de ser dissipada. Seja qual for a opinião dos biólogos a esse respeito, encontramos, pelo menos em estado difuso, não apenas na psiquiatria, psicanálise e psicologia, mas também na opinião pública, a idéia de que entre sexo e verdade existem relações complexas, obscuras e essenciais. Somos, é verdade, mais tolerantes em relação às práticas que transgridem as leis. Mas continuamos a pensar que algumas dentre elas insultam ‘a verdade’: um homem ‘passivo’, uma mulher ‘viril’, pessoas do mesmo sexo que se amam... Nos dispomos talvez a admitir que talvez essas práticas não sejam uma grave ameaça à ordem estabelecida; mas estamos sempre prontos a acreditar que há nelas algum ‘erro’... Acordai jovens, de vossos prazeres ilusórios; despojai-vos de vossos disfarces e lembrai-vos que tendes um verdadeiro sexo!”²³⁸

As resistências presentes no trabalho do professor Luís, “inventado” aqui por Lúcia, parecem evidentes. Este não é um exemplo único, certamente o trabalho deste educador tem suas peculiaridades e criatividade, mas sua posição “masculina” que gosta e trabalha com vontade nas séries iniciais deve ser também assinalada como parte deste processo de instituição social de práticas na educação - pena não termos acesso ao seu próprio depoimento. Entrevistei dois outros educadores homens, Ed e Everton, que também trabalham com crianças em Boa Vista. Everton demonstrou preocupação com a

²³⁷ In NOVAES, Maria Eliana. *Professora Primária - Mestra ou Tia*. Cortez - 2ª ed. 1986, p.100.

²³⁸ FOUCAULT, Michel. *Herculine Barbin: O diário de um Hermafrodita*. RJ, Francisco Alves, 1982.

construção das imagens masculinas no trabalho pedagógico, mas diz que no seu caso específico prefere alunos maiores, de 4ª série em diante porque ele gosta de trabalhar com produção de textos:

“Eu sempre gostei de trabalhar com 4ª série. Não é que eles já vêm todos lapidados, como alguns colegas dizem. Mas eu sempre me identifiquei muito... Se eu for trabalhar com 1ª série, vou ter um impacto. Já trabalhei, mas fazem muitos anos. Gosto da área de Português e meu objetivo é trabalhar de 5ª à 8ª e 2º grau na minha área específica, eu curso Letras. Lá no Magistério, onde eu trabalhei, e aqui na Escola de Aplicação eu sou o único homem com 4ª série. Faziam algumas brincadeiras: ‘Bendito o fruto entre as mulheres...’ Às vezes eu fico um pouco tímido, isolado. Já no Ginásio não, tem mais homens que mulheres. De 1ª à 4ª séries é muito difícil, não sei se homem não tem a paciência, tem professor que não sabe lidar com criança. Eu gosto dessa parte, eu me deixo muito envolver com os meus alunos, brinco com eles. Vai criando um clima divertido entre professor e aluno, você começa a explorar mais a criança, não é só cobrança, só jogar coisas no quadro. Nas escolas em que eu trabalhei há sempre um afastamento entre professores de 1ª à 4ª e do Ginásio, não há aquele envolvimento. Até hoje eu não compreendi o porquê. Mas há um isolamento... Eu acho que o ensino fundamental de 1ª à 4ª séries é uma base, é um alicerce pra fazer outras séries. Talvez seja preconceito menosprezar os outros... Eles acham que o Ensino Fundamental é inferior em relação a eles. Talvez porque tem alguns professores que não têm uma formação de 3º grau... Aqui ano passado, aconteceu um fato... Eu me senti ofendido porque ouvi um comentário de um professor do Ginásio em relação aos professores de 1ª à 4ª. Ele usou um termo ‘os professor...zinhos de 1ª à 4ª série.’ Aí me ofendeu porque eu tava no meio também. É professorzinhos. Eles procuram colocar isso no diminutivo nos tornando inferiores a eles. É professorinha, professorzinho. É isso que magoou a gente. Porque não é despeito... Eu acho que o professor de 1ª à 4ª série é o professor que mais atua. Mais trabalha dentro de uma sala de aula...”²³⁹

A idéia de que homens talvez não tenham tanta *paciência* quanto as mulheres para lidar com crianças, ou a idéia de *vocação* feminina para o magistério infantil, não é expressada somente por homens nos depoimentos, apareceram colocações de mulheres que reforçam essas idéias. Mas, devo dizer que tais colocações muitas vezes soaram mais como questionamentos: *“Existe aquela mentalidade de que quem dá aula de 1ª. a 4ª. série, como vai lidar apenas com criança... deve ser mulher. Há um certo preconceito, há um certo, é... uma forma estereotipada de que quem lida com criança é apenas*

²³⁹ Everton, Boa Vista, 14 de outubro de 1998.

*mulher. E eu faço até uma observação, eu não sei se é preconceituosa, pra gente, da classe masculina, mas, eu acho que a mulher tem mais tato realmente, tem um pouco mais de paciência...*²⁴⁰ A negação do trabalho masculino com crianças em contraponto com a afirmação de que as mulheres têm “mais jeito” para esta atividade é um exemplo da permanência nos discursos de alguns estereótipos quanto ao educador homem e a educadora mulher. Dessa forma estimula-se o “sentimento de pertencimento” das pessoas aos conjuntos determinados, polarizados como masculino ou feminino. Faço aqui essa distinção drástica entre os sexos por ser assim a classificação nas instituições pedagógicas. As práticas de discriminação de gênero na educação podem ser pensadas em relação às mulheres e aos homens, “...a concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos pólos. Assim, aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação.”²⁴¹

Não posso afirmar que em Boa Vista exista ou tenha existido um movimento premeditado de negação à mão-de-obra feminina ao acesso a graus mais avançados no trabalho com educação, nem tão pouco que exista uma fabricação de uma mão-de-obra feminina para o trabalho com crianças. Mas posso afirmar tranquilamente: **a grande maioria dos profissionais da educação trabalhando com crianças é de mulheres** e nos discursos e nas práticas profissionais observadas por mim no magistério de Boa Vista é bastante comum homens e mulheres (na maioria das vezes se referindo aos

²⁴⁰ Paulo, Boa Vista, setembro de 1998.

²⁴¹ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.48.

homens) falarem da educação infantil e de 1ª à 4ª séries como uma espécie de **trampolim**, quando não têm legalmente acesso (por meio de diplomas, de qualificação burocrática) ao ensino de 2º grau ou acadêmico. Desta forma podem se firmar profissionalmente, ganhando experiência e aguardando “melhores oportunidades”. Kelly diz que nasceu no Rio Grande do Norte e foi para Boa Vista em 1983, passou a morar em São João da Baliza, uma localidade do interior de Roraima, em 1985, e depois de 11 anos retornou a Boa Vista. Perguntei a ela se tem visto muitos homens trabalhando com crianças, a resposta veio permeada por memórias ora de São João, ora de Boa Vista:

*“Assim que eu comecei a trabalhar **tinha** muitos homens dando aula de 1ª à 4ª séries. Lá na Escola foi surgindo o Ginásio, eles passaram pro Ginásio. Hoje em dia eu vejo que as escolas que tem Primário tem mais é professoras. Eu acho que eles **não se identificaram mais** dando aula no Primário. Lá no Baliza, por exemplo, tinha muitos, o Eugênio, o Leitão, todos trabalharam com o primário... Mas quando surgiu o Ginásio, o 2º grau, eles não quiseram mais, dizem: ‘Ah! Deixa primário pra lá, agora eu vou querer é dar aula de 2º grau.’ [Primário é coisa de mulher?] **É!** Mas eu acho que não é bem por aí... na medida em que a pessoa tem a capacidade pra desenvolver um bom trabalho, pode ser homem ou mulher e pode ser qualquer uma das séries. Diminuiu muito o número de homens também nas Vicinais, o Nestor, o Josimar, de repente eles não quiseram mais primário, agora é só professora. Quando fizeram agora a nova contratação de professores os rapazes não quiseram dar aula de primário, só de 5ª à 8ª ou 2º grau. A maioria diz que **não gosta**, não gosta de criança, que são muito danadas... Eu já acho o contrário. Eles dizem que o adolescente é mais fácil de compreender o conteúdo, dizem que abrem um livro e falam: ‘Oh, é da página tal à página tal.’ e eles se viram. E a criança não, a criança se você não trabalhar bem... Se não souber expor pra ela...(risos) Eu acho que não é bem assim... tanto faz pra criança como pra adolescente, a pessoa tem que saber trabalhar direito. Em Boa Vista eu acho que é sempre mais professoras. Os profisses só querem o Ginásio e o 2º grau, **não passam mais pelo primário... Não passam, já vão direto. Isso por escolha deles também.**”²⁴²*

Esta **perspectiva hierárquica** entre as séries e disciplinas pode ser observada também no contraponto entre as entrevistas de Florianópolis e as de Boa Vista. Nesse contraponto entre a cultura educacional expressada nesses discursos, e ao qual não pude deixar de dar ouvidos e olhos, marcou-me também a construção de imagens hierárquicas

²⁴² Kelly, 22 de setembro de 1998.

dos professores das várias séries e até mesmo entre as disciplinas. Quando Paulo nos diz no I Capítulo da complexidade maior de Português e Matemática ou da maior falta de vontade de estudar dos professores de crianças (que ele chamou de “*uma certa bibliofobia*”), lembro dos discursos de Kelly, em Boa Vista, e o de Marilene, em Florianópolis. Mesmo tentando não estabelecer analogias entre os dois e vê-los na peculiaridade de seus espaços de construção cultural e simbólica, percebo a circularidade de discursos presente:

“Professor de 5ª à 8ª também trabalha e se desgasta e tem muitas turmas e muito conteúdo, mas talvez a gente se envolva mais com as turmas e assuma um compromisso maior com os alunos. Quando eles chegam na 5ª, eles dizem: ‘Agora você está na 5ª série, vocês não tão mais na 4ª quando a professora fazia tudo pra vocês, agora vocês têm que se virar...’ Isso quebra o serviço que a gente vinha fazendo... Com certeza nós não fazemos parte da roda, nós somos os ‘outros’, eles nos vêem com desdém, como os inferiores. Eles lutam por eles. Acho que isso é cultural. A imagem daquela mãezona, aquela que protege, acho que a gente carrega isso. A gente exclui menos porque vai atrás da família, de assistência especializada; o professor de 1ª à 4ª séries se envolve até demais com os alunos; e eles são muitos, um espera pelo outro e acabam deixando pra lá... Essa separação é proposital e a sensação é que vai ser sempre pior. Eles nos olham de cima para baixo e nós nos contentamos em olhá-los de baixo para cima. Na hora de uma discussão na escola, eles se impõem e acham que a gente fica feliz por eles decidirem por nós. Tu encontras sempre colegas que dizem não, não é por aí... Cada vez que eles nos culpam pelo estado do aluno a gente devolve: ele era um ótimo aluno, o que que vocês fizeram com essa criança lá? Eles zeram o aluno, é outra impressão que eu tenho de professor de 5ª à 8ª, que quando eles chegam na 5ª série eles zeram o aluno. Também de 1ª à 4ª acontece (mas é menos): Que coisa, fulano de ... tem que ser alfabetizado. Como se a alfabetização fosse tarefa somente do professor da 1ª série, como se não fosse uma coisa contínua, como se ela finda... Na academia os professores tentam considerar o professor de 1ª à 4ª mas acabam dando mais ênfase aos professores da área em comum... Português, Ciências...”

“Nós não somos ‘ELES’, nós somos os ‘OUTROS’, entende?”²⁴³

Vejamos agora o depoimento de Kelly em Boa Vista, também falando da relação entre os educadores:

²⁴³ 1ª Entrevista: Marilene C. Professora de 1ª à 4ª séries (rede municipal), Florianópolis, 09-12-97.

“Na relação entre os professores de 1ª à 4ª com os de 5ª à 8ª os professores não se entrosam. Tem uns que se juntam e aí começam a brigar. Então fica difícil trocar idéias com eles. Cada turno tem sua turma. A briga é em relação a disciplinas. Por exemplo: tem um aluno que vai bem numa determinada matéria e não vai bem na outra. Eles tinham que se juntar pra saber o que tá acontecendo com aquele aluno, pra discutir, e eles não fazem isso de 5ª à 8ª. Olha eles vêem os professores de 1ª à 4ª série e dizem que 1ª à 4ª série tem um nível muito baixo e eles preferem de 5ª à 8ª ou serem professores de 2º grau. Sabe? Eles enxergam a gente por baixo. (rindo) Aí não tem como a gente se entrosar mesmo. Eu não entendo, eles já passaram por isso, já deram aula de 1ª à 4ª séries e eu não sei porque eles vêem isso... É muito difícil pra gente se relacionar. Logo quando a gente propôs de estudar... Eles não queriam acordo, chegar e falar com a gente... Falam, reclamam: ‘Olha, veio da 4ª série, já viu como é professor de 4ª série, né?’ Falam desse jeito e eu não sei porquê. Logo no início a Diretora até colocou no debate sabe? Pra ver se solucionava isso. Mas eles não querem acordo no debate não. Eles chegavam, falavam, agora não falam mais porque quando a diretora manda a gente ir, eles não vão. Só o turno da manhã que vai (1ª à 4ª). Eles não comparecem. Aí se toma difícil haver um entrosamento.”²⁴⁴

Quando Kelly diz que os professores de 5ª à 8ª “já passaram por isso”, parece-me que coloca como se para dar aula de 5ª à 8ª, ou para se “chegar lá” é pré-requisito que já se tenha “passado” pelo ensino de 1ª à 4ª séries, pela “base”. Ou seja, é **mais “fácil” ser habilitado para se dar aulas para crianças** do que para adolescentes. Essa idéia foi expressada também por algumas educadoras na preocupação em relação à 1ª série do primeiro grau. Para elas a alfabetização das crianças, e a entrada de muitas delas na vida escolar, em grande parte dos casos fica à cargo de um professor, na maioria das vezes de uma professora, inexperiente. A idéia de **conteúdos aparentemente menos complexos** nas séries iniciais dá margem para a desqualificação do trabalho com a 1ª série e tal simplismo pode acarretar muitos problemas para o educador e os educandos.

Educadores da Prefeitura Municipal de Florianópolis, da UFRR e do Estado de Roraima, afirmaram que muitos professores de crianças recebem um salário superior aos professores de 5ª à 8ª série (devido a gratificações específicas...). Nesse caso, a postura

²⁴⁴ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

de superioridade pode estar embasada numa questão de **maior “status” social quanto mais avançado o grau em que o professor leciona**. Como já foi comentado no I Capítulo podemos ter aí o ensino de crianças, a “base”, como a base de uma hierarquia e não como sendo considerado estrutura fundamental e complexa. A questão salarial é muito importante porque o estereótipo da educadora de 1ª à 4ª série está embasado também, como já foi colocado, numa **inferioridade salarial das mulheres** em várias outras profissões em comparação com os homens.

Segundo Kelly e Marly em Boa Vista está havendo, em alguns casos, um “refluxo” depois da criação do incentivo (Fundef), e alguns professores que lecionavam em graus mais avançados estão voltando a dar aulas para crianças. Kelly dá o exemplo de uma educadora da escola em que ela trabalha que agora está trabalhando com alunos “com dificuldade de aprendizagem” de 1ª à 4ª séries:

“Ela trabalhava com 2º grau na Escola Airton Senna e não agüentou mais dar aula pra muitos turnos, cada turma de 30, 35 alunos. Está fazendo Direito agora, tem Mestrado em Pedagogia e no início quase ficou louca. Porque ela disse que tem 27 anos de profissão, mas é a 1ª vez que se deparava com alunos assim... danados esses meninos... e são uns 14. Mas depois ela encarou numa boa. Nós ajudamos, cada uma dava uma sugestão... Ela ganha mais que a gente.”²⁴⁵

Para Lúcia a questão salarial deve ser reivindicada mas não pode atingir o trabalho em sala de aula, os alunos. Ela acha que pode existir um controle do educador quanto a isso e diz que a *felicidade* ou *infelicidade* do educador não dependem de quanto ele ganha:

“Depende da greve pra eu participar... muito da reivindicação. Às vezes a gente entra num consenso e vai todo mundo. Mas é uma questão muito mais individual

²⁴⁵ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

do que coletiva. *É como eu contei do professor e da mãe... Ele deixou bem claro que eu não sou infeliz porque ganho mal, eu posso ser infeliz por outros motivos, mas não por ganhar mal, porque quando eu comecei a trabalhar eu já sabia qual ia ser o salário. Porque o problema da mãe era a má aprendizagem do filho que ela atribuía à infelicidade do professor por causa do salário, então o que ele deixou bem claro é que não é por isso que ele vai chegar infeliz na sala de aula, não produzir bem e o aluno também não alcançar a aprendizagem suficiente. É lógico que ele gostaria que o salário fosse melhor e se pudesse reivindicar, reivindicaria. Mas isso não é fator pra chegar e tratar os alunos mal... Se é o caso de reivindicar, eu acho que a gente tem que reivindicar se não tá satisfeito. Agora essa insatisfação não pode ser jogada contra os alunos porque eles não têm nada a ver com isso. Os alunos perguntam, questionam se a gente tá satisfeito com o salário. Eles questionam muito às vezes, as coisas. Eu digo o que penso sobre o salário mas que eu tô ali porque eles precisam de mim, independente de saber quanto que eu ganho ou deixo de ganhar. Antigamente tinha muita comparação aqui com professor federal, estadual e tabela especial. Mas eu acho que a gente não tem que se comparar pelo que a gente é, o que a gente ganha, a gente tem que se comparar pela função que a gente tem, pelo papel importante que a gente tem na escola. Quanto a gente ganha é uma reivindicação que a gente tem que levar pro sindicato, lá a gente mobilizar o governo que não tá pagando de forma igual as pessoas que trabalham igual. Dentro da sala de aula em si não deve haver discriminação entre professor federal, estadual, municipal. É pra isso que existe o sindicato. Infelizmente nosso sindicato não é lá essas coisas."*

Todas as relações esboçadas neste capítulo fazem parte da construção de um imaginário social que tem também como *lugar e objeto* a aparente redoma educacional, na qual a comunidade de pais e alunos tem um papel fundamental. A investigação da relação entre comunidade e escola é muito complexa para ser abordada mais especificamente aqui. No entanto, por mais camufladas que se dêem as relações sociais das escolas que trabalham com crianças (e não só destas...), por mais que se tente desviar o olhar dos pais no trabalho pedagógico ou o olhar do educador nos conflitos familiares, políticos e sociais, o encontro se faz inevitável e se solidifica quando analisamos "... a organização social da relação entre os sexos"²⁴⁶ que flui na convivência diária na comunidade escolar.

²⁴⁶ SCOTT, Joan. *Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre -RS, 16(2): 5-22, jul./dez.1990, 05.

Ficaria complicado, ou mais precisamente, “impossível” ter o propósito de separar a escola e os educadores do contexto social e não é esta a intenção. Porém, algumas vezes, quando se entra no “universo escolar” e suas relações que exalam em velhos livros didáticos e ambientes conservadores, descobre-se a ambição de se construir um mundo à parte, um mundo desgastado, empoeirado, mas pretensamente renovado anualmente. Neste mundo não haveria lugar para o trabalho “alternativo”, que na pesquisa se mostrou como a relação de *alteridade* ininterrupta, na qual tanto educadores quanto educandos descobrem e constroem o novo e assim inventam sua *autonomia* e a *autonomia* do outro: a escola, as pessoas, as idéias, as construções pedagógicas cotidianas, as vontades que emergem espontaneamente... E sendo assim, mesmo que tudo indique, algumas vezes, a presença na memória coletiva de um lugar social *instituído* no que se refere à figura masculina e à figura feminina, mesmo que “o trabalhar com crianças” seja uma representação social dirigida constantemente e com naturalidade às mulheres, mesmo que existam convenções que criem nos profissionais práticas hierárquicas, uma busca de “ascensão” numa escala profissional que descarta o ensino de crianças pelo acesso ao ensino de 2º grau e universitário, mesmo que tudo isso também esteja presente na rede de poderes que compõe a memória dos sujeitos: no contato diário com o meio educacional de Roraima vi e escutei também “lá” educadores e educadoras que se perguntam como continuar quando a esperança se desgasta, “lá” também os ouvi dizer: *“Existem brechas, nós precisamos é saber encontrá-las e trabalhar nelas...”*, *“Ontem foi maravilhoso, você precisava ver. Pela primeira vez nós realmente conversamos e debatemos durante nossa reunião pedagógica da escola. E o mais incrível foi que as professoras do primário, que nunca abriam a boca, foram as que mais falaram.”*²⁴⁷

²⁴⁷ Diálogo com educadores de São João da Baliza, interior de Roraima, em maio e junho e 1995.

Neste imaginário, que algumas vezes me pareceu claustrofóbico, carregado de simbologias e controles, as educadoras não ficam apenas esperando o fim do ano como se esperassem um novo recomeço.²⁴⁸ O caos do fim do ano, com a ausência de objetivos, dando lugar ao otimismo da chegada do novo ano. Nem sempre as educadoras são “fiéis ao culto”, recebendo seus alunos no ano seguinte como se fossem a tal “tábula rasa”. Nem sempre uma pseudo-renovação cíclica oferece apenas o bater monótono das ondas e encontramos nessas escolas somente alunos enjoados, desestimulados, apáticos, e professoras que querem crer no seu “domínio de classe”. Por mais que nas escolas encontremos rituais legitimados socialmente, encontramos também sujeitos dispostos a falar e a criar por palavras e práticas mais uma novidade. As novidades precisam de olhos atentos e ouvidos abertos, pois não procuro aqui encontrá-las no discurso elaborado do orador especializado, nem na escrita bem dosada do intelectual que mede suas palavras, não busco aqui a novidade que se esconde depois das garrafas de água mineral eretas sobre nossas mesas da academia; desejo a palavra que pende sem grandes expectativas e intenções de glória nas bocas e silêncios *ordinários*.

Mesmo que limitada, a carcaça que tento traçar aqui apresenta certas nuances que penso ser capaz de já identificar. Já posso ver as tonalidades de uma imagem estereotipada das educadoras de crianças que se apresenta também como convicção baseada numa noção de normalidade: o que é ser uma professora **normal**, “adequada”. Este é um processo de apreciação que, a meu ver, não carece de jurisprudência legal,

²⁴⁸ CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1990, p.11. Para este autor a ritualização de algumas práticas sociais faz parte da construção imaginária da sociedade: *“O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, sem dúvida, mas também... por símbolos, alegorias, rituais, mitos. Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas.”*

cada cidadão tem o direito de julgar a normalidade dos corpos, das ações ou reações das profissionais da educação; conseqüentemente cada um deles pode ditar ou reagir recriando regras para tal normalidade. Porém, a manipulação simbólica da imagem da educadora se faz também neste discurso político que usa como armas a generalização, a feminização da profissão com caráter inferiorizante, a descaracterização intelectual, a legitimação das hierarquias no trabalho pedagógico, a ligação de *maternagem simbólica* que se estabelece entre o lar e o trabalho das educadoras de crianças, a sensualidade dos corpos, a imagem naturalizante de uma dependência econômica feminina; e de uma forma geral a idealização social da figura “da mulher”.

Capítulo III

O OUTRO EM SI OU A CRIAÇÃO DO SUJEITO

“Mas também sabia de uma coisa: quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro, estaria a salvo e pensaria: eis o meu porto de chegada.”

Clarice Lispector

Entrevistar algumas vezes é mais que ouvir alguém, é partilhar de sua memória e sentir na memória do outro a emergência da sua. Não posso e nem desejo disfarçar aqui minha memória de “professorinha.” Ela que me conduziu a esse trabalho, também é cúmplice e artesã. Foi ela que me guiou pelas mãos de Dona Augusta às tardes sufocantes dos anos 50 em Boa Vista quando a professora tão dedicada sentia “preguiça”, e novamente me acordou do sonho de uma narração linear quando Rocy disse: eu sentia “raiva” daquela aluna.²⁴⁹ A presença dos “sentimentos” numa época em que a tecnocracia pretensamente globalizada impera é fundamental na constituição do presente capítulo. O desdém que se atribui algumas vezes às emoções humanas, a denominação “piegas” para as lágrimas e os sorrisos que brotam inesperadamente serão aqui substituídos pela doçura dos braços que se abrem para apertar e apalpar esperanças que se trocam. Nas falas marcadas pela seriedade e persistência profissional das educadoras pude arranhar levemente suas carências e desejos, mas também suas preguiças e raivas. Todas essas lembranças trazem até mim os cenários quentes de verão, as carteiras enfileiradas que tentávamos muito (eu e as crianças) desorganizar, aquela vontade de ar, de poder criar espaços e nessa memória as palavras inscritas em mim que eu deveria marcar no meu outro educando.

²⁴⁹ A “preguiça” de Dona Augusta está em sua fala do I Capítulo e a “raiva” de Rocy no II Capítulo...

Neste terceiro e derradeiro capítulo, gostaria de possibilitar ainda maior autonomia às palavras das educadoras que nos falam. Nas expressões usuais, nas formas de dizer que se parecem mas não são as mesmas, podemos ler suas **reações e ações**, suas **criatividades e resistências** no cotidiano, aparentemente repetitivo, das escolas. As limitações do trabalho ficam claras e com elas ficam claras também as possibilidades de diálogo que as professoras tentam criar, suas formas de interpretar as experiências pedagógicas e as relações de poder que circulam nas mesmas. Tendo como apoio a análise que nos outros capítulos mostra a instituição de modelos e normas de condutas em relação ao trabalho “dos educadores” de crianças, procuro agora deixar fluir da palavra os usos diferenciados que se dão dos momentos e lugares, nas situações de desgaste ou de prazer. As educadoras narram repetidamente, enfaticamente, dentro de suas possibilidades de complexidade e clareza na comunicação suas maneiras de fazer, dizer, reagir, viver...

Destaco como características fundamentais da imagem estereotipada das educadoras de crianças que circula nos discursos do Capítulo II: a “tia” e sua ligação com a **maternagem simbólica**, uma **inferiorização intelectual** em relação aos professores de outros “níveis” da educação, e **generalizações** expressadas por Rocy quando diz que professor normalmente manda *calar a boca, sentar e copiar*; Assinete que afirma a não criatividade das educadoras; Paulo enfatizando o “desgosto” pelo estudo e pela leitura, Sebastião falando que os educadores são “alienados” dos outros... Partindo dessa caracterização, busco no discurso *ordinário*, corriqueiro, aquele que muitas vezes é denominado “senso comum”; as **peculiaridades** dos sujeitos, os **usos diferenciados que cada um atribui à linguagem e às práticas pedagógicas cotidianas**. Pretendo fazê-lo deixando claras, desde já, algumas questões. Primeiramente, a resistência nas falas das

educadoras entrevistadas, na maioria das vezes, destacam atitudes que podemos chamar “positivas” para a construção de um ensino mais valorizado, ou seja, na maior parte dos casos a discussão traz à tona as práticas que buscam desconstruir aquele estereótipo já delineado. Isto ocorre com as educadoras falando **como lêem, como criam, como lutam** por melhores salários e condições de trabalho e também **como desejam reconhecimento profissional** e não apenas a benevolência atribuída às “tias”. Talvez, para elas fosse bem mais difícil e menos interessante vasculhar em suas íntimas memórias as experiências de dor e confusão. Em segundo lugar, as práticas de resistência violentas, repressoras, revoltadas; se destacam com menos intensidade, e aqui devo fazer uma ressalva que me parece importantíssima. Jamais procurei essa relação maniqueísta, que dividisse as educadoras em “boas” e “más” porque essa dicotomia me parece falsa. Creio que os depoimentos mostram sujeitos que **não se “encaixam”** facilmente num esquema maniqueísta e longe de encontrar “mocinhos” e “bandidos”, encontrei pessoas que narraram suas experiências de força, cansaço, criação, depressão, protesto, revolta, frustração, violência... Nada disso veio com a intensidade das cenas mais dramáticas ou trágicas, são “apenas” palavras. Talvez, façam falta aqui depoimentos enfáticos que narrem claramente práticas resistentes violentas ou “negativas”. Porém, em nenhum momento desejei pinçar de um universo de profissionais, aqueles que correspondessem às expectativas de um trabalho polêmico. Apenas ouvi aqueles que queriam dizer. E agora faço aqui uma releitura de suas palavras *ordinárias*. Não são as palavras de profissionais que se destacam por trabalhos “brilhantes” ou “repressores”. **São palavras de sujeitos que encontrei caminhando, calma e anonimamente, pelos corredores das escolas que visitei em Boa Vista.**

Na troca dialógica das apropriações entre o pesquisador e as “fontes” camuflam-se palavras “alheias”, se diz aquilo que não é um “dito” acabado, é matéria potente de criação. Não podemos definir o que é “o real”, consumindo-o até a última gota, esgotando-o, mas construindo, inventando, questionando, podemos representá-lo indefinidamente. E para fazê-lo precisamos do outro, da troca incessante na qual se cria o tempo e a história, relação de alteridade dizendo que não somente duvidando se faz criticamente uma reflexão, mas dialogando seriamente e “levemente” o dito flui, representações se constroem em inúmeros processos vividos afetivamente que se abrem parcialmente na possibilidade de diálogo com o sujeito. Esse “respeito” às palavras dos outros não sugere o mofo das tradições, mas a emoção da troca que possibilita empatia e sedução, entrega e confiança, prazer e aflição. Que o medo da palavra, expresso nos murmúrios do “falador”, não se enraíze nessa prática escrita, que esse trabalho de transcrição e sua análise sejam dignos da “boa-fé” de muitos dos nossos anônimos oradores e a angústia do medo traduza-se em esperanças e novidades.

Para Walter Benjamin, o “bom narrador” é aquele que *sabe dar conselhos*, que “usa” de sua *sabedoria*, de suas *experiências* pessoais para contar e ouvir, porque ele também é um bom ouvinte. A dimensão *utilitária* da narração é apontada pelo autor como uma variedade de ensinamentos, inclusive ensinamentos morais; para Walter Benjamin saber narrar é praticar uma “arte”: *“Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação.) O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria.”* Nesse sentido, tento no trabalho inferir que todas as experiências dos

narradores orais, dos autores dos textos consultados por mim e minhas próprias experiências são fundamentais na narração do presente texto. Walter Benjamin diz que “(o) narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”²⁵⁰

Dona Augusta, Lúcia, Rocy e tantos outros que desataram a falar trazem a mim a imagem do narrador que parece se perder nos becos da memória para logo a seguir fazer emergir a pérola da sabedoria. Quando nos encontramos, eu e Rocy, para a entrevista não pude deixar de notar que eu via “uma índia” com um sorriso pleno “de índia”, cabelos “de índia”, pele “de índia”; ela realmente correspondia às representações que eu construía “das índias” dos textos de José de Alencar, mas havia mais.... Sentada à minha frente remexia, em mãos alegres, as chaves da motocicleta e sorria totalmente em minha direção. Eu bem já sabia de algumas de suas tristezas e mesmo assim a via sorrir cegamente. Então pensei em coragem. Ela não poderia confiar tanto em mim, apenas me conhecia superficialmente. Como explicar o sorriso de entusiasmo pela palavra aberta e aguda, aquela luz nos olhos dizendo: eu também sei dos perigos do discurso? Coragem? Não aquela coragem dos índios dos livros de “historinha” que eu lia na infância. Uma coragem revestida de mulher *trabalhadora, mãe e amante*, que me diz da educação bebida na vida, do pai e da mãe. Enquanto narra um pouco da trajetória da família (“*Meu pai e minha mãe são primos legítimos. Eles são de duas aldeias diferentes, mas que sempre se encontram pra comemorar alguma festa, Natal principalmente, Páscoa, aí (risos) aconteceu...*”) Rocy vai acrescentando suas construções pedagógicas

²⁵⁰ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, Brasiliense, 3ª ed., 1987, 201.

cotidianas extremamente permeadas pelas *experienciações* pessoais. Diz que o espaço urbano sugou demais a força de trabalho principalmente do pai, falando com voz abafada, mas não triste, cansada... Fico pensando que meu objeto de pesquisa poderia ser outro, e outro, tantas coisas... Não. Teimo. Quero ouvir sobre seu trabalho de aparente “índia urbana”. Sua pele bonita, seus cabelos negros e olhos, tudo sorri na boca contornada com batom encarnado, de dentes bem feitos e muito brancos... Uma mulher bonita que se debruça sobre palavras e as faz voltarem-se, constantemente sem medo, para mim. Ela me parecia estar rabiscando levemente numa tabuleta parcialmente voltada para si, em sua mente, depois voltando-a revelava algo quase sem nenhum receio. Demoro a me acostumar. É a última entrevista... e isso “não tem a menor importância”. Como seria a próxima?

Rocy começa a contar a história do burro²⁵¹ para mostrar como ensinou os alunos a não chamarem ninguém de burro. Conta com malícia nos olhos, imita a participação das crianças: *“Ah o burro tá sendo inteligente, né tia? Ele não deixa ninguém colocar muito peso nas costas dele...”* Ela repete várias vezes que se pode torturar o burro mas ele não irá se mexer porque está trabalhando demais: *“...o papai dizia isso, aí eu joguei esse exemplo pros meus alunos...”* Rocy desejava mostrar como todos iriam conseguir ler e escrever e não se deveria dizer que o colega é burro porque *o burro é inteligente*, fazia-os repetir: *eu vou conseguir*. Ela conta tudo com malandragem nos olhos: *“Com jeitinho a gente consegue tudo. Com conversa. Só assim na conversa. Eu tenho isso comigo.”* Tento representar aqui o tom “dissimulado” com que Rocy narra sua prática *desviacionista*, a forma como se apropria do saber construído com o pai ou com Carolina (sua filha...) pode ser referida astutamente em suas “histórias”. Podemos

²⁵¹ Narrada no Capítulo II.

“ler” nelas sua “... *arte de fazer diferente dos modelos que reinam (em princípio) de cima para baixo da cultura habilitada pelo ensino (do superior ao primário) e que postulam todos eles, a constituição de um lugar próprio (um espaço científico ou uma página branca para escrever)...*”²⁵²

Rocy sugere em sua narração a *continuação de uma história*²⁵³, faz os alunos repetirem a história, reforça uma significação que se insinua. Essa *continuação* parece só poder ser instituída por uma nova significação, afinal as palavras repetem uma história, mas os ouvintes, os locais e os momentos entre os quais a educadora relata são diferentes do leito de infância no qual ela ouviu do pai a mesma história, assim como o ardil empregado por ela na própria performance da narração ao contar aos alunos, à filha ou a mim influenciam nas significações da mesma. Como ouvinte vi em sua narração uma rede de memórias se formando em torno de uma história que aparentemente é a mesma: a memória do pai de Rocy que ouviu de seu povo wapxana tantas histórias, a memória de Rocy, as memórias de seus alunos, minha própria memória, de Walter Benjamin a Michel de Certeau e até mesmo a dos leitores do texto que se desenha aqui. Para Marina Maluf as relações sociais refletindo-se na memória individual se afastam e se aproximam, há uma troca nas aproximações entre memória coletiva e memória individual: “... *a memória pessoal necessita de outras lembranças e por isso invoca conjuntos referenciais instituídos pela sociedade. Sem esses instrumentos referenciais - ‘as palavras e as idéias’ - que os indivíduos tomam de empréstimo a seu meio, compromete-se o funcionamento da memória de cada um e de todos.*”²⁵⁴

²⁵² CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 86.

²⁵³ BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, Brasiliense, 3ª ed., 1987.

²⁵⁴ MALUF, Marina. *Ruídos da Memória*. SP: Siciliano, 1995, 36.

Quando Certeau cita a *sucata* como objeto de *arte do fraco*, este *resto abandonado* que por meio da reciclagem é recriado, para mim fala também de “objetos discursivos” (e *objetos textuais*) que nas reapropriações constroem novos significados (como faz claramente Rocy ao longo de toda a entrevista), fala de Kelly que se utiliza da sucata material para a invenção sua e de seus alunos do trabalho na escola (por falta de material convencional na instituição e falta de poder aquisitivo das famílias dos alunos: *“Trabalhamos com sucata, trabalhei com rótulos... tudo que é material assim eu sai catando no lixo dos vizinhos (risos). Essas coisas que eles trazem pra gente... garrafas... barbante. E aí a gente desenvolve vários trabalhos com eles. Agora mesmo pro dia das crianças... eles mesmos estão criando a lembrancinha deles, do jeito que eles querem, enfeitam lá do jeito deles.”*). Certeau me fala ainda de Dona Augusta que resignificava também os lugares no espaço educacional quando tirava seus alunos da sala de aula e inaugurava uma prática não dominante naquele meio, e fala do pesquisador que se preocupa com seus *“‘sucessos’ artísticos”*, com a criatividade e “troca” com os colegas: *“...Tratar assim as táticas cotidianas seria praticar uma arte ‘ordinária’, achar-se na situação comum e fazer da escritura uma maneira de fazer ‘sucata’”*²⁵⁵

“Lendo” a narração da aula de Rocy, ocorre-me inferir que ela não dizia apenas “não chame seu outro de burro”, Rocy dava uma lição de auto-estima (porque afirmava que nenhum deles era burro e todos iriam conseguir), uma lição de postura política (porque como o burro eles não deveriam se deixar explorar pelo outro e muito menos serem convencidos de que são burros), uma lição de “amor” (porque não dizer ao outro que ele é incapaz é de alguma forma começar a dizer que ele pode, que ele é inteligente e que estão “trocando” afetivamente). A educadora faz tudo isso usando as armas discursivas

²⁵⁵ CERTEAU, *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 90-142.

que a vida lhe deu, as histórias que seu pai contava à noite, as mensagens metafóricas de uma *“arte de dizer popular”*²⁵⁶, são citadas por ela com olhos sorridentes, zombeteiros que me diziam: tudo isso é algo mais. Para Certeau, muitas vezes enquanto a história oficial de um espaço determinado narra a ordem estabelecida, os contos, os provérbios, as lendas “populares” guardam o espaço narrativo das pessoas ordinárias, suas táticas discursivas, um *estoque* cultural mantido por uma linguagem simbólica. Para ele os contos oferecem um privilégio, a *“simulação/dissimulação”*, ao *jogo* que se pratica com *arte no campo do outro*:

*“...Uma formalidade das práticas cotidianas vem à tona nessas histórias, que invertem frequentemente as relações de força e, como as histórias de milagres, garantem ao oprimido a vitória num espaço maravilhoso, utópico. Este espaço protege as armas do fraco contra a realidade da ordem estabelecida. Oculta-as também às categorias sociais que ‘fazem história’, pois a dominam. E onde a historiografia narra no passado as estratégias de poderes instituídos, essas histórias ‘maravilhosas’ oferecem a seu público (ao bom entendedor, um cumprimento) um possível de táticas disponíveis no futuro.”*²⁵⁷

Ao se apropriar da memória do pai, Rocy lança mão de sua própria memória em práticas pedagógicas criativas e resistentes, fala aos alunos da sabedoria que não aprendeu nos livros acadêmicos porque ainda não teve *paciência* de estudar para o Vestibular. Como não dizer aqui a representação que inventei de Rocy? Se eu a tivesse entrevistado por telefone... talvez fosse “outra”... mas diante dela o que restava dos meus estereótipos indígenas marcados pelas lições de miscigenação dos antigos livros de História do Brasil desbotavam-se, eu percebia minha memória desbotando-se, resignificando-se calmamente diante daquela mulher, que continuava falando sem parar, vagarosa e continuamente:

²⁵⁶ CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 85.

²⁵⁷ CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 85.

"Porque tem menino... Não sei se você já trabalhou... em escola de periferia?... Chega todo sujo, acordou com a mesma roupa e saiu... Você trabalha com aquela criança os hábitos de higiene e dá muito carinho... ela vai querer chegar pra você mais limpa, mais cheirosa.... Sem precisar você xingar. 'Faça isso! Faça aquilo!' Trabalhei assim no interior uma vez... Eu cheguei lá, menina! Os aluninhos todos fora da faixa etária. Cada um mais sujo que o outro. As pernas cinzentas, também na roça, né? Eu cheguei e falei que ia cheirar cada um deles todos os dias. Eles arregalaram os olhos, ficaram espantados: 'Vou cheirar o cabelo, chegar bem de pertinho e dar um beijinho no rosto, vou cheirar tudo... E vou começar agora.' Cheguei perto de um: 'Olha como ela tá cheirosa!' Quem não tá cheirosinho você vê que fica todo tímido, encolhido na cadeira. Você não vai lá pra não deixar ele com mais vergonha. Uns baixam a cabeça. Então eu disse: 'Tá bom. Hoje não vou cheirar todo mundo não, mas amanhã eu vou cheirar.' Disse bem assim, falando sério. No outro dia só ouvia as mães reclamando ao redor da casa onde eu morava: 'Menino, vai acabar com o sabonete do teu irmão.' Eu falei: 'Tá vendo...' No outro dia, todo mundo cheirooso! Eu passava a mão na cabeça: 'Olha como tá macio!' 'Olha como tá bonitinho!' Era na Vila Martins Pereira, não demorei muito lá não, acho que não cheguei a completar um mês... é mais perto de Manaus do que daqui."²⁵⁸

Rocy narra uma prática pluralizada em que “as muitas vozes” circulam e compõem sua memória como espaço de *praxis*²⁵⁹, de constituição da própria *autonomia* em interação com a *autonomia* do outro, contruindo-se como “... *indivíduo... sempre social... porque cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais.*”²⁶⁰ Rocy é uma “consumidora” cultural e para Certeau “consumir” é também fabricar novos significados, apropriar-se de maneira peculiar e resistente.

Assim como acontece com Rocy, aquilo que muitos outros professores “fabricam” extrapola o tempo em que permanecem na escola em contato com o saber e as experiências vividas na educação, na sala de aula... Dona Augusta, Marilac, Dárci, Kelly, Lúcia, Rocy... falam desse tempo de criação, dessa “*poética*” cultural. As invenções “imaginárias” das educadoras podem ser “silenciosas”, rasteiras, porque

²⁵⁸ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

²⁵⁹ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra, 1995, 94.

²⁶⁰ CERTEAU, *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 38.

mesmo que ressoem no espaço da prática, na maioria das vezes não são legitimadas nos cursos, por exemplo, e de uma forma mais ampla reconhecidas pela sociedade e pelas instituições educacionais. Na ordem dos poderes estabelecidos, a emergência da novidade nem sempre é bem-vinda, nem sempre as práticas *instituintes* têm um “lugar” legítimo para “marcar” sua presença, por isso podem ser camufladas, escondidas, e algumas vezes só assim podem resistir. Aos produtos intelectuais e técnicos impostos pelas instituições as educadoras empregam ritmos próprios, suas maneiras de empregar, de fazer, de “utilizar.”²⁶¹ Oferecer o objeto é aparentemente mais “fácil”, a maneira como ele será apropriado em sua totalidade é insondável. Assim, também, se faz a relação dos alunos com os professores, dos filhos com os pais, das linguagens coloquiais com as linguagens convencionais... Rocy não tinha o conforto de um aparato tecnológico ou didático quando foi trabalhar na *Vila Martins Pereira*, então ficou pensando - ela mesma afirma - como achar uma saída para suas dúvidas e decidiu “simplesmente” cheirar seus alunos:

“Quando você encontra um problema, fica pensando: Como vou superar esse desafio? Como vou chegar pra um aluno e dizer que ele tá com mau hálito, sem ofender? Como vou mandar ele tomar banho sem dizer que está sujo? E sem aquele sermão, né? Eu vou brincando e falando sério ao mesmo tempo... Pensei: vou chegar e dizer que vou cheirar eles... Quem não gosta de um cheiro? Ainda mais criança! Aí começa... e outras coisas que eu trabalhei... Porque a gente em sala de aula faz muito chegar: ‘Meninos, vocês façam isso, isso, isso e isso.’ Mas não ensina, não incentiva. A gente só chega e dita ordens. Ainda mais de 1ª à 4ª séries: ‘Vocês têm que fazer isso, têm que fazer aquilo...’²⁶²

Quando Rocy diz “a gente” e assim recorre a uma imagem generalizante (“*ainda mais de 1ª à 4ª séries*”), ao mesmo tempo em que ela mostra como instituintes as práticas criativas do imaginário individual e social, vai em busca de uma imagem

²⁶¹ CERTEAU, *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 93.

²⁶² Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

instituída: “*A gente só chega e dita ordens...*” Leio então: professores *de 1ª à 4ª séries* convencionalmente apenas chegam e ditam ordens, sem perder de vista que falamos aqui de “professoras”, de uma esmagadora maioria de mulheres educadoras de crianças. Rocy indica com essas palavras sua tentativa de analisar também as práticas tradicionais ainda tão presentes no imaginário educacional. No Capítulo II, as práticas discursivas que trazem a presença de estereótipos e controles no trabalho com crianças sinalizam a presença de permanências no imaginário coletivo dessas práticas conservadoras. No presente Capítulo, já partindo então da discussão realizada em torno da presença de instituições tradicionalistas no aparato educacional (que reprimem, controlam, constroem imagens que se repetem...), estou tentando mostrar como se dão no discurso as práticas de resistência de algumas educadoras no imaginário social, como estas educadoras (e alguns educadores homens – menos presentes) exprimem na fala suas criatividade, suas relações de alteridade, a emergência do *novo* no contato com os outros. Trabalho, pois, com sujeitos e é neles que busco a emergência também da memória coletiva. Para Castoriadis, estas relações criativas se dão no imaginário social constituindo-se de sujeitos buscando sua autonomia em interação com a busca da autonomia do outro²⁶³.

Quando Rocy nos diz que “*a gente só dita ordens*” e discorda desta postura contando como no dia a dia se pode ter uma prática diferente está mostrando que além de observar as nuças uns dos outros, certamente estudantes, educadores e educandos, relembram suas táticas, seus pequenos golpes, divertimentos e transgressões. Além de mandar e utilizar o quadro-negro, os educadores celebram seus momentos de catarse, suas técnicas alternativas, seus recursos reciclados, seus sorrisos prazerosos. Para além dos personagens quase míticos atribuídos ao universo educacional e ainda além do riso

²⁶³ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra. 1995, 128.

camuflado, do mimetismo tático e das pequenas perturbações do ambiente, podemos, se quisermos, olhar e tentar mostrar as práticas cotidianas criativas e resistentes que afloram e são despidoradamente visíveis no corpo escolar. Aos olhos cabe o desejo de olhar, a vontade de transgredir, às mãos da academia o dever insólito de escrever este corpo de práticas poéticas e frias porque fortes, negadas constantemente, inferiorizadas mais ainda.

Rocy vibra porque, **decorando poemas e recitando em sala de aula**, conseguiu cativar a aluna com a qual teve problemas (“...*uma pessoa assim... faltava tocar pra explodir.*”)²⁶⁴ e porque dessa forma num curto intervalo se tornou amiga dos alunos, por meio da astúcia que uma “outra arte poética” lhe inspirou.

“Os alunos são muito rebeldes, os meninos de periferia são muito agressivos, brigam.²⁶⁵ Tem uns que furam o professor... Aí deu de eu trabalhar boas maneiras, é o exemplo que eu resolvi trabalhar. Comecei dividindo a turma de 35, de 5 em 5, pra visitarem a escola. Falei pra começarem pegando na mão dos representantes... diretora, copeira, vigia e o pessoal que tava reformando a escola. Todos fizeram e colocaram no grupão a experiência. Eles se sentem responsáveis. Quando chegaram em sala de aula cobreí. Eu pedi pra eles olharem como a diretora estava vestida, a copeira e o operário. Falei pra colocarem também esses detalhezinhos que parecem bobos: ‘Quando você pegou na mão da diretora, o que você sentiu, como é a mão dela?’ ‘Ah, é macia, gostosa.’ ‘A mão do operário?’ ‘Ah, é grossa professora, ele tava só de calção, todo sujo...’ Pra eles começarem a entender e a cumprimentar as pessoas. Quem encontravam cumprimentavam: ‘Bom dia! Boa tarde!’ Nós temos a associação dos moradores eles cumprimentavam... É uma experiência que ensina na prática eles a agirem. Eles têm vergonha. Encontram a pessoa que passa perto ou fala e eles não cumprimentam, ficam com vergonha. Depois um aluno falou assim: ‘Professora... como é bom falar com as pessoas! Eu falei com a diretora, peguei na mão dela!’ Olha, uma coisinha simples, né?! E eles encontram uma vantagem grande!”²⁶⁶

²⁶⁴ Passagem narrada no Capítulo II

²⁶⁵ Aqui há uma polêmica entre os depoimentos, Rocy e Kelly, por exemplo, afirmam que nas escolas de periferia encontram mais violência, Dárci e Everton discordam afirmando que os alunos são mais agressivos e destrutivos nas escolas onde estudam os ricos. Dárci diz que “o poder” dos pais é utilizado muitas vezes como arma destes alunos que chegam a ameaçar os educadores...

²⁶⁶ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

Aparentemente, na narração acima além de ficar clara a divisão hierárquica não só entre alunos e corpo docente, mas também entre “os vários representantes” da escola, fica clara a intenção da professora de romper com o “medo” e a insegurança dos alunos quanto à participação social. Ela estimula sua auto-estima, tenta fazê-los olhar de várias formas para o espaço e para as pessoas com as quais convivem. Parece haver uma crença de que há uma elite intelectual nas escolas que “naturalmente” se faz representada na elite administrativa. Um só corpo que detém cargos administrativos na educação e interfere na “ordem” intelectual da mesma. Porém, inúmeras educadoras desempenham papéis como o de Rocy que são fundamentais na renovação, na “reciclagem” didática e pedagógica, tentam esgotar todas as possibilidades de criatividade, continuam construindo cultura, praticando história. Na escola pública, o trabalho com sucata tem aí uma grande importância. Este tipo de trabalho já foi depreciado e ridicularizado, mas continua sendo forte “arma” de resistência contra a falta de livros e material concreto para o trabalho cotidiano. Mais que isso, quando Kelly e Lúcia narram suas experiências com **sucata** eu diria que esta alternativa continua sendo, muitas vezes, a ponte que promove encontros construtivos e belos (por que não?) entre professoras, alunos e comunidade.²⁶⁷

Assim como na história do burro, na prática pedagógica cotidiana, em seus encontros na hora do recreio ou fora da sala de aula com os alunos, Rocy afirma que desenvolve um **trabalho político** na escola e fora dela tentando problematizar as diferenças sociais e construir um senso crítico juntamente com as crianças:

²⁶⁷ Este trabalho é bastante valorizado nos depoimentos de Kelly e de Lúcia.

"Trabalho muito, muito mesmo! Trabalho é um pouco de tudo, um exemplo na sala de aula: os alunos disseram e eu também vi... a merenda tava horrível na escola, todo dia tava cada vez pior, os professores reclamavam. Eu não merendava na escola... nem ligava. Como na hora do recreio eu não ia pra sala dos professores e saía pra conversar com os alunos, uma aluna disse: 'Professora, a merenda tá horrível.' Falei: 'Filha, eu não consigo... não resolvo esse problema, esse problema é da direção. Mas faz o seguinte: a turma se reúne, faz um abaixo assinado, coloca uma mensagem em cima e assina o nome de vocês. Vão lá na sala da diretora, batam na porta, entram e conversam em nome da turma.' Aí escreveram a mensagem, eu li: 'Professora, eu tô indo...' 'Vai.' 'Professora, se ela não sei o que...' Ficaram com medo. Eu disse: 'Rapaz, vai, não vai acontecer nada com vocês não!' Mais medo... 'Vai, depois vocês me dizem se aconteceu alguma coisa.' Aí continuaram a falar... em chamar o papai... Eu disse: 'Chamar teu pai pra quê? Pra dizer que a merenda tá horrível? É isso?' 'Ah, tá bom...' Foram. Chegaram lá e a diretora guardou, né? Eles contaram que já fazia dias que tava assim e não agüentavam mais... Aí, eu mandei dizer assim... 'Oh, diz que vocês vêm sem tomar café pra merendar na escola e não conseguem porque a merenda tá horrível...' Na hora da aula, a diretora já sabia e falava: 'Rocy...' (rindo) Eu: 'Já sei.' Entrei na sala dela: 'Rocy, tu sabes disso aqui?' 'O que professora?' 'Isso aqui!' Aí eu: 'Não! O que tá escrito aí?' Ela: '... o que tá escrito aqui...' Uma frase eu ainda me lembro que uma menina colocou: 'A merenda está horrível que nem cachorro consegue comer e nós não somos cachorros pra receber uma merenda dessas...' Era 3ª série. Menina, eu: 'Não, professora, não tô sabendo de nada disso não. Deixa eu dar uma olhada.' Li... 'Eu também concordo, tá horrível a merenda. A senhora já merendou?' A gente ficou lá conversando sobre aqueles menininhos. Eu disse: 'Professora, eles estão insatisfeitos... É uma forma de manifestar que eles estão insatisfeitos. Agora, faça uma reunião com os outros alunos pra ver a opinião deles.' Porque os meus alunos ainda conseguem fazer isso, e a outra turma? Coloca a diretora como o bicho-papão da escola, eu tento tirar isso da cabeça dos meus alunos pra eles chegarem com a diretora e conversar: 'Olha isso está certo... isso não está... vamos ver o que pode melhorar.' Eu trabalho isso em sala de aula, desde a 1ª série... Fiz isso também em outras escolas. Quando trabalhei no Raiar do Sol os menininhos chegavam... eu: 'Fala com a direção da escola!' 'Mas, professora eu...' 'Fala!' É que eles têm medo e se você disser: 'Não, não vai.' Aí pronto. O menino já tá podado, né? Assim ele vai tendo a capacidade de criticar, de argumentar com o diretor, com a supervisora ou com qualquer pessoa. Eu sempre trabalhei isso porque colocando na hierarquia estão em patamares diferentes, mas tanto professor quanto direção e tudo mais tem que trabalhar pelo bem dos alunos, sem eles a escola não existiria, nem a profissão de professor, nem a direção. E sem professor também quem ia dar aula, o diretor por um acaso iria pra sala de aula?"²⁶⁸

Na prática não parece existir um esquema rígido que divida em categorias estanques as pessoas envolvidas com educação, as relações no interior da escola podem tornar-se bem complexas e cheias de inter-relações de poder. Existe uma dinâmica entre

²⁶⁸ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

as funções das categorias rotuladas como diretores, especialistas, professores, funcionários, etc. porque existem sujeitos agindo e transformando por meio da *praxis*²⁶⁹. Para Paulo Freire a *praxis* se dá quando por meio da palavra-ação, e não da palavra-vazia, o sujeito revela um processo dinâmico entre a ação e a reflexão. Segundo ele, na ausência da ação o que acontece é a “*palavreria*”, e a ausência da reflexão resulta no “*ativismo*”. Também para Castoriadis esta relação é profundamente política pois *pertence ao domínio do fazer, ao “modo específico do fazer que é a praxis.”* Ele chama de *praxis* o “...fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida em que algum dia existiram, pertencem à *praxis*.”²⁷⁰

Em Certeau a relação com a *praxis* pode ser analisada quando o autor diz que na ordem científica é possível uma *prática desviacionista*, o pesquisador pode ser o “pirata” criativo que no contato com o outro deixa fluir novos objetos e novas práticas. Assim, nas escolas a produção de saberes também pode ser exercida pela *solidariedade* porque a emergência de um modelo pedagógico rígido “*aniquila progressivamente a exigência de criar e a ‘obrigação de dar’*”. A necessidade das trocas de experiências nos cursos, nas reuniões pedagógicas, no dia a dia é assinalada por Lúcia, Rocy, Kelly... Em vários momentos os depoimentos reforçam que o *prazer* na *invenção* de novas práticas pedagógicas é podado por regras que não levam em conta o imaginário dos educadores.

²⁶⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. RJ. 23ª reimpressão, 1996, 91.

²⁷⁰ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra. 1995, 94.

Nesse sentido as narrações das professoras (pesquisadoras) sobre suas **experiências acadêmicas** são muito importantes.²⁷¹

*“Uma coisa que depois que eu entrei na Universidade percebo claramente é que se preocupam muito com o professor de 5ª à 8ª e 2º grau ter a **formação específica** acadêmica, mas essa necessidade é muito mais importante no pré-escolar e na primeira série, principalmente. Olha! As coisas que eu tenho aprendido ultimamente, a descoberta do mundo, eu me sinto criança de repente. E o erros que você fez, que cometeu com os alunos, cobrando coisas que na realidade não são aquilo. Normalmente quando você faz Psicologia, Linguística, passa a compreender porque o aluno escreve errado. Claro que ele escreve errado. Ele não fala do jeito que ele escreve. Então é uma mudança muito radical e às vezes você poda o teu aluno lá no pré-escolar, na primeira série: ‘Não, não é assim, não é assim.’ Então eu sinto a necessidade de um curso acadêmico específico. Mas dizem que não precisa. Incrível! Na área do pré-escolar a Psicologia que se tem no Magistério não deixa claro se o professor tá preparado pra lidar com crianças de 04, 05, 06 anos. E eu fui descobrir isso como mãe, na hora que eu vi os problemas que meus filhos enfrentavam no pré-escolar. Você pensa que é coisa boba, mas aquilo marca. E pra sempre muitas vezes. É a base, é a entrada da criança no mundo social da escola. E de repente se o professor não tá bem preparado, vai podando. Eu era muito podada no pré-escolar. Durante o meu ensino fundamental todinho era aquela aluna pacata, quieta, **ideal pros professores. Mas não é ideal, porque eu não participava, não falava, não perguntava.** Porque fui muito podada no começo. E isso, infelizmente, acontece ainda.”²⁷²*

*“Parece que com os novos Parâmetros Curriculares Nacionais até o ano 2004 todos os professores têm que ter no mínimo o Curso de Licenciatura. Agora tão falando que vai ter uma Especialização aqui no curso de Pedagogia. Isso serve para além de alertar o professor, incentivar mais ele a estudar. É para os professores estudarem! Ontem a gente tava discutindo no Seminário na Universidade: **pra mudar depende muito da gente. Da gente não aceitar qualquer coisa não! Saber falar, saber dizer o que quer.** Tem muitos professores que aceitam tudo na maior facilidade! Isso é muito ruim para o nosso Ensino. Principalmente aqui em Roraima, porque o pessoal fala tanto desse Ensino! (ri) Falam demaís desse Ensino daqui de Roraima. Então a gente tem que mudar! **Chega de também só as pessoas se imporem. A gente tem que saber se defender também. Criar as coisas.** Sônia, eu sei que quando eu morava lá no Baliza... lá os professores estão precisando demais orientação! Ficam muito isolados. Depois que eu vim pra cá, eu aprendi tanta coisa. Se eu voltasse pra lá tinha muita coisa pra eu falar... Era difícil eu participar das aulas. Era difícil falar. É aquela vergonha pra falar! Depois que eu vim pra cá, que eu vi que todo mundo falava e o professor também... tem professor que vê que você é muito tímida e diz logo: ‘Olha, fala alguma coisa...’ E eu fui perdendo a vergonha... Ah! Se vier a Especialização eu faço! Senão eu já disse pro meu marido que eu*

²⁷¹ CERTEAU, A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 90.

²⁷² Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

quero fazer, quero sair, quero dar continuidade... Olha Sônia, a maioria dos professores de 1ª à 4ª série da União eu acredito que seja acomodada para continuar estudando. Eu já penso de outra forma e tem outras que são interessadas, elas vêem que você está estudando e: 'Ah, eu quero também!' Aqui na Universidade a gente aprende muito, vê outra realidade, consegue solucionar os problemas de sala de aula mais rapidamente... E o pior é que cria outros... (risos) Quando eles vêem assim: 'essa daí tá cursando faculdade: Olha, olha, heim! Essa daí quer comprar briga, não concorda com nada.' Eu acho que não é bem assim. Sabe, não é porque a gente tá cursando Universidade que a gente tem a mente mais aberta e vai brigar por qualquer coisa. Não é. A gente só tá mostrando o que é certo, né? E eles não entendem isso... (risos)".²⁷³

Vejo nos discursos de Lúcia, Kelly ou Dárci que a realização do curso universitário é destacada porque lhes possibilita **novas brechas** no campo de trabalho. Com a reflexão acadêmica elas parecem estar tendo acesso a “novas armas” para a luta no cotidiano profissional. Desta forma, estudar é para elas construir no imaginário a possibilidade de novas práticas discursivas ou **novas formas “de fazer”** no universo escolar. Kelly ri muito quando fala de suas astúcias e de como tenta colocar no dia a dia da escola aquilo que ela discute na Universidade, ri novamente quando conta como na Universidade ela discute sua prática pedagógica. Ou seja, Kelly pode estar praticando um tipo de “*desvio*”, estar “manipulando” discursos como pesquisadora porque assim “*pode-se desviar o tempo devido à instituição*” e ter o *prazer* de construir novos objetos sociais. Esta produção de práticas resistentes nem sempre traz “*lucro*” ao cientista, que, por outro lado, tem a satisfação do diálogo e da invenção. Certeau, falando das astúcias do pesquisador, diz que “*(t)ratar assim as táticas cotidianas seria praticar uma arte ‘ordinária’, achar-se na situação comum e fazer da escritura uma maneira de fazer ‘sucata’*”.²⁷⁴ As educadoras reinvestem de significados os discursos acadêmicos procurando levá-los ao cotidiano profissional, assim faz Lúcia que, entre outras coisas,

²⁷³ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

²⁷⁴ CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 90.

avalia as práticas pedagógicas a partir de sua experiência universitária e assim também faz Kelly tentando levar às colegas a “vontade” de estudar.

Ao longo do discurso de Kelly, voltamos a encontrar nitidamente uma **divisão hierárquica** na escola em que trabalha, estabelecida entre direção/supervisão e educadores. Mas ela **resiste** e além de repudiar as imposições dos conteúdos ministrados nos cursos, critica a divisão entre os “turnos” na escola (manhã: 1^a à 4^a séries, tarde: 5^a à 8^a séries):

*“Aqui eu tô trabalhando no Raimundo Nonato, lá no Santa Tereza. Ano passado eu trabalhei com o Pré-Escolar lá no Princesa Isabel. Foi uma boa experiência, eu adorei. A Supervisora lá é super-legal, acompanhava direitinho e eu desenvolvi um ótimo trabalho. Os meus alunos saíram todos lendo. Esse ano eu tô com 1^a série e estou sentindo uma **dificuldade enorme** porque o método é só construtivismo. A gente não tem nenhum apoio pra trabalhar. Também não tem materiais didáticos, é tudo do bolso da gente, se a gente quiser desenvolver um bom trabalho... É impossível! Eu peço de colegas minhas que já trabalharam e tem materiais prontos, aí faço pra mim... No ano passado eu não tive esse problema porque a supervisora e a diretora botaram assim pra conseguir mesmo e aí foi legal! A gente desenvolveu um ótimo trabalho. E esse ano é que nesse colégio de periferia, meus alunos, a maioria é de famílias pobres mesmo. Tenho alunos que vão descalços para a escola. É horrível! **Um bom trabalho é você ter recursos para trabalhar e alcançar o objetivo que quer.** No ano passado eu alcancei meu objetivo e tive ajuda dos pais, tive ajuda da direção da escola. Esse ano eu estou fazendo um bom trabalho mas sinto que falta muito ainda porque eu não tenho aquele apoio, né? A direção não apóia... Poucos recursos e os pais não ajudam”.*²⁷⁵

Dárci também **reclama** dos profissionais indicados pelas Secretarias de Educação em Boa Vista para os cargos administrativos de direção ou supervisão das escolas. Para ela os diretores de escola deveriam ser eleitos:

²⁷⁵ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

“A direção não é exercida por capacidade. É mesmo por amizade, por negócios de política. O sindicato tava querendo que os diretores fossem eleitos pelos professores. Mas não... é a Secretaria de Educação que destina tal diretor pra tal escola. E, às vezes, pessoas que não têm experiência nenhuma ou têm pouca experiência e querem ganhar uma gratificação. Tem muitos diretores bons, tem as exceções. Deveria ser diretor de escola aquela pessoa que tem anos de experiência ou que tem uma vida inteira como professor, que vai ajudar, contribuir. Não é só uma pessoa que tem curso superior que vai mudar o colégio. Mas tem pessoa que tem as duas coisas juntas, o curso superior e a prática de anos e anos de sala de aula. Pra estar na direção tem que saber todas as manhas. Isso aí já aconteceu comigo, já tenho essa experiência. Então aí junto com o professor ele vai crescer. ‘Ah, vamos ver como a gente vai melhorar isso.’ No caso da supervisora, todo mundo sabe que supervisora é pra ajudar o professor, ela tem esse papel... vai dinamizar mais aquilo porque tá acompanhando... Agora tem pessoas que estão lá só sentadas nas cadeiras e não contribuindo com o crescimento da escola. Fora o problema do professor não ter material para trabalhar... ter que comprar. Já ganha um salário mísero...”²⁷⁶

Apontando suas próprias limitações, Dárci fez um dos depoimentos mais **revoltados, protestou** muito em relação à **falta de consideração pelos professores**, e como podemos ver em sua fala no Capítulo II ela ficou doente, desanimada e não sabe se quer *“voltar pra sala de aula”*. Para ela os professores estão abandonados, sem *“apoio”* e têm que *“agüentar”* muita coisa. Recorre ainda aos direitos humanos dos educadores protestando contra a naturalidade com que se diz que nesta profissão se tem que *“fazer vários sacrifícios”*.²⁷⁷ Desta forma (ainda no Capítulo II) tanto Dárci quanto Marilac **discordam veementemente da imagem protetora da “tia”** reivindicando *“reconhecimento”* profissional das educadoras. Mas é interessante notar como durante a fala de Dárci ela *“vai e volta”* ao mesmo tempo dizendo que preferia não trabalhar mais numa sala de aula e que *“adora ser professora”*, que os professores não são *reconhecidos* porém é um trabalho muito *gratificante*. Num momento ela afirma: *“Eu, sinceramente, tô muito decepcionada com a profissão de professor.”* Pra logo depois reviver: *“Se eu me acomodar eu não vou ser uma boa professora, né. Eu tenho que*

²⁷⁶ Dárci, Boa Vista, 25 de setembro de 1998.

²⁷⁷ Dárci, Capítulo II...

sempre estar estudando, eu tenho que sempre estar pesquisando, sempre estar conhecendo, sempre estar procurando me aperfeiçoar...” Dárci trava uma batalha consigo mesma **entre a vontade de fazer e as barreiras** que as instituições lhe impõem. Mas eu vejo que nesse jogo em que muitas relações de poder estabelecidas constroem, ela também reage e instiga, resiste e por vezes se satisfaz:

*“Quando dei aula em duas 3ª séries foi ótimo, gratificante, as meninas ficaram minhas amigas, contavam coisas... assunto de namorado... Outras tinham alguns problemas, filhas de pais separados... Outros problemas gravíssimos, mocinhas já faziam tudo... já eram garotas de transa, e bem novas. A gente fica um pouco chocada com isso, meio horrorizada. O problema tá na família muito desestruturada. Hoje em dia os pais trabalham, têm que viver a sua vida. Então os pais, alguns pais, não tão dando muita atenção pros filhos, não querem saber o que se passa, o que tá acontecendo na escola, não querem saber nada da vida deles. Tá faltando os pais conversarem com os filhos. Eu tenho alunos que já são moços, adolescentes, outros já até são professores. Tem um que tá dando aula aqui na Educação. É ótimo, a gente se encontra, fazem aquela festa. **É bom demais, muito gratificante. A gente vê que a gente contribuiu...** pra se formar uma pessoa... Eu sempre procurei ser amiga, mas tem pessoas que não têm essa postura. Outras pessoas têm um diploma e acham que são melhores do que os outros. Se eu terminar esse curso, vou terminar ano que vem, não vai mudar nada na minha vida. Vai mudar porque eu aprendi mais, cresci intelectualmente. Mas eu vou tratar os meus colegas da mesma maneira que eu sempre tratei. Agora tem pessoas que: ‘Ah, porque eu me formei, sei mais do que fulano.’ Isso não existe. Os meus alunos eu trato como amigos. As pessoas têm seus problemas, não têm como extravasar, não têm como contar. O professor se toma amigo. Dependendo do professor. **Eu quero ser amiga dos meus alunos, o professor não tem que ser o carrasco, passar prova e reprovar todo mundo.** Não, eu quero que os meus alunos aprendam, que eu saiba principalmente transmitir... o que eu sei pra eles. É importante porque às vezes você sabe pra si mas você não sabe transmitir... Principalmente você tem que encontrar a melhor maneira de passar aquilo ali pros seus alunos. **Porque eu gosto, apesar de algumas experiências traumatizantes. Eu gosto de ser professora, adorei os meus alunos. Adorei as experiências que eles fizeram.** Criança de 1ª à 4ª série é ingênua, é maravilhoso trabalhar, têm toda aquela pureza ainda. Não tem aquela maldade que os adolescentes já têm. E é muito bom, muito gratificante.”²⁷⁸*

A aparente contradição entre a revolta e o prazer profissional em Dárci mostra mais que isso uma **insatisfação** visceral com algumas práticas educacionais instituídas.

²⁷⁸ Dárci, Boa Vista, 25 de setembro de 1998.

Dentre elas as formas de avaliação, que segundo a educadora comumente não atingem seus objetivos. Dárci generaliza as práticas “negativas” das escolas de Boa Vista e afirma categoricamente que “o ensino” não está indo lá muito bem. Ela trabalha numa biblioteca num Centro Educacional de Boa Vista e diz: *“Eu adoro trabalhar com biblioteca, um curso que se tivesse aqui, eu ia fazer é Biblioteconomia. (Me) identifico muito com ele, mas não essa biblioteca parada, estática, uma biblioteca criativa, de recortes, de teatro. Eu trabalhei muitos anos ali na Pública. A gente fazia todo esse trabalho, Semana Cultural com as crianças...”* Dárci conta como gostaria que fossem os trabalhos de pesquisa nas bibliotecas e sua experiência como funcionária da biblioteca do Palácio da Cultura de Boa Vista, para logo depois acrescentar seu repúdio às práticas pedagógicas centralizadas em livros didáticos. Seu discurso é abrangente, questiona as práticas dos agentes pedagógicos e as relações políticas implícitas aí:

“Tem uma escola aí que lá eles adoram livros e ficam muito bitolados nisso. Obedecem só aquilo ali, aquela coisa. Deveria mudar isso e não avaliar os alunos... porque eu de experiência própria, acho que a prova, a palavra prova não, não... Como é que diz? Não avalia ninguém... O aluno deveria ser avaliado no dia a dia. Como já tem algumas escolas que tão trabalhando. Mas aqui não existe essa escola que esteja preocupada, que tenha esse compromisso mesmo com o aluno. Não tem estrutura. Todo mundo tá falando que o ensino tá bom... Não tá! Na realidade a gente que tá dentro, tá vendo que não tá bom. Aqui tem escolas bonitas, mas eu quero saber é o material humano, que é o professor... Tá sendo trabalhado? Ele tá sendo bem pago? Ele tem recursos? Se eu pudesse mudar o meu contrato pra agente administrativo eu mudava! Porque na realidade, os pais ainda dão razão aos próprios filhos, mesmo eles estando errados. Se o filho foi suspenso da escola, se ele bateu na cara do professor... Será que eu vou querer me desgastar, me estressar por tudo isso? Você não tem apoio, você tem que ver tudo isso, analisar tudo isso. Nessa escola que eu trabalhei eu não tinha apoio da direção, tinha que me virar sozinha. Foi uma experiência terrível pra mim.”²⁷⁹

²⁷⁹ Dárci, Boa Vista, 25 de setembro de 1998.

Minha intenção não é interpretar as palavras de Dárci (ou de qualquer outra pessoa...) “escandindo-as”, dissecando-as como se ali estivesse obscuro algum “mistério”. Seus vícios de linguagem, sua forma coloquial de dizer o que deseja ou seus valores, influenciam nas representações que se criam aqui, mas os discursos apenas se insinuam, a interpretação que podemos fazer deles é tão subjetiva, quanto passível de objetivação textual.

Enfim, interessou-me muito uma das questões levantadas acima por Dárci, a “avaliação”. Porque nas relações educacionais não é somente o aluno objeto de avaliação, há toda uma rede de poderes articulados que desempenham funções, algumas vezes arbitrárias, atribuindo notas em papéis, “criando” também assim um sujeito social na parafernália do discurso burocrático.²⁸⁰ A atuação ou o comportamento dos professores também é observado e classificado, a própria atuação dos diretores e funcionários das escolas em geral é “avaliada” na medida em que existe uma hierarquia de cargos e trabalhos (penso que o discurso de Rocy também é esclarecedor neste ponto...). Dárci faz observações que poderiam ser consideradas simplesmente “óbvias”. Mas partindo da suposição de que o óbvio não existe na concepção deste trabalho na medida em que o óbvio representaria uma “verdade” – e principalmente partindo da valorização das práticas discursivas cotidianas das quais nos fala Certeau - posso ver (mesmo considerando os livros, os textos que nos ensinam tanto sobre Educação, os autores que nos alertam há muitos anos para os dilemas dos processos de “avaliação” pedagógicos, ou para as metodologias didáticas) que as educadoras entrevistadas continuam “batendo nas mesmas teclas”. E elas o fazem tão incisivamente (antes ou

²⁸⁰ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis, Vozes, 1997.

depois de cursos, antes ou depois de terem lido também alguns dos textos que apresentam caminhos...) de formas que me induzem a pensar: “não é a mesma tecla!”. Aquilo que pode parecer “velho”, aquilo que pode parecer lugar comum como dizer: “*prova... não avalia ninguém*” – continua sendo dito por Dárci porque para ela de alguma forma provas continuam sendo feitas e “continuam não avaliando ninguém”. Aquilo que se chama avanço no “processo” pedagógico é questionado por Dárci porque para ela o ensino não “*tá*” bom. As educadoras entrevistadas usam também a palavra “evolução” para dizer que desejam criar novas formas de fazer e assim “evoluir”. Bem, tento racionalizar aqui que se as “provas” da forma convencional vêm sendo apontadas por cientistas da educação respeitados - Paulo Freire ou Emília Ferrero... - como um “erro”, e elas continuam sendo feitas, em Boa Vista, eu posso inferir que existe uma resistência também quanto ao questionamento desses “métodos considerados certos”. Fazer provas, fazer silêncio nas bibliotecas, utilizar maciçamente o quadro e o giz como recursos fundamentais nas salas de aula, alimentar uma distância entre professores e alunos... todas essas questões levantadas muitas vezes como negativas são praticadas, são reforçadas e por mais textos ou palestras que se assista, por mais cursos ou controles que se façam, continuam sendo reinventadas, recriadas, reinvestidas de significados, e por isso continuam sendo levantadas nos discursos, e por isso continuam sendo objeto de questionamento. Bem, não vou me alongar aqui tentando analisar algumas das manipulações políticas do imaginário social impostas pelos poderes estabelecidos e determinantes também neste emaranhado de relações porque penso que ao mesmo tempo em que esta presença é “óbvia”, ela é complexa e prolixa...

Em todo caso o que tento dizer é que as resistências se dão de forma relacional nos discursos, que são “relações” de resistência. A postura que se apresenta no discurso

de Rocy, por exemplo, postura que para mim instiga mudanças, questiona e critica o tempo todo apresenta seu contraponto quando ela ou Lúcia, ou Kelly... afirmam que muitas educadoras querem continuar utilizando os mesmos recursos que utilizavam há muitos anos atrás por terem receio “das mudanças” ou porque não as desejam. Não quero dizer aqui que tais educadoras têm práticas estáticas ou coisa assim, apenas quero afirmar que elas “resistem” e talvez aquilo que pode nos parecer permanente encerre em si um paradoxo, talvez se construam aí as astúcias dessas educadoras “tradicionais”, na “magia” inventada por elas, capaz de “parar” o tempo e dar a ele a aparência do silêncio das águas calmas e mornas.

Gostaria de acrescentar ainda que tenho também minhas opiniões e olhares de educadora sobre o que julgo (pelo menos no exato momento do julgamento...) certo ou errado e bem sei que esta postura não é disfarçável na escrita (mesmo naquela que se pretende mascarar como “mais” científica ou neutra). Por tudo isso e muito mais incluo aqui “o pensamento” de Paulo Freire que nos disse e continua dizendo que se pode *“...(p)pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. A avaliação da prática como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora.”* Não podemos separar a pessoa da prática que faz parte dela; assim, o processo de avaliação não necessita se realizar para punir *“mecanicamente”* no final do trabalho pedagógico e sim *“... para melhorar a ação dos sujeitos...”*, para criar durante o processo de ensino.²⁸¹

Essa incompletude dos sujeitos educadores e educandos tem nas formas de avaliação (tanto de um quanto de outro) um objeto simbólico tradicional da rede de

²⁸¹ FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. SP, Olho D'Água, 8ª ed., 1997, 15.

poderes que se estende nas relações educacionais. Este objeto marca a presença da superioridade, da liberdade contida. Uma página em branco que deverá ser preenchida com a “competência” esperada, logo após uma nota ou um olhar oblíquo ou um olhar vindo de cima, reprovador ou não. Educadores e educandos de certa forma dependem da aprovação ou reprovação hierárquica, não diretamente para inventar e resistir mas algumas vezes para poder estar em ação, fazer parte de um grupo (ou pelo menos achar que fazem, que pertencem... o que talvez signifique a mesma coisa na medida em que a realidade tem no imaginário um casulo fluido, que não se pode conter...). Assim, o educador jamais terá pleno domínio sobre o saber e a relação pedagógica, pois a *lucidez* almejada será sempre *relativa* e esse é “*um outro aspecto da praxis também essencial; é que seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele faz, mas que o faz também. ‘Os pedagogo são educandos’, ‘o poema faz seu poeta’. E é óbvio que daí resulta uma modificação contínua, no fundo e na forma, da relação entre um sujeito e um objeto os quais nunca podem ser definidos de uma vez por todas.*”²⁸²

Nos depoimentos, é em relação **aos cursos** e às tentativas estabelecidas legalmente pelos órgãos educacionais de controlar e “formar intelectualmente” as educadoras que são dirigidas **as mais duras críticas**. A prática de alguns cursos oferecidos às educadoras entrevistadas, segundo elas, está distante da postura relacional e crítica, está longe da construção do saber por meio da praxis. Distantes também de serem obrigadas a engolir pratos cheios de mingau de aveia, de serem humilhadas por se encostarem à parede, de serem reprimidas cruelmente por dizerem poucas palavras

²⁸² CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. RJ: Paz e Terra. 1995, 96.

espontâneas num impulso (como acontecia com Dona Augusta²⁸³), hoje as educadoras reclamam de não serem respeitadas na sua prática, não terem valorizadas suas experiências, de terem que “engolir” informações que muitas vezes já consultaram ou não desejam consultar, de não terem possibilidade para discutir mais concretamente suas dúvidas e criar caminhos. Longe de terem literalmente uma ordem militar que as regula, seus trajés ainda sofrem limitações do corpo docente e dos educandos, ainda são punidas e ouvem reclamações iradas por terem participado de manifestações ou greves.

Muitos desses cursos de “reciclagem” metodológica das educadoras aparecem a cada ano com “novas” técnicas, novas perspectivas, sempre com uma nova forma de “salvação”. Professoras cansadas são obrigadas a ficarem expostas a informações que algumas vezes não lhes interessam. Percorrendo o Estado de Roraima e tendo contato com os alunos de licenciatura da UFRR (na grande maioria professores de 1º e 2º graus), ouvi inúmeras vezes relatos desiludidos dos cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação. Segundo eles, os “ismos” são apresentados aleatoriamente com material utilizado repetidamente durante anos. Então fala-se em construtivismos...

“Logo no início todas as professoras ficaram com muita dificuldade. Porque lá a supervisora quer que a gente utilize só o construtivismo e com a falta de material as professoras reclamavam muito. Então foi muito difícil. A escola decidiu que a gente tinha que deixar o tradicional de lado, mas foi de uma hora pra outra, então pra mim foi muito difícil, eu misturava os dois, não usava só o construtivismo. O problema é que na outra escola a Supervisora ajudava a gente a confeccionar o material, a diretora ajudava a gente... e nessa... Antes, por exemplo, o alfabeto, a gente trabalhava com cartolina pra formar as sílabas, dali a gente fazia palavras, fazia textos. E eles aprendiam. E hoje não. Lá onde eu trabalho a supervisora quer que a gente lance o texto no quadro e só fique repetindo pros meninos. A gente lê e eles repetem, lê e eles repetem. Ela disse que eles vão gravar aquelas palavras. Mas tá sendo tão difícil. Pra mim eles não vão aprender. Os que já sabem ler, são os que já vieram da Pré-Escola sabendo. Os que foram bem trabalhados.... Os que não frequentaram uma Pré-Escola têm muita dificuldade.”

²⁸³ Dona Augusta... (Dona Augusta fala que no seu tempo as reivindicações não eram explícitas e organizadas, não tinham uma projeção social crítica, a situação de seus salários e de sua “vocação” eram misturadas, naturalizadas...)

*Eu queria pelo menos assim mudar um pouco, ver se eu uso o método de antes. Mas ela não deixa. Isso é assim e cada dia que passa eu estou sentindo que não vai dar certo. Ela não aceita que a gente dê a nossa opinião, quando a gente chega a falar alguma coisa, ela critica e diz: 'Não. Tem que ser assim, porque eu aprendi dessa maneira e é dessa maneira que eu quero que vocês façam com os alunos.' Ela aprendeu através de cursinhos aqui mesmo em Boa Vista. Ela fez História e esses cursinhos que por sinal, entra ano e sai ano, é tudo a mesma coisa. Não tem como renovar nada. Eles falam: 'Ah!... O construtivismo isso e aquilo...' Mas entra ano e sai ano, a mesma coisa. As apostilas são as mesmas, os jogos, às vezes até as professoras... Elas dão o mesmo curso... Eu até larguei de fazer estes cursos porque já sei de cor e salteado o que eles vão falar. Eu acho que os textos elas dizem que são construtivistas porque nunca ninguém chegou pra gente e disse: 'Olha o construtivismo é isso, isso e isso...' Ninguém nunca foi claro pra explicar realmente o que é o construtivismo. Elas só chegaram, jogaram e pronto: 'Olha, vocês têm que fazer assim, porque assim é que é o método construtivista'. Na Universidade a gente discute muito, a gente fala muito sobre isso. Eu vejo que não tem nada a ver com o que ela tá aplicando lá na escola. E eu não posso nem falar que ela não aceita. Quando eu vou falar para as minhas colegas... não posso porque ela não aceita. Eu não posso nem me manifestar.*²⁸⁴

Também Lúcia fala dos cursos, vejo em seu discurso que não há praxis quando não há desejo de autonomia por parte do outro e em relação ao outro. Se a prática das educadoras não é valorizada e vem “de cima”, uma postura técnica que prevê um fim através de um meio, a relação de confiança e de companheirismo essencial à criação em conjunto cai em descrédito. Lúcia tenta nos alertar para a incompletude do sujeito, para a incompletude do educador em relação ao educando (da qual tanto nos falou Paulo Freire) seja esse educando um educador num curso de formação ou um “pirralhinho” na educação infantil, na medida em que coloca o diálogo como fundamental no processo de ensino:

“Construtivismo... O pessoal pensa que isso é novo, mas é bem antigo. A minha mãe e o meu pai nunca foram à escola, não eram alfabetizados na escola. Aprenderam a ler e a escrever na vida praticamente e a minha mãe era super construtivista. A gente saía, eu me lembro que era pequena e aprendi uns números nas casas das ruas, ela aproveitava a situação. Por que o que é o construtivismo? É construir a partir do conhecimento que a gente já tem. Eu via aquela casa, uma plaquinha, eu perguntava o que era aquilo, o número da casa.

²⁸⁴ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

Ela explicava porque cada casa tinha que ter um número... Em casa, como a gente quase não saía, nas latas, nos rótulos das coisas, ali é que foi surgindo o que é o leite, o café. E hoje os professores trazem rótulos pra sala de aula pra alfabetizar. Quer dizer, minha mãe nunca foi à escola e ela sabia dessa construção do conhecimento, empiricamente. E era fabuloso. Hoje precisa o professor trazer, pedir o rótulo da casa, que é pra ver se facilita mais. Nos cursos... esse é o grande erro de quem está à frente disso, a supervisão escolar ou a própria Secretaria de Educação Estadual ou Municipal. Eu senti essa diferença, eu vou te deixar claro, um outro exemplo. Meus filhos todos passaram por isso na escola na época do pré-escolar. A 1ª e a 2ª foi muito bem porque era outra administração, não teve problema. Quando trocou a administração municipal e que a nova orientação da Secretaria Municipal era trabalhar o construtivismo, nós não sabíamos o que era isso. Ficavam as crianças até meio jogadas também. Isso ano passado. Nós não sabíamos o que fazer com as crianças. Um dia uma atividade de um jeito, noutro dia, outra atividade de outro jeito. As professoras perdidas. Então eu sentia que as crianças eram cobaias dos professores que eram cobaias dos administradores, digamos. Aí, eu falei, na reunião: 'Olha, vocês deveriam se preocupar não é tanto com as crianças, porque o método que você usar com a criança, ela vai, desenvolve. Vocês têm que se preocupar com os professores, porque os professores daqui já trabalhavam construtivismo sem saber que isso era construtivismo. Aí agora vocês chegam e dizem: tem que trabalhar construtivismo de acordo com Paulo Freire, de acordo com.... Mostra o que é na prática, em vez de ficar só dando aquelas leituras que muitas vezes um professor sozinho não consegue compreender aqueles textos que vêm... às vezes são muito complicados, termos muito científicos que um professor que só fez Magistério há não sei quantos anos atrás, não tem condições de compreender. Ainda falei assim: 'Vocês acham... os professores acham que construtivismo é uma coisa nova, diferente. Vejam o exemplo da Bíblia, Cristo era construtivista. Quando ele chegava lá no meio dos agricultores e falava que o Reino de Deus era semelhante a uma semente e chegava no meio das mulheres e falava que as mulheres que perdiam uma moeda dentro de casa... quer dizer, ele tava construindo um pensamento, uma realidade que a pessoa vivia. Quando eu falei assim na reunião, hoje eu sou uma mãe muito participante, ficou um pouco mais claro, mas eu penso que até hoje ainda é muito problemático. Principalmente de pré-escolar e primeira à quarta, quando troca a administração estadual ou municipal chegam novas pessoas dizendo que tem que ser assim, assim, assim e pronto. Mas você tá inseguro naquilo e volta a fazer do jeito que você tem segurança e que muitas vezes não tá errado também, isso confunde a cabeça. Aqui na escola nós já passamos por esse processo de mudança, troca de administração da escola, novas idéias... mas, por que não perguntam como a gente faz? Então vamos construir em cima daquilo que você faz, como é que você dá aula? Como é que você faz? Como é que você dá este conteúdo? Não! Vêm só dizendo que é assim que tem que ser feito, aí de cima para baixo. Nunca perguntam se é assim que a gente já faz. Às vezes a gente já até faz muita coisa daquele jeito. Em vez de trazer essas leituras complicadas... (hoje eu já sou capaz de compreender, mas tem muita gente que não é) traz uma leitura mais acessível, uma coisa mais prática. Já que eles são tão capazes, montem entre eles uma dramatização de como tem que ser e mostrem. É o tal do negócio, você não deve dar o peixe, deve ensinar a pescar, mas ensine a pescar direitinho, mostre como é. E não apenas diga: tem que pegar a linha, botar... muitas vezes é fácil falar...²⁸⁵

²⁸⁵ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

As reações aos cursos “*de formação*” ou de “*reciclagem*” das professoras são variadas. Vão do **silêncio** apático ou tedioso, das **faltas** pré-concebidas ou justificadas com saídas para fazer “coisas”, dos **cochilos**, **cochichos** e **risinhos** nos corredores, ao total **desprezo** pelo acontecido. Às vezes se chega na escola como se nada de bom tivesse sido acrescentado e reagindo negativamente ao que foi tão anunciado ou badalado no curso como novidade. E além dessa repulsa pelas informações advindas dos cursos, acontecem também reações explícitas em forma de **protesto** ou **crítica** e **questionamento debochado**. As práticas desses “cursos de férias” são lugar comum para as trabalhadoras da educação, neles normalmente “...*não importa a competência científica dos convidados a dar aulas ou conferências, as professoras expõem seu corpo curiosamente ou não ao discurso dos competentes. Discurso que quase sempre se perde por “n” razões que já conhecemos*”.²⁸⁶

Talvez, o que Paulo Freire esteja a sugerir com suas “*n*” *razões* se ache estreitamente ligado ao caráter tático também do planejamento dos cursos e dos *peritos* responsáveis por eles. Mesmo que não falemos mais em especialistas da educação, não há como evitar a constatação de que o *lugar* ocupado pelos organizadores ou orientadores de um curso de formação lhes investe de uma *autoridade* que legitima seus saberes. A exemplo dos sujeitos que participam do curso como “submetidos”²⁸⁷ à ordem do mesmo, os ministrantes se esquecem, muitas vezes, de que também são pessoas comuns e que em suas práticas também se proliferam jogos táticos e astúcias:

“Não podendo ater-se ao que sabe, o perito se pronuncia em nome do lugar que sua especialidade lhe valeu. Assim, ele se inscreve e é inscrito numa ordem comum

²⁸⁶ FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. SP, Olho D’Água, 8ª ed., 1997, 15.

²⁸⁷ No Capítulo II, Paulo diz que os professores devem se “*submeter*”...

onde a especialização tem valor de iniciação enquanto regra e prática hierarquizante da economia produtivista. Por se ter submetido com êxito a esta prática iniciática, ele pode, sobre questões estranhas à sua competência técnica, mas não ao poder que por ela se adquire, proferir autoritativamente um discurso que já não é o do saber, mas o da ordem sócio-econômica. Fala então como homem ordinário, que pode 'receber' autoridade com o saber como se ganha um salário pelo trabalho. (...) quando ele continua crendo ou dando a crer que age como cientista, confunde o lugar social e o discurso técnico. Toma um pelo outro: ocorre um quiproquô. Desconhece a ordem que representa. Não sabe mais o que diz. Alguns somente depois de terem por muito tempo acreditado falarem como peritos uma linguagem científica acordam do seu sono e se dão conta, de repente, que a certa altura, como o Gato Félix num filme antigo, estão andando em pleno ar, longe do terreno científico. Reconhecido como científico, seu discurso não passa da linguagem ordinária dos jogos táticos entre poderes econômicos e autoridades simbólicas."²⁸⁸

Por outro lado, Rocy diz que prefere ser **otimista** em relação ao que é “dado” ou discutido nos cursos e tentar aproveitar o que é positivo, mas **reclama** muito da utilização de material “repetido” e da falta de condições para se colocar em prática o que se vê nos cursos. Rocy reforça insistentemente sua idéia de que “o problema” é existirem os “*pensadores da educação*”, aqueles que pensam distantes da prática... Para ela os professores acabam tendo que “*arcar com tudo*”, “*o Governo, a Secretaria de Educação... criam e responsabilizam os professores: aí nunca vai dar certo...*” Nesse sentido acrescenta que se deve desenvolver uma prática que leve “*cada um a se responsabilizar*”: a “*família*”, o “*Governo*”, os “*educadores*”... Kelly também apresenta essas preocupações:

“Acho que a saída seria todo mundo trabalhando com o mesmo pensamento, na escola, mas cada um com sua maneira de aplicar. Aí dava pra desenvolver um trabalho. Um diálogo, isso que eu queria. Mas depois que eu comecei a trabalhar nessa escola eu fiquei com aquele medo. É tanto que estou passando um ano tão difícil... Tá sendo difícil trabalhar pra poder alcançar o objetivo que eu quero. Tá sendo difícil, falta de apoio, falta de diálogo, falta de atenção. E eles obrigam: ‘Olha, você tem que fazer!’ Eu não sei se você ficou sabendo desse aumento que a gente teve do Fundef. Nós professores do Estado. Então agora tudo eles alegam esse aumento: ‘Olha, se você não fizer isso, você vai perder esta tua gratificação.’ E tem muitos professores do Estado concursados, pouquíssimos da

²⁸⁸ CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 67.

União. Eu fico imaginando: agora qualquer coisa vão jogar em cima desse incentivo: 'Se você não fizer isso você perde. Se você faltar 3 vezes você perde.' É assim agora. Pelo menos lá na Escola foi repassado assim, não sei se foi idéia da Secretária da Educação, ou é invenção da diretora. A diretora que eu trabalhei ano passado não era uma pessoa que só porque tinha o cargo de diretora ia ser superior a todo mundo. Ela é super-legal, tem escolas que funcionam assim. Se você fosse lançar mão de limpar a escola, ela limpava. E andava nas salas conversando com a gente. Agora eu estou estranhando... E nós reclamamos, sabe? Nós reclamamos, nós reclamamos, nos juntamos lá as professoras: 'Ah, porque tem alunos que não conhecem a Diretora da Escola! Quem é a diretora da Escola? - eles ficam assim...' Ela diz: 'Gente, não é necessário eu estar aqui todo dia de manhã pra mostrar que sou a Diretora.' Assim fica difícil. Quando a gente tem uma oportunidade pra reclamar, a gente se junta - de manhã, de 1ª à 4ª - e reclama, mas a gente sabe que nunca chega assim... o que dá força...'²⁸⁹

A “*trampolinagem*” que se evidencia no discurso de cada uma das educadoras está ora no silêncio manifestado em certas situações, ora no riso dissimulado, ora na ação propriamente dita. Rocy narra sua “entrada” para o “mundo da escola” como educadora apontando exatamente uma situação em que ela assumiu um “papel” de agente e construiu ao redor de si várias outras reações de colegas que **camuflavam suas opiniões...**

“Na escola a gente discute os problemas e a busca de soluções. Eu gosto muito de discutir, às vezes eu sou muito briguenta. Quando quero uma coisa eu acabo fazendo acontecer. Ah! Eu sou briguenta em tudo. (risos) Entro em greve... Porque geralmente professor de 1ª à 4ª séries, eles têm medo. Não sei o que prende eles. Eles têm medo, medo danado. Houve a 1ª greve. Eu passei no concurso e tinha acabado de entrar na escola. Meu primeiro ano de trabalho. Eu não saía pro centro, nem comprava jornal, mas tava na escola e peguei o jornal, li que os professores tavam em greve, li as reivindicações, as causas que os levaram a ficar em greve... e eu concordei. Cheguei pro diretor da escola e falei: 'William, eu tô indo lá pro Sinter agora.' 'A tua turma Rocy.' 'A minha turma... tá lá, né?' 'Quem vai ficar com eles?' 'Eu não sei, eu sei que eu vou sair, tem alguém pra ficar com eles?' 'Não, não tem ninguém.' 'Eu tô saindo.' 'Mas, vai deixar os meninos? Tu estás aderindo à greve?' 'Eu não sei, eu vou lá, não sei nem o que tá acontecendo, vou saber o que tá acontecendo.' E saí. Não voltei mais, (risos) só depois do término da greve. 'Ah, mas vão descontar do teu salário! Vão fazer isto! Vão fazer aquilo!' Eles começam a meter medo. E as professoras: 'Rocy, mas tu és doida menina, tu acabaste de entrar, vai sair?' Não saí até hoje. Foi só eu, só eu... Quando voltei não aconteceu nada... As professoras na escola diziam que eu tinha coragem: 'Você fez uma coisa que eu não tenho coragem de fazer, que não fiz e não fazia, mas que eu tenho vontade de fazer...' Elas diziam que tinham vontade, só que tinham medo de fazer. Eu disse: 'Sabe, pra ganhar dinheiro eu ganho de todo jeito, não é só como professora que eu ganho dinheiro. Tem várias alternativas...' Vou me prender a um emprego por causa daquele salário... Como se não tivesse alternativas? E por aquele emprego ficar

²⁸⁹ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

submissa... a todo tipo de humilhações, a todo tipo...? Não! Eu sempre vi dessa forma, aí saí e: Quer descontar? Desconta 3, 4 dias, 5 dias... não tô nem aí, no mês que vem eu tenho de novo... 'Mas tu vais perder o emprego!' 'Se perder o emprego, tem outras alternativas pra ganhar dinheiro..., se for pra ganhar dinheiro.' Eu não sabia o que tinha acontecido e fui lá no sindicato pra ver... Eu aprendi mais isso na escola quando eu estudei na Agrotécnica... Fiz Magistério e me ajudou muito também. Porque a família da gente ensina a gente a tomar cuidado: 'Não se arrisque! Não se arrisque!' Ainda mais a mãe. Eu como filha caçula, mamãe sempre paparicando, sempre fazendo as vontades, até quando eu estudava, até mesmo eu casada, ela sempre tomando muito cuidado: 'Não, não prenda ele...' - ela costumava dizer: 'Não, deixa teu marido quietinho!' Mas se eu achava que tava errado, eu ia lá... (risos). Eu aprendi isso mais na escola e passava isso pras minhas amigas. Eu também tenho amigas muito boas, uma delas fez a greve junto comigo, freqüentamos todos os dias da greve, todas as reuniões do Sinter. A gente não fazia parte da Diretoria, nem do Comando de Greve, mas a gente tava lá. Nós íamos... fazer parte. Não somos sindicalizadas também. Mas a gente tava lá. A partir do momento que você conhece você concorda com algumas coisas, discorda, se decepciona com outras. Às vezes, você vê a luta dos dirigentes da greve que querem só promoção pessoal. E tem de tudo, tudo isso você consegue ver. A gente consegue ver muita coisa a partir do momento que a gente entra. Às vezes, até acaba deixando de participar porque alguém está querendo se promover em cima de alguma situação. É como eu colocava: tem os pensadores da educação que só dizem: façam, façam, façam. E na hora de fazer ele... A gente consegue ver muita coisa participando, discutindo...²⁹⁰

Rocy “usa” de uma forma peculiar seus direitos “democráticos” e decide entrar numa greve em que supostamente nenhum dos professores da escola deveria entrar. Ela quebra uma regra instituída utilizando argumentos simples e vai ao sindicato conhecer seus direitos e discutir os problemas: “...eu não sei nem o que tá acontecendo, eu vou saber o que tá acontecendo.” Ela resolve “fazer com” a oportunidade da greve suas reivindicações de forma diferente dos companheiros da escola, tem uma prática que é visivelmente diferenciada naquele momento. O “golpe” de Rocy pega não só o diretor da escola desprevinido como todos os colegas que mais do que surpresos parecem ter ficado admirados. No “labirinto de poderes” instituídos, na “transparência tecnocrática” ela, uma novata, exerce com “mestria” a quebra de uma aparente “totalidade”. Digo “mais admirados” e “aparente totalidade”²⁹¹ porque enquanto narra Rocy vai acrescentando as reações dos colegas e onde aparentemente havia submissão ela “inventa” palavras e “pensamentos” velados: “As professoras na escola diziam que eu tinha coragem: ‘Você fez uma coisa que eu não tenho coragem de fazer, que não fiz

²⁹⁰ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

²⁹¹ CERTEAU, A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 79.

e não fazia, mas que eu tenho vontade de fazer...’ Elas diziam que tinham vontade, só que elas tinham medo de fazer.” O silêncio diante do ato de Rocy escondia “vontades”, e escondia também uma outra forma de “trampolinagem”: o silêncio. Aparentemente complacente, o silêncio também pode “cavar buracos” e como a água *erodindo* pode criar *trilhas* inesperadas numa *ordem estabelecida* que “*esboçam as astúcias de interesses e desejos diferentes.*” No campo do “outro”, do sistema estabelecido, o silêncio também pode construir resistências e se constituir na base do “trampolim”.²⁹² O marasmo da aparente “submissão” de todos os colegas é substituído pela “vontade” dissimulada, pela astúcia do silêncio, e mais, pelo prazer trocado, compartilhado com a “coragem” de Rocy. Camuflando suas vontades algumas educadoras fingiram submissão, nos *cantos de sombras* ficaram caladas, mas compartilharam o “gozo” do *golpe* que até hoje é narrado por Rocy. Ela *goza* em seu discurso os truques, o prazer de “*manipular e gozar*” que causou também aos colegas. Rocy demonstrou sua habilidade no *jogo*²⁹³ muitas vezes durante a entrevista:

“Eu não sei se foi preconceito em relação a eu ser macuxi... É que na escola uma vez eu senti que queriam me prejudicar. Mas depois eu fiquei pensando os dois lados da questão... Primeiro o Ronaldo saiu da escola e tem uns professorzinhos que quando sai um colega, começam a apontar os defeitos. Mas quando ele tá é o santo. Ele foi um dos melhores diretores com quem eu já trabalhei. Foi uma outra pessoa indicada pela Secretaria pra assumir o lugar dele. E essa pessoa chegou na reunião dos professores... Começou a perguntar a respeito dele. Como ele era? Como ele agia? E perguntou pra mim... Eu tava passando... acabava de chegar na sala dos professores... ‘E aí Rocy, qual é a tua opinião a respeito dele?’ Assim... falavam mal dele. Falei que eu não tinha nada pra falar. Ele era um bom profissional, um bom administrador. Aí perguntou em relação aos colegas. Eu falei: ‘Pelo que eu vejo, nunca tentou prejudicar ninguém, principalmente a mim.’ ‘Ai então nada?’ Eu falei: ‘Nada. Cada um tem um jeito de se comunicar e ninguém controla isso, outra pessoa. Ele não era de ficar escondendo a situação. Reunia os professores e professoras e colocava.’ Sei que daquele dia em diante... Eu ia fazer a avaliação, no estágio probatório, estava cumprindo dois anos do estágio probatório. E essa mesma mulher já foi me avaliar, a supervisora e: 2, 2, 2, 2... Eu questionei com ela: mas por que só 2, eu não me considerava tão incapaz assim. ‘Não, mas é uma nota boa!’ Eu disse: ‘Nota boa pra quem? A senhora me conhece? A senhora acabou de chegar. A senhora não conhece o meu trabalho. Eu não aceito essa nota, não aceito mesmo. E não vou assinar!’ Ela olhou pra mim e disse: ‘O que? Olha, quem está sendo entrevistada aqui é você e não eu.’ Eu fui questionar: ‘Não mas...’ ‘Cala a boca! Você está sendo avaliada.’ Eu disse: ‘É? Tá bom.’ Fui lá na Secretaria de Educação. Cheguei lá e coloquei o problema. Eu não sei se é porque foi ela que liderou o movimento pra tirar o professor Ronaldo... ela ficou com aquilo

²⁹² CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 97.

²⁹³ CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 79.

marcando. E também não era só a mim, tinha outros professores, tinha 3 professores que ela não conseguiu dobrar na escola e ela perseguiu. Eu, sozinha fui na Educação,... a outra professora sozinha também foi, e a outra também. Eu não sabia que elas tinham ido. Depois a gente se encontrou. A gente começou a conversar... Eu não sei se foi por esse lado de a gente ser macuxi... não sei se foi pelo lado político da escola... Mas eu senti esse tipo de tratamento... e solucionei o problema. Tanto é que eu consegui passar na avaliação. Porque se eu não conseguisse passar no estágio probatório, eu não poderia continuar no emprego... Também briguei por esse lado. Se eu assinasse tava concordando com tudo aquilo. Foi feita uma nova avaliação e os pontos aumentaram. Pra você ver, se eu me calasse diante daquilo, sabe lá o que teria acontecido.²⁹⁴

Acima a educadora narra uma das circunstâncias em que **rompe** com um representante de um “*próprio*” - que tem seu lugar de poder legitimado na instituição. Ela tenta lutar aparentemente num “*não lugar*”. Na primeira vez ao ter sua submissão à nova ordem “*testada*” oralmente ela se nega a dizer as palavras certas. Enquanto os colegas “*falavam mal*” de quem era antes um “*santo*” (jogando talvez “*astutamente*” um novo jogo...) ela se negou a “*falar mal*”. Numa segunda vez Rocy resiste se negando a assinar um documento que “*normalmente*” todos os professores deveriam assinar sem questionar. Mais uma vez ela quebra as determinações que vinham de cima para baixo quando vai pessoalmente até a Secretaria de Educação contestar a avaliação que está sendo feita dela. E, como se não bastasse, ela ainda “*comemora*” e revive suas conquistas gozando no discurso sua “*arte de jogar no campo do outro*”.

“O que aí se chama sabedoria, define-se como trampolinagem, palavra que um jogo de palavras associa à acrobacia do saltimbanco e à sua arte de saltar no trampolim, e como trapaçaria, astúcia e esperteza no modo de utilizar ou de driblar os termos dos contratos sociais. Mil maneiras de jogar/ desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Têm que ‘fazer com’. Nessas estratégias de combatentes existe uma arte dos golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor. Destreza tática e alegria de uma tecnicidade.”²⁹⁵

Quando digo “*prazer e gozo*” não os atribuo a atitudes vazias, a “**indisciplina**” de Rocy não me parece exercida em nome de uma “*vaidade*” incoerente. Ela não anda por todos os cantos alardeando suas ações resistentes, pelo contrário, se coloca no

²⁹⁴ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

²⁹⁵ CERTEAU, A *Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 79.

discurso como uma pessoa calma que busca respeitar suas crenças imediatas “brigando” por elas. Rocy não se intimida diante de algumas situações provocadoras e numa região marcada pela pluralidade étnica convive de perto com o preconceito aparentemente “inexplicável” em relação ao “sangue nativo ou indígena”:

“Quando a situação não tá boa pra mim e eu acho que tão querendo me enrolar ou tão querendo... me passar para trás, eu falo na hora mesmo. Não sou aquela que fica caladinha... em casa eu fico assim oh me martelando: por que eu não falei? Por que eu não falei? Eu acabo passando mal... Se eu não falar na hora, depois eu acabo não falando mais também. Uma vez eu fui ver se aposentava minha mãe. Daí a mulher chegou pra mim com muita conversa... eu também parti pra conversar com ela. Ela disse: ‘Oh! Mas que caboclinha atrevida!’ (risos) Porque eu não concordei com o que ela falou, ficou me chamando de respondona... Mas eu consegui aposentar minha mãe. Eu não sei... na escola tem várias pessoas macuxi, roraimense, que trabalham comigo. Mas sabe por que falam isso? É porque dizem que geralmente as macuxi roubam. Eu já vi dizerem isso... mas pra roubar não precisa ser macuxi... Uma vez eu discuti em sala de aula... Eu fiz um curso de mecânica de moto. E tavam falando dos macuxi, dos índios. Eu tinha acabado de chegar. Era só homem na sala de aula, eu a única mulher aprendendo a mexer com moto. Aí eu falei que não era só índio que roubava, assim como também não é só índio que mata e também não é só pobre. Quantos ricos brancos que fazem isso, que matam, roubam, estupram...? Eu comecei a colocar pra eles que o índio ficou assim como uma válvula de escape. Não, porque tem que olhar a situação, brancos, negros e índios fazem coisas erradas, basta ser humano. Eles querem colocar como se rico branco não fizesse. Vai olhar a consciência de cada um, vai analisar pra ver quanta sujeira não aparece. A sociedade começa a distinguir o índio, o preto e pobre. Basta ser pobre. Se você também branco e pobre... Eles vinham dizer: ‘Rocy, teu lugar é pra tá ali numa máquina de costura, aprendendo a costurar, fazendo comida Rocy, não pra fazer mecânica de moto.’ Eu entrava na discussão e a gente acabava discutindo mesmo, menina!... Eu gosto de coisas práticas em casa... eu pegava a moto, montava, desmontava...”²⁹⁶

De formas diferenciadas, as educadoras vão narrando suas atividades políticas. Rocy apresenta suas manipulações da ordem num tom astuto, algumas vezes beirando a ironia. Kelly já fala em meio ao riso mais aberto e malandro, enquanto Lúcia e Dárci encaram tudo com muita “seriedade”. De certa forma quanto à discussão da participação sindical, Lúcia faz um contraponto com as outras duas dizendo que não é sempre que concorda com as greves e que quando não concorda não entra. Como vimos no Capítulo II ela diz que os professores já devem estar “conscientes” do salário que vão ganhar “antes de entrar” para não atribuir suas “tristezas” aos problemas econômicos... Ao mesmo tempo em que seus argumentos apresentam resistência à postura apontada por

²⁹⁶ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

Rocy por não priorizar a discussão e a participado antes de tudo, nenhuma das duas defendem incondicionalmente o sindicato como um “ser” que sempre “vai fazer” o melhor pela categoria. Elas apontam a presença de corrupção em algumas diretorias de sindicatos e afirmam a visibilidade dessa corrupção. Enquanto Rocy acha fundamental a participação para se discutir os problemas, Lúcia acha que se não concorda com as reivindicações não deve participar. Mas as duas afirmam que os professores de forma geral não ganham um salário “justo”:

“Em comparação com outras profissões... é mínimo o salário do professor. Porque a base de tudo é a educação, pra você ser qualquer coisa, ter uma profissão, tem que passar pela escola. A questão maior é a desvalorização do professor. Agora esses 28% de aumento que teve aí... foi só professor que serve o Estado que não recebeu. Os funcionários da escola que são da secretaria, pessoal de apoio administrativo recebeu aumento. Por que professor não? E o pior é que o sindicato não coloca isso, não questiona isso. E falta também conscientização, porque se somos nós que escolhemos o pessoal do sindicato, por que tem lá alguém que não é capaz de nos defender, de saber o que tá fazendo lá dentro? Muitas vezes a gente como professor é muito falho, a gente não tem consciência nem daquilo que a gente faz.”²⁹⁷

Mais uma vez “a gente” representa uma totalidade, uma massa homogênea que “faz” em consenso. A “falta de conscientização” é responsabilizada pela presença de uma mentalidade corporativista na ação política diante dos sindicatos e nos sindicatos. Esse aparente corporativismo está presente também nos grupos das escolas e podemos notá-lo facilmente no discurso de Rocy quando esta afirma as dificuldades políticas nas relações dentro da escola ou no discurso de Kelly quando ela narra a estrutura de poder centralizada na figura da diretora e da supervisora do local em que trabalha. Nem por isso Kelly deixa de “reclamar” insistentemente:

“Lá o que a gente vê também é muita união. É sempre nós da manhã, do primário. Quando a gente quer lutar por alguma coisa a gente se junta, fica unido e vamos em frente. Se deu certo, tudo bem. Se não deu, a gente vai tentar outra forma. E muitas vezes elas cedem, a supervisora e a diretora. Porque elas vêem que não tem jeito. Logo no início quando saiu esse dinheiro pra gente do Fundef, nós fomos trabalhar e o governo não pagava. Estava pagando por etapas, só que

²⁹⁷ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

*lá na Escola já tava em dois meses e todas as escolas recebendo e a gente não. Aí a gente se juntou: 'Sabe de uma coisa, vamos lá pra educação, vamos nos juntar pra ver se a gente resolve alguma coisa?' Nós ficamos três dias sem dar aulas lá na Educação direto. Todas, sabe? E só saímos de lá quando o dinheiro tava na conta da gente (rindo). Entramos lá, falamos com o Secretário de Educação, falamos com a pessoa responsável pelo Fundef. Fomos até no Ministério da Fazenda (rindo). Somos em 16, todas da manhã, do primário. Nos juntamos e conseguimos. É assim, quando surge uma oportunidade de a gente querer alguma coisa, e a gente vê que é de melhor pra gente e pros alunos, a gente faz a mesma coisa. Nós nos conhecemos esse ano, todas concursadas de pré-escola. Uma de uma escola, outra de outra... Nós nos conhecemos e aí começou.*²⁹⁸

Dárci defende melhores salários e melhores condições de trabalho, mas também afirma que os professores não devem se “acomodar”, devem estar sempre “pesquisando”. Por outro lado, Dárci também “defende” os educadores que não têm acesso a cursos e meios para **estudar mais**, dizendo que dentro da formação dos mesmos e nas circunstâncias em que vivem talvez eles venham fazendo o melhor possível:

*“Tudo depende de como você analisa para achar o salário do professor bom ou não. Se eu terminar minha faculdade, for pra sala de aula e ficar só dando aula tradicional, eu vou ser uma péssima professora. Os meus alunos não vão gostar da minha aula. Agora, se eu levar material, fizer trabalhos de campo com eles, levar pra conhecer a realidade mesmo, o dia a dia, não só com textos... Tudo mudou e a História e a Geografia são passadas como disciplinas de coreia e chatas. É a maneira de fazer, tem que tentar aprender aquilo, não decorar. Você dizer qual é a utilidade daquilo que estão estudando, porque é importante. Não só jogar aquele assunto, explicar pro aluno. Mas mesmo que faça isso o professor não é reconhecido. Falam, até o presidente anda aí falando na televisão dos professores que trabalham no interior, em outros estados... Mas são pessoas que tão fazendo um esforço, contribuindo... pra comunidade. São aquelas pessoas que terminaram o Ginásio ou o 2º Grau e que tão dando aula pra aqueles alunos que tão começando. Não são pessoas capacitadas, que tenham aquela formação, mas mesmo assim têm a experiência. Mas não tem o dinheiro, não ganham bem, professores que trabalham, trabalham e ganham uma miséria. Mas acham que tem que se sacrificar...”*²⁹⁹

²⁹⁸ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

²⁹⁹ Dárci, Boa Vista, 25 de setembro de 1998.

Para se trabalhar em grupo, se “juntar” como diz Kelly, parece ser preciso descobrir na relação com o “outro” não uma relação de poder competitivo mas multiplicidade peculiar ao ser humano. Olhar como diferente o que “deve” ser visto como superior ou inferior emerge então como um grande problema em nossas relações educacionais. Talvez envolvidos politicamente nas entranhas das práticas sociais que castram, enumeram e classificam, tenhamos nos esquecido de algo em nós mesmos. Envolvidos em nosso silêncio atribuímos ao nosso subconsciente a tarefa de resguardar nossa palavra, camuflar nossas astúcias e amordaçar palavras alheias. Não só podemos deixar de olhar para o colega ao lado, mas constantemente deixamos de olhar para os alunos como parceiros, companheiros que nos ensinam e nos questionam. Nesse sentido, Rocy rompe com uma “tradição” na escola em que trabalha: lugar de professor quando não está na sala de aula é **na sala dos professores**. Ela não demonstra somente “compaixão” para com os alunos pela falta de lazer, de “recreio”.

“Eu sou carinhosa com a minha filha e do mesmo jeito sou com meu aluno. Como eu tava falando, minha filha tava querendo ir ao parque... se meu aluno quisesse inventar alguma brincadeira eu aceitava, se quisesse prolongar qualquer coisa... eu já fiquei fora do meu horário, já combinei de chegar meia hora antes e ficar meia hora depois porque eles queriam: ‘Professora queremos a senhora aqui meio dia e meia pra gente brincar um pouquinho.’ Eu acredito que é só a gente saber controlar a situação... O recreio era reduzido, 10 minutos só, às vezes! Quando eu sinto necessidade de ficar com aluno, eu fico; quando eu sinto vontade de ir na sala dos professores, eu vou. E a direção sempre cobrou isso de mim: ‘Rocy, tu não estás na sala dos professores. Por que?’ Uma vez uma diretora chegou e perguntou se eu tava tendo problema com os professores da escola. Aí eu disse que os meus alunos estavam precisando de mim. E enquanto eles estivessem precisando de mim, eu ia ficar com eles.... Eu não sou muito assim: sala de professores é só os professores e na hora do recreio... não. Eu ficava com meus alunos... A maioria eu fico com eles na sala.”³⁰⁰

Rocy narra ainda como e porque modificou a prática comum de ficar na sala de professores nas horas em que na escola não está em sala de aula:

³⁰⁰ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

“Uma vez eu conheci um aluno da 5ª série. Eu saí... E foi dessa experiência que eu parti pra trabalhar desse jeito, porque o aluno era o terror da escola... Eu trabalhava na 3ª e na 4ª... O aluno não era meu e acabei conversando com ele fora da escola. Ele batia, quebrava a cara dos meninos. Uma vez pegou um pedaço de pau, tacou na cabeça de um menino, com um prego. Rasgou, fez um estrago, o menino foi pro pronto socorro. Aí, por coincidência eu tava na rua e parei pra ver as meninas dançando o boi. Ele parou também: ‘Eu conheço a senhora.’ ‘Conhece?’ ‘A senhora não trabalha...’ ‘Trabalho e tu?’ ‘Estudo lá, também.’ ‘Que série?’ ‘Na 5ª.’ Aí eu sondei. Ele disse: ‘Eu sou é Leandro. A senhora conhece o Leandro?’ [falando dele na 3ª pessoa] Eu falei: ‘Não.’ ‘Eu sou é Leandro...’ Aí ele começou a contar a experiência dele. Eu comecei a conversar, conversar, conversar... Ele não tem pai e tem uma mãe que não tá nem aí pra ele. Ele fuma droga e bebe cachaça e fura os outros. Perguntei como ele se sente, como começou a fazer tudo isso... Ele disse: ‘quando eu era pequenininho, tava na 1ª série, mamãe me batia demais. Eu não podia nem pensar em fazer uma coisa errada, ela tava me batendo. Ela trabalhava e chegava em casa e me batia. Fazia uma coisa, ela me batia, não podia nem andar na rua. E eu ficava com muita raiva daquilo. Raiva! Raiva! Eu não podia bater na minha mãe, porque eu era pequeno. Mas chegava na escola, eu metia a mão no nariz do meu colega... Só de olhar pra mim, eu pá... Saía sangue do nariz dele...’ Fui escutando os casos que levaram ele a ser daquele jeito. A gente teve uma conversa muito longa! Falou: ‘Agora professora, eu tô na 5ª série. Eu não dou mais murro não, agora eu furo, com a faca.’ Perguntei por que? ‘Eu fui preso, me furaram, já preso, me furaram... minha mãe nunca apareceu lá no hospital. Se tivesse morrido... acho que era assim como se tivesse sido um cachorro.’ ‘E ela é casada?’ ‘É casada com um homem que eu também não gosto. Eu moro com a minha avó. A avó é legalzinha comigo, se preocupa comigo. Mas ela já é velhinha. Já é velhinha, tá pra morrer já...’ (risos) Eu fui ouvindo e conversando com ele. ‘A senhora se lembra daquele aluno que tacou um pau na cabeça do outro?’ ‘Lembro sim. Ah! Eras tu...?’ ‘Era eu.’ Aí falou que pegou um pau, pregou um prego e deixou perto da escola e disse: ‘Agora eu pego alguém!’ O garoto mexeu com ele... Eu tava na escola nesse dia da bagunça, não sei o que o garoto fez, ele pegou o pau, quebrou todinha a bicicleta do garoto, mas quebrou tudo. E o garoto voou pra cima... ele tacou na cabeça do garoto. Menina! Aí eu disse: O vai ser dessa criança? O que levou essa criança a fazer tudo isso? Ele não tinha uma mãe que lhe entendia, que desse carinho pra ele, e não teve pai também... Ele batia nos colegas porque não podia bater na mãe e agora que está grande chega a mão em todo mundo. Como o que eu fiquei triste quando eu vi aquele menino de uns 13 anos, bem magrinho, raquítico... e tanta experiência ruim... Na sala de aula a gente não ouve isso. E na hora do recreio, também não. Foi assim, uma coincidência, eu estar ali e ele aparecer. Eu poderia ter me afastado dele. Dito assim: ‘Ah... esse menino é um trombadinha!’ Mas fique! Passamos mais de 2 horas conversando... Nem vi mais ninguém dançar... Fiquei prestando atenção nele. Disse: ‘Eh... professora... já vou.’ A gente conversando... força a gente não dá, a gente faz a criança entender o que é certo, o que é errado... Hoje esse menino tá se destacando na 6ª série, é um dos melhores em sala de aula. Eu, mais outros professores, fizemos um trabalho. Eu disse: ‘Vamos trabalhar esse aluno assim...’ Eu saí da escola, aí ele sentiu, vinha me contar de vez em quando... Estou sempre perguntando: ‘Como é que vai o Leandro?’ Aconteceu agora um episódio na escola... disseram que ele teria estuprado um garoto. Ele já tem a fama... Tava chovendo e ele tava brincando de futebol na quadra, chegou um garotinho, tirou o calção, espremeu, e ele também tirou o calção... e ficaram brincando só de cueca, três meninos. Sabe como é que é menino brincando na

chuva... Aí diz que ele vai e segura o garoto por trás pra tomar pra tomar um bombom. Alguém jogou bombom pra eles. Outro vê e diz que ele tá querendo estuprar o menino. Foi o maior chororô. E Leandro não tem pai, não tem mãe, a vó dele, coitada, não sai de casa pra interceder por ele. Quem falou dele foram os professores: 'Realmente, Leandro, no começo, era assim, mas ele mudou muito!' Aí fizeram uma reunião, eu até conversei com alguns professores: 'Olha, não pode parar Leandro. Vamos ver esse problema como é que é, se era só brincadeira e alguém viu e entendeu mal, porque já sabia que ele fazia esse tipo de coisa no passado. Vamos ver esse ano como é que está o Leandro. Como é que estão as notas dele, o comportamento. Procurar ver o depoimento de cada professor...' Conclusão: Leandro continua na escola... O pai do menino ficou uma fera! Queria chamar a polícia! A direção da escola não deixou! Intercedeu por ele também... Já pensou se todo mundo condena o garoto? Que que vai ser desse menino? Ele já está se regenerando... De repente, alguém no momento que ele mais precisa, condena pelo que ele já fez... É difícil você trabalhar... Porque, geralmente, isso é uma coisa que ele quer contar pra alguém... a experiência dele... Só que ele não acha quem queira escutar... Professor tá na sala dos professores... Foi daí desse depoimento dele que eu... vou na sala dos professores quando necessário... quando tem aluno que quer conversar comigo... eu falo... explico...³⁰¹

Os espaços simbólicos de construção “na escola” da relação entre educadores e outros educadores ou entre educadores e educandos é extrapolado nos discursos. O ritual que “naturalmente” se faria do portão da instituição educacional para dentro, passando pela rotina das aulas e finalizado na saída da escola é desafiado nos discursos aqui presentes, de várias formas: nos sindicatos, na secretaria de educação, nas praças de Boa Vista, nas casas das educadoras, nas casas dos educandos, na rua... Não entrarei aqui numa discussão ainda mais problemática de outros espaços imaginários (não menos importantes) que também extrapolam a qualquer controle. Esta presença pode ser sentida na leitura de histórias pela educadora com os alunos ou de cada um individualmente, pela presença da televisão e do videocassete, nos jogos, na teatralização, nas “viagens” dos diálogos entre todos, e se quisermos radicalizar (tentando “ousadamente” ir às raízes...) na própria imaginação subjetiva de cada sujeito (na escola ou não) que desde dormir em sala de aula (literalmente ou não) até transformar o espaço escolar numa praça de guerra “violenta” pode “fugir” dali “desnaturalizando” os ambientes, as atividades ou as funções

³⁰¹ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

determinadas. Quando falo do simbólico, busco deixar claro que ferramentas como o giz por exemplo são significativas do universo escolar, que ao encontrarmos num “bar” ou num “açougue” uma carteira de escola, podemos relacionar o objeto com sua “função” instituída e estranhar aquela presença. Assim também as pessoas que se encontram na escola diariamente têm suas relações restritas muitas vezes ao ambiente escolar e quando Kelly diz no Capítulo II que algumas pessoas (que trabalham com ela) fingem não a reconhecer em outros lugares. Podemos inferir aqui que há um certo constrangimento ou insegurança no encontro fora do “campo determinado de ação” e significação na relação entre os sujeitos. Quando eu era criança e minha mãe precisava me levar à oficina em que meu pai trabalhava sentia que algo se quebrava, algo diferente acontecia no ambiente e comigo, algo não estava “certo” ali naquele momento, minhas pernas ficavam ligeiramente trêmulas e eu me sentia uma estrangeira em potencial. Diante das imensas máquinas industriais, da dureza do ferro e da distância do lar, o sorriso de felicidade dos trabalhadores e principalmente de meu pai deixava-me sentir quanta felicidade podia emergir ali com a presença de uma criança – ela podia inventar em suas mentes, na escuridão da poeira escura, um mundo diferente, além da porta de entrada.

Rocy quebra o ritual do “tempo” escolar quando se encontra com Leandro na rua e diz que nela esse encontro foi dispositivo de novas ações, a partir dele ela passou a valorizar mais os momentos com cada aluno fora da sala de aula, no horário do recreio ou nas suas casas:

“Eu vou também na casa dos meus alunos... Tem um garoto de 16 anos na 4ª série e faltava muito. Eu ia na casa falar com a mãe: ‘Não deixe ele faltar, não deixe ele desistir...’ Ele tem fama de desistir, no meio do ano some. Quando ele sumiu... eu fui atrás dele, e consegui trazer de volta... Aí ele faltou... passou uma semana faltando... Eu fiquei sem moto e ficou difícil pra eu ir atrás dele. Fiquei

preocupada, ele podia estar doente... Ele chegou na sala de aula: 'Professora, já tava esperando a senhora lá em casa.' (risos) Eles ficam esperando alguma coisa. Pra ver qual vai se a reação da gente. A criança sente falta disso, de alguém que se interesse por ela. E é por isso que quando eu tô cansada e a minha filha pede alguma coisa, eu faço. Isso vai ficar registrado na cabecinha dela; não vai dizer: 'Ah! A mamãe se omitiu.' Eh, das crianças você recebe muito. Quando esse meu aluno falou, entendi que também ele lembra da gente, se preocupa comigo e também pode se preocupar em não me decepcionar como professora. Ele voltou. Eu não fui atrás dele. Antes eu ia, ia, ia... Mas mesmo doente ele ficou pensando em mim. Eu acho que isso é a troca. Eu aprendi muito com uma professora que tive na 8ª série. Eu acho que tudo isso que a gente vive é porque a gente já viveu essa experiência antes... A prática de aluna também... O Leandro foi um caso assim que eu fiquei pensando: 'Quantos alunos não existem assim?' O professor diz assim: 'Ah! Aquele aluno não senta, aquele aluno não copia, aquele aluno não obedece.'³⁰²

Mais uma vez a emergência do “professor” idealizado como aquele que diz: *Senta. Copia. Obedece.* Esse modelo instituído é aqui “desnaturalizado” no discurso de cada “educador” de forma diferenciada. Quanto ao horário de recreio, Kelly e Lúcia por sua vez dizem que **gostam** de estar na sala dos professores porque lá encontram os colegas e conversam... Assim também elas **extrapolam o espaço convencional da escola** trazendo seus conflitos e anseios pessoais para a **discussão** entre os colegas e rindo, fazendo **piadas**, muitas vezes exercendo na sala de professores uma espécie de **catarse** que os distraia do trabalho desgastante. (Lembro agora de duas educadoras em Florianópolis que diziam respectivamente: *Eu me sinto uma laranja chupada, eles sugam todo o meu sangue diariamente.*³⁰³ *“Eles parecem que sugam a energia da gente, não sei se vocês sentem isso... parece que sugam, que sugam. Eu só sou eu quando estou numa sala com menos alunos, uns 20... porque senão parece que me transformo, desempenho um papel...”³⁰⁴*). Durante as entrevistas, ao perguntar-lhes pelo horário do “recreio”, quase que invariavelmente as educadoras sorriam:

³⁰² Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

³⁰³ Marilene C. Professora de 1ª à 4ª séries (rede municipal), Florianópolis, 09-12-97.

³⁰⁴ Rosângela, Florianópolis, junho de 1999.

"Na hora do recreio a gente fica na sala dos professores. (rindo) A gente começa assim, num papo decente... fala do aluno tal... E depois já começam os indecentes. Ah, isso é todos os dias, não tem como fugir. (rindo mais) Quando chega alguém, a Diretora ou a Supervisora, aí todo mundo quietinho, volta a falar o que falava antes. Mas na hora que sai, pronto, começa tudo de novo. Eu nunca parei pra pensar o porquê. O vice-diretor diz que onde tem mulher só tem conversa que não presta. Ele quer dizer 'sexo'. Demais, demais, demais! Isso na hora do recreio, todos os dias, não tem outro assunto! É tanto, que esse assunto se estende mesmo. Cada dia é uma coisa pra contar. Tem umas, as vergonhosas, porque lá tinha duas professoras que tinham uma vergonha de falar! Agora já tão no embalo de todo mundo! Aparecem umas coisas tradicionais... isso acontece hoje ainda... mas as que menos a gente espera quando se vê aparecem com cada coisa, né? (mais risos...)"³⁰⁵

"É, a gente é muito brincalhão. Na hora do recreio a gente brinca muito... aí dali vai... Às vezes até na sala mesmo a gente brinca muito nesse sentido de contar piada com as crianças, porque a vida já é tão triste lá fora, a gente tem que manear aqui dentro. A gente é muito colega, muito amigo, muito íntimo pra tirar brincadeira dos outros. Sexo pinta, pinta, pinta. Ali hoje, porque tinha você de estranho, né? Mas pinta, é porque eu tô grávida, aí aqui na escola tem um costume, ou não sei se é uma superstição como eles costumam dizer. Desde que eu trabalho aqui, quando aparece uma pessoa grávida logo aparecem outras. A gente costuma dizer: 'não sente na cadeira de quem tá grávida que você aparece grávida.' Então elas tiram piadas porque de repente eu sento disfarçadamente e 'aí, alguém vai sentar na minha cadeira?' Pronto, pronto, já vem, e aí a outra diz: 'Mas não precisa só sentar na cadeira, também tem que fazer outras coisas.' Aí vai, a tarde assim... muita piada. Talvez pelo fato de que essa geração nossa foi muito reprimida. Principalmente em relação a sexo. Você não comentava na escola, muito menos em casa. Não tinha essa abertura. E não muda muito não, porque os nossos alunos de hoje também não têm essa abertura em casa não. Quando surge esse assunto na sala de aula é como se tocasse um... todo mundo fica assim, atento sabe? Até aquele mais disperso, que às vezes você não consegue atingir, que às vezes sinto que não tá se agradando, se você toca na palavra sexo pronto, num instante eles se alertam, prestam atenção. Quer dizer, é algo que ainda é muito distante talvez. Eles liberam, são adolescentes, eles colocam muito, muito. Eu trabalho com uma disciplina de 5ª à 8ª que é um pouco melindrosa, Ensino Religioso. E sempre que surgem esses assuntos... diferentes, eles ficam, questionam. Você pensa que os jovens de hoje têm conhecimento de tudo, mas não têm. Dá aquela idéia de que conhece, sabe, pra não se passar por bobo diante dos outros. Mas quando você aprofunda o assunto, amadurece um pouco mais."³⁰⁶

"Não, os professores não participam da hora do recreio. Os professores vão pra sala dos professores lanchar, conversar E os alunos ficam correndo no corredor, lá no pátio, onde estiverem. E o professor não participa do recreio. Às vezes os papos têm alguma coisa a ver com a escola... [Sexo?] É, tem algumas pessoas que gostam de falar nisso. Eu trabalhei numa escola que tinha uma professora que falava tudo o que ela fazia com o esposo entre quatro paredes. E eu fico só escutando. Porque não é da minha pessoa falar essas coisas. Eu acho que isso

³⁰⁵ Kelly, Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

³⁰⁶ Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

*daí tem que ser só entre o esposo e a esposa. Você não tem que falar o que se passa na tua casa pras outras pessoas. Eu achava aquilo meio esquisito. Atualmente ela é diretora da escola, mas eu acho que ela não tem capacidade para estar onde está... Era bem doidona. Como professora, dormia na sala de aula. Não tava com nada, sabe? Ela é bem tradicional na sala de aula.*³⁰⁷

Dárci de certa forma retira os professores do “mundo dos alunos” quando diz repetidamente que eles não participam do recreio. Para ela “o recreio” é aquele vivenciado pelos alunos nas suas correrias desenfreadas enquanto na sala dos professores o que acontece parece ser uma pausa na correria delas em sala de aula. Kelly, Lúcia e Dárci de formas diferenciadas dizem que a sexualidade e muitas experiências pessoais são abordadas na sala dos professores. Já Rocy fica muito séria e distante quando pergunto sobre o que ela faz no horário do recreio e reforça a história que nos contou acima dizendo que na *maioria* das vezes fica com os alunos:

*“Ah!... Os papos na sala dos professores, né? (risos) A maioria começa a relatar seus problemas de sala de aula, a sua experiência... eles aproveitam o intervalo pra falar: ‘Ah o aluno fulano de tal tá assim, assim, assim.’ O outro professor vai aproveita e diz: ‘Não faça isso! Porque eu fiz...’ Vêm as opiniões... É bom isso. Não. Na escola em que eu trabalhei não... Sexo que eles falam é porque as crianças também falam em sexo. As crianças de 1ª à 4ª falam demais. E os professores falam nesse assunto mas abordando o assunto. No caso, de uma professora, o aluno chegou com uma camisinha na sala de aula. Ela aproveitou pra dar uma aula, explicar como é que usa, porque, pra que que serve, como é feito... Saiu do plano de aula pra aproveitar a camisinha do aluno. Ela foi e colocou isso na sala dos professores... O aluno fica com medo de fazer uma pergunta, ainda mais daquele assunto!”*³⁰⁸

Essas relações de alteridade, essas relações que se dão com o “outro” aluno, com o “outro” educador, com os “outros” que participam de alguma forma das práticas escolares não devem ser ligadas aqui àquele “outro” que é *todo mundo* e não é *ninguém*³⁰⁹, que se reveste da imagem una e do significado simbólico. A “outra”

³⁰⁷ Dárci, Boa Vista, 25 de setembro de 1998.

³⁰⁸ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

³⁰⁹ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, 63.

educadora buscada por mim neste Capítulo (quando contraponho os discursos ou os deixo falar porque cada “jeito” de dizer é um modo de fazer...) não representa a “professorinha” ordinária despojada da diversidade, de peculiaridades e vaidades. Não busco aqui esta estética do cotidiano que rege representações cobrindo de adjetivos insolúveis as educadoras das séries iniciais, fazendo-as suar na mesma pele um suor comum e indistinto, fazendo-as possuir no mesmo corpo os sentidos desta insensatez – e nos mesmos ônibus empoeirados os mesmos cabelos despenteados, as mesmas roupas amassadas, os mesmos pensamentos apáticos e desgrenhados, virtuosos e submissos rumam à mesma casa suburbana e digna. Eu estaria construindo desta forma a representação de uma massa uniforme que não apresenta colorações inesperadas. As diferenças são buscadas não mais no *“todo mundo e ninguém”* e sim nos sujeitos, na sempre fluida emergência da novidade no discurso do “Outro”. Não falamos mais apenas “do mesmo” e sim da diferença, do sujeito que inventa, do objeto que traz em si o “poder” da criação ou a esperança do novo... que tem nome ou sabor, tem imagem e “identidade”...

Na análise do Capítulo II, a prática cotidiana educacional, suas construções, questionamentos e resistências não parecem marcar tanto a memória popular quanto sua face monótona, maternal e privada. A falta de investimentos, de uma práxis pedagógica “reconhecida” no imaginário social e da desnaturalização da “imagem sagrada” da professorinha colaboram na manutenção e construção de um imaginário negativo em relação à escola de 1^a à 4^a séries. Neste imaginário estereotipado e legitimado inventam-se representações de cérebros atrofiados em profissionais acomodadas que merecem a benevolência carismática dirigida muitas vezes às donas de casa que trabalham muito, mas são constantemente inferiorizadas em suas relações sociais e pessoais. Para Guacira

Lopes Louro, é “*impossível*” pensar sobre as práticas pedagógicas sem que se leve em conta as relações de gênero. Segundo ela existe um paradoxo aí: apesar de “*a escola*” lidar com “...*esse conhecimento historicamente produzido pelos homens (...) as agentes do ensino*” são na maioria mulheres que “... *se ocupam de um universo marcadamente masculino...*”³¹⁰ Contudo, as apropriações que realizam mulheres de tal *universo* são mais identificadas como trabalhos manuais do que como trabalhos intelectuais. Atividades classificadas como “essencialmente” femininas, dentre elas os trabalhos domésticos (cozinhar, limpar, lavar...) e a educação das crianças trazem em si a multiplicidade da “*arte de fazer*”, o “*saber*” em ebulição nestes espaços nem sempre são reconhecidos por uma “*racionalidade produtivista*”, por uma “*colonização tecnológica*” como instituintes de práticas e discursos. Assim a desvalorização do trabalho intelectual das “*professorinhas*” não pode ser desvinculado aqui desta aproximação com as atividade domésticas (ou privadas) “*femininas*”.³¹¹

Ao descrevermos e classificarmos comportamentos dos educadores e educandos ou prevermos métodos e técnicas de trabalho ou ainda hierarquizarmos em níveis as pessoas que trabalham na educação, mais que acentuar presenças estaremos muitas vezes construindo ausências. Os conceitos estereotipados ou freqüentemente metodologias de trabalho pedagógico não levam em consideração a “...*historicidade social na qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos mas como instrumentos manipuláveis por usuários*”.³¹² Podemos pensar em sistemas não só de significação ou de fabricação e produção do discurso pedagógico, mas também nas práticas cotidianas que levam em conta tempo,

³¹⁰ LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 89.

³¹¹ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.142.

local, contexto e interlocução. Porque “(as) palavras têm vida. Vestem-se de significados. Mascaram-se. Contagiam-se com as outras palavras próximas. ‘Dançam conforme a música’, tocada no salão de baile onde estão. O salão é o discurso e é aí que elas cristalizam momentaneamente uma de suas máscaras.”³¹³

Por tanto tempo educadoras e educandas, máscaras decompostas e corpos solitários. Mesmo assim, as “professorinhas” criam alternativas, recriam esperanças, transgridem, e mesmo transgressoras, por vezes marginais, buscam encontros e originalidade dos sujeitos na educação. Penso que no presente Capítulo podemos acompanhar alguns desses momentos em Boa Vista. Mulheres cansadas, professorinhas inferiorizadas, mostraram como produzem *dribles* na hierarquia do discurso, como lutam em relação à desvalorização salarial, como deixam que o tempo possibilite espaços de construção de si e dos “outros”. Elas falam de seus imaginários políticos, de suas relações como educadoras de crianças com os “outros” profissionais da educação, aqueles que lecionam no 1º grau, no 2º grau e na academia - estes “outros” que olham e recebem olhares, que julgam e fazem história. “As professorinhas” olham estes companheiros de magistério e nos dizem como se olham e se vêem diante deles. Mais superficialmente, atravessando a “ponte” em alguns momentos, também podemos perceber na emergência de uma memória coletiva como os “outros” trabalhadores da educação olham e vêem estas “educadoras de crianças”, como se olham e se vêem diante delas. Fundamentalmente podemos ver sujeitos, pessoas diferentes umas das outras. Portanto tais entrevistas não devem ser encaradas como padrão para comparações generalizantes.

³¹² CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

³¹³ BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e Discurso - História e literatura*. São Paulo. Ática - Série Princípios. 1995, p.6.

Como última questão a ser levantada nas falas das educadoras, neste momento gostaria de acrescentar que permearam suas narrativas as descrições de práticas de violência física entre os alunos e entre alunos e professores. Kelly, Lúcia, Dárci e Rocy algumas vezes contam experiências de professores que apanham de alunos, que são “furados” por alunos... O medo e a resistência a essa violência estão muito presentes nos seus discursos:

“Eu estudei nesta escola, naquele bairro o 13, na época era famosa em termos de marginalidade. Tinha alunos lá que pulavam nas costas dos professores... metiam a mão na cara da diretora... Há pouco teve um aluno que meteu um tijolo no carro do professor. Eu vivi uma experiência em sala de aula com um aluno quietinho, deste tamaíinho... quietinho... Eu chamei ele a atenção uma vez. Esses fatos fazem a gente pensar, antes de agir. Chamei a atenção e ele ficou... quietinho. Um outro aluno chegou e falou: ‘Professora, o menino tem um canivete.’ Eu peguei o canivete e perguntei, cheguei e sentei: ‘Pra que que tu queres este canivete?’ ‘Cortar a pema da senhora.’ (risos) Eu podia ter levado ele pra direção, podia... mas perguntei: ‘Por que?’ Ele disse: porque eu tinha chamado a atenção dele de uma forma que ele não tinha gostado. Disse: ‘Passei na casa de fulano, troquei uma coisa pelo canivete dele pra furar sua pema.’ Outros que viram, avisaram e eu peguei o canivete. Meu Deus do Céu! Isso... ‘E como é que tu ias fazer isso?’ ‘A senhora ia escrever no quadro, eu ia levantar, pegar minha bolsa, cortar a pema da senhora e correr, fugir pra casa.’ Meu Deus do Céu! Olha só! Eu fiquei pensando naquele dia... um menininho calado... eu não sei... ele fez alguma coisa, eu chamei a atenção. Mas não briguei com ele! Só proibi de fazer certas coisinhas na sala de aula. Aí ele, magoado, quis fazer isso. Eu falei: ‘Mas, meu filho, a minha pema já é feia... (risos) A minha pema já é cheia de cicatrizes, tu ainda vais me dar mais uma cicatriz’ - falei pra ele (rindo). Ele começou a rir comigo. ‘Quer deixar a minha pema mais feia? Não faz isso comigo não! Então, tá bom, eu não grito mais contigo também. Mas não faz isso não, tá? Minha pema já tá muito feia.’ (risos) A partir dali ficamos amigos.”³¹⁴

Tendo em vista a narração das experiências das educadoras de Boa Vista, principalmente as de Rocy, Giovana, professora de Português da Rede de Educação Estadual de Santa Catarina, fez uma observação categórica e intrigante:

³¹⁴ Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

“Estão reforçando demais a idéia da professora ideal, que se interessa, se preocupa. Não precisa. Nós professores relapsos, depressivos, problemáticos e malvados – já entendemos. Coloco-me no meio porque vivo dizendo não ter tempo de conversar com alunos que precisam de mim. Jogo este problema para a Orientação ou para o professor de História que além de ser homem é solteiro e tem mais tempo que eu.”³¹⁵

Volto então à questão apontada no início deste capítulo... Giovana diz que o que se vê nas entrevistas é *“o bla-bla-blá de todo o Brasil”*. Para ela as experiências narradas criam uma professora ideal e as resistências se dão no cotidiano dos professores que não vão à casa dos alunos, são relapsos, revoltados, depressivos, impulsivos, violentos... Bem, talvez tais educadores, também idealizados, só que agora como “maus”, estejam mudos pelos corredores, mas, realmente, não acredito nesta dicotomia. Vejo momentos de revolta quando as educadoras questionam a posição dos pais, dos diretores, dos supervisores e dos sindicatos. Vejo o **cansaço** de Lúcia, a **depressão** e até mesmo o **rancor** de Dárci que nem mesmo deseja voltar às salas de aula, as **dificuldades** de Kelly que **reclama, reclama e reclama**, a **criticidade** de Rocy.

Bem, enquanto nos discursos das educadoras de Boa Vista a idealização da educadora corre em torno da maternagem simbólica e da inferiorização intelectual, para Giovana a imagem idealizada é aquela da professora que corresponde às expectativas, que lê, que vai à casa dos alunos, que se esforça. Vejo que este contraste pode criar uma aparente dicotomia drástica, dividindo as educadoras em “boas” e “más”. Mesmo que nos discursos não possamos ver tão claramente a emergência dos comportamentos considerados “negativos”, todas as educadoras apresentam suas ressalvas, mesmo que sutilmente, à ordem imposta a elas pelos poderes estabelecidos, às exigências quanto aos seus comportamentos. Poderemos observar mais a frente e mesmo que eu não tenha

³¹⁵ Giovana, Tubarão-SC, julho de 1999.

andado à procura de experiências de violência ou de extrema revolta, encontrei sinais dessas presenças bem mais difíceis de serem “ditas”, “reconhecidas” (talvez esse fosse um outro trabalho), bem mais difíceis de serem perscrutadas por serem camufladas, mascaradas ou mesmo ignoradas.

Mesmo que quando fale de “resistências” das educadoras ou dos educandos, não queira afirmar com isso que essas resistências se dêem somente de formas que podemos considerar “positivas” para a construção educacional, devo reconhecer que nos discursos das educadoras entrevistadas as formas de violência ou repressão exercidas pelas mesmas aparecem sutilmente, talvez para elas importava mais falar sobre suas construções, afinal são tão poucas as oportunidades que parecem ter para tanto. Também, jamais foi minha intenção sair por Boa Vista à procura de educadoras que tivessem experiências fundamentalmente negativas, ou violentas para relatar. No entanto, as práticas apontadas, certamente, muitas vezes não correspondem àquela imagem maternal e doce da “professorinha”. Talvez correspondam, por outro lado, à idéia constantemente também homogeneizada de despreparo profissional e péssimas condições de trabalho nas escolas públicas brasileiras. As entrevistas de Marilac e Darcilene foram realizadas no mesmo espaço e durante uma boa parte do tempo as duas dialogaram frente ao gravador falando cada uma a seu tempo sobre educação e nesse diálogo suas memórias e experiências pessoais foram bastante requisitadas. Ao se referirem à presença de relações de violência em algumas escolas citaram exemplos presentes em seus cotidianos:

Dárci: “Tem alunos que desacatam mesmo o professor, né? E a gente tem que agüentar, não é?”

Marilac: "Olha, essa semana a minha sobrinha tá fazendo estágio. Ela está no Magistério, no 2º ano. Ela me disse: 'Tia, é pré-escolar e a professora maltrata as crianças'. Ela disse que chega a abaixar a cabeça porque fica com vergonha. Aí perguntou: 'O que eu faço? Boto no relatório?' Eu disse: 'Você tem que colocar. Se você não quer colocar no seu relatório, chega na direção da escola e converse sobre o que você está vendo na sala de aula. Porque aí a diretora conversa com a professora. Ela disse que a professora pega o caderno e escreve assim na cara da criança... Pré-Escolar, gente!

Dárci: Tá errado! Não tem nada a ver uma coisa com a outra, né? Tem muitas coisas que o professor não tem culpa, mas tem outras que bitolam o aluno pra vida toda, traumatiza. Esses dias teve um caso com a minha filha. Ela tá na 4ª série e tem dificuldade em Matemática. A professora chamou a Carolina no quadro pra fazer um exercício de fração e ditou as frações. Aí ela disse: 'Tá errado Carol.' 'Não tia, mas eu não escutei direito o que você falou.' 'Não, você não sabe de nada.' Ela pediu: 'A senhora deixa eu fazer a terceira?' 'Não, pode voltar que você não sabe de nada.' Então isso tá errado totalmente. Porque já é difícil a criança ir na frente, enfrentar os colegas, aquilo ali... se ele errar alguma coisa, sabe como que é escola... Os colegas ficam gozando da cara... Imagina você ali na frente. Ela fica com aquele medo: 'Eu vou lá na frente, eu vou errar... eu não sei nada...'"

Marilac: Ainda dá um reforça isso...

Dárci: Pois é, você não pode jamais bitolar a criança, cortar a criança de crescer, e isso é tão importante! Agora ela tá na 4ª série mas a gente sabe que vai apresentar futuramente seminários, trabalhos em grupo. Você precisa... ela ficou com medo de ir lá na frente, com medo de errar. Você tem que ter toda uma maneira de falar uma coisa que pode prejudicar a criança."³¹⁶

As “boas tias”, professoras de crianças, são muitas vezes localizadas logicamente num grupo que as estereotipa, as “iguais”. Nesta uniformização, a emergência do novo, da criação, nem sempre é reconhecida, legitimada socialmente, mas na narração dos sujeitos vemos a construção ininterrupta de casulos que florescem, uma comunidade que é fragmentada, que é constituída de alteridade e que comunga de um inevitável apelo da vida, aquele que faz de cada “homem” ser o outro e nos outros. Nessa perspectiva, pensando em Certeau, Castoriadis ou em Caetano Veloso: tudo é muito mais... A noção do que é adequado para Lúcia se desfaz, se apóia ou se desconstrói na sua contraposição com os discursos das outras educadoras. Marilac e Dárci tentam acima dizer o que não

³¹⁶ Marilac e Dárci, Boa Vista, 25 de setembro de 1998.

acham adequado no comportamento de uma educadora. Não sem algum exagero, minha interpretação de suas falas foi de que esfregar a cartilha no rosto do aluno escrevendo sobre ela (como a dizer: é assim que se escreve!) ou humilhar Carolina fazendo-a temer a participação em sala de aula são atitudes que não são *certas*, mas são atitudes também presentes no cotidiano pedagógico de Boa Vista.

A multiplicidade de vozes me fazem ter vontade de focalizar um ponto e analisá-lo mas esse ponto não se torna unívoco: “a imagem adequada da educadora brasileira”. A heteroglossia das memórias me avisa da pluralidade de presenças subjetivas, das diferenças construtivas e resistentes nas alteridades. As relações de violência entre alguns alunos e professores não me dizem somente “este é um comportamento tradicional e arcaico”, penso também “este é um comportamento peculiar daquele ser humano, criado naquele momento e local...”. E se é um comportamento “*errado*”, não segue as regras, é resistente a elas. Mas depois dessa afirmação, faço-me mais uma pergunta: se ao me sentar numa poltrona confortável frente à televisão de 20 polegadas vejo fundamentalmente notícias de violências e sinais que me dizem “o mundo está mesmo violento!” - seria aquele um comportamento resistente ou seria um comportamento “normal” neste nosso mundo? Vemos leis que são paradoxalmente instituídas de autoridade e destituídas de poder... Enfim, decido agora, subitamente, não ir mais longe neste devaneio, mais uma missão me espera: “a” Conclusão.

Conclusão

LIBERDADE FORJADA

“E como a uma borboleta, Ana prendeu o instante entre os dedos antes que ele nunca mais fosse seu.”

Clarice Lispector

Desvencilhar-me, desatar o nó de palavras que me prende ao texto, não ao objeto. Embora as pernas já se desembaracem deste capim grudento que entrelaça e aperta, as marcas e as idéias continuarão emergindo não só nas reminiscências das histórias narradas, mas na reconstrução ininterrupta do mesmo objeto pelo tempo “alteridade-alteração”. O que desejo é escapar da **Armadilha**, forjar a liberdade, construí-la e mascará-la. E, já que não poderei me desprender totalmente, busco então um movimento pendular. Não exatamente como nas lojas de secos e molhados que calculam e enumeram, mas tentando estabelecer um ponto de balanço, erupção da descontinuidade que pondera minhas vontades e elucubrações.

Em **Passagem para o Outro**, algumas descontinuidades na história da educação de Boa Vista vêm a tona com a presença dos depoimentos de Dona Augusta, Assinete e Edinelza, em contraste com as falas das educadoras em sala de aula hoje – mais claras nos capítulos seguintes. O controle explícito e opressor das décadas de 50, 60 e 70, narrado claramente por Dona Augusta, assume características diferentes nas relações educacionais contadas por Lúcia, Rocy, Dárci... Enquanto aquela sofria com a repressão política militar e era obrigada a engolir pratos cheios de mingau de aveia durante um curso de formação, Lúcia nos diz dos cursos que não respeitam suas práticas pedagógicas, Rocy narra suas astúcias no combate à merenda “horível” da escola, Dárci exige a dignidade que para ela deveria ser expressada pelo “*reconhecimento*” profissional e “*humano*” das educadoras. As formas de controle narradas por estas

educadoras podem se dar de maneiras mais sutis, entretanto, assumem claramente as características de um espaço competitivo num mercado de trabalho hierarquizado que privilegia economicamente e intelectualmente os homens. Hoje, ao contrário do que aconteceu no passado, muito provavelmente, Dona Augusta não seria humilhada em público por encostar-se à parede na fila de entrada para o curso de formação - como o foi na década de 70 - ou por ser uma normalista a tomar sorvete nas praças de Boa Vista - na década de 50. Mas, na escola em que Lúcia trabalha não poderia usar uma camisa sem mangas, uma bermuda ou saia que tivesse um comprimento *inadequado*, não poderia sentar-se à mesa para conversar com seus alunos ou dizer-lhes palavras proibidas. Certamente não seria exilada em Santa Maria do Boiaçu por “pensar” em protestar, porém, poderia perder o emprego por discordar francamente das regras de algumas instituições.

Trabalhei em vários momentos com grandes porções de entrevistas pois não desejava desmembrá-las buscando fragmentos de uma realidade. Busquei no contexto discursivo assinalar as questões discutidas no texto, deixar falar, e me contive em muitos momentos da análise para que o texto não se tornasse longo demais. Nesse sentido, o “**deixar falar**” pode ser estopim para que as leituras do texto se realizem de formas diferenciadas e ricas. Entretanto, o que mais se acentuou nas narrações das várias épocas e situações, foi o fato de que, por modos diferenciados, as educadoras transgrediram, questionaram, criaram e continuam a transgredir. Exercendo o que para Certeau constitui-se nas relações de *resistência* e para Castoriadis é impossível não existir na prática dos sujeitos sociais, ou na sua busca de *autonomia* de si e do outro: *alteridade-*

*alteração, práxis.*³¹⁷ Dona Augusta dava aula sob a mangueira e Rocy cheira seus alunos, Maria das Neves plantava contra a vontade de uma comunidade que ela respeitava culturalmente e Kelly *reclama, reclama e reclama*. Assinete diz ter sido extremamente criativa e Dona Augusta fazia teatro subversivo; Lúcia reprova as práticas do próprio sindicato que a representa; Rocy arrisca o emprego para participar de greves, conversa longamente com o “pior aluno da escola”, fora da escola, e ela muda, ele muda...

Na tentativa de destacar e desconstruir a presença de imagens estereotipadas da “professorinha”, pude atentar para as peculiaridades, a resignificação incessante da linguagem, a significação sendo constituída em cada contexto, em cada momento e espaço diferenciado, como novidade. Desta forma, Rocy trouxe a “novidade” do contar histórias para as crianças, porque suas histórias são significadas por experiências de vida, pela memória do pai e pela invenção da memória de seus alunos. Kelly e Dárci narram suas reivindicações e Lúcia seu amor pelo trabalho, pelo estudo e pela família. As educadoras contam suas construções discursivas feitas no dia a dia, no encontro e desencontro com os outros. Em seus discursos destacam o fazer resistente na relação com os poderes estabelecidos que lhes inferiorizam e ditam normas. Suas transgressões ocorrem em contraposição aos constrangimentos, naquilo que Certeau nomeia relações sociais entre o “fraco” e o “forte”, construindo-se muitas vezes como inversões. A suposta passividade do fraco na recepção das ordens, dos *produtos* que “vêm de cima” é substituída pelo *desvio, uma forma de reinventar e* usar as armas do forte a seu favor.

³¹⁷ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 94. “Chamamos de *praxis* este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida em que algum dia existiram, pertencem à *praxis*.”

Assim faz Rocy desafiando a Supervisora da escola, recorrendo à autoridade da Secretaria de Educação Municipal e gozando no contar e recontar seus “golpes”.

Ao se pensar as estratégias de poder do forte como tendo lugar “próprio” e as táticas astutas do fraco como um “não lugar”, corre-se o risco de relegar parte do discurso que tento articular à margem, na aparente não existência, na ausência subreptícia do silêncio. Sendo assim, palavras fantasmas advindas de gestos fantásticos, o que esperar do seu fim? Mas, superando a perspectiva maniqueísta³¹⁸ das relações humanas, Paulo Freire enfatizou brechas esperançosas³¹⁹ que motivam milhares de educandos e educadores na prática pedagógica, trouxe a auto-avaliação e a possibilidade mais que democrática de construirmos respostas ricas e inquietas,³²⁰ mostrou-nos que a demagogia de todos os dias faz do “diálogo” uma arma que tenta desgastar a palavra e a tornar vazia. Tão bela a princípio, tão cheia de significados; daí vem a “palavreria” ou o “ativismo” e a desbotam, a torcem e constroem. Depois, no varal ao sol, ela resseca, morre ou vegeta. Desejo que num olhar construtivo e otimista, possamos vê-la, quando mais viva, atenta. Num piscar de olhos cúmplice ou velado, poderíamos presenciar um renascimento, novos brotos verdes expandindo-se; novamente símbolos de um ritual de passagem?

Mesmo que a discussão fundamental de Paulo Freire, da educação “popular”, tenha se tornado muitas vezes contraditória - pelo excesso de zelo com a hierarquização dicotômica econômica e social, pelo questionamento de Roger Chartier e outros historiadores contemporâneos acerca da força das “determinações coletivas e dos

³¹⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. RJ. 23ª reimpressão, 1996.

³¹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra, 1992.

³²⁰ FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. RJ: Paz e Terra, 1987.

condicionamentos sociais...” - quando este educador “maravilhoso” fala do cotidiano educacional, quando seu discurso flui dentro deste cotidiano, quando deixa fluir sujeitos que se expressam neste cotidiano, seu trabalho tem em meu trabalho um grande apelo. Vejo seu senso crítico preenchido pelos olhares da prática, os sujeitos políticos, os educadores “libertos” na descoberta teórica e em suas ações. Por tudo isso, seu trabalho me sugere o imaginário político maniqueísta (em opressores e oprimidos), mas, também, as resistências e criações. Apropriando-me das palavras de Roger Chartier, vejo-o *“...invocando contra as determinações imediatas das estruturas as capacidades inventivas dos agentes, e contra a submissão mecânica à regra as estratégias próprias da prática.”*³²¹

Nesse sentido, é ainda interessante notar outros dois pontos da pesquisa: primeiramente não se desejou estabelecer uma divisão entre bons e maus professores, os que resistem de formas positivas e os que resistem de formas negativas ou violentas; em segundo lugar, ao falar, cada uma das pessoas quebra seu discurso, em alguns momentos, recorrendo a aparentes “chavões”, “lugares comuns” ou “estereótipos” presentes numa circularidade de discursos no imaginário coletivo. Rocy faz isso quando, ao narrar suas histórias, representa “o professor”, generalizando, caracterizando-o como aquele que chega e manda sentar, dita normas, manda copiar... Desta forma ela mostra práticas sociais e combate “um” educador idealizado, modelo, para ela o representante de toda uma classe de trabalhadores:

“A gente tem que querer! Porque muitas vezes a gente se acomoda, a gente quer mais de comodismo. É mais fácil você entrar numa sala de aula e encher o quadro pros meninos ficarem com as mãozinhas ocupadas. Aí vai olhando, papeando e o tempo passa... você já sai correndo pra outra sala e no mesmo sistema. É mais difícil você fazer ele pensar e aceitar o que ele pensa. Ou aceitar

³²¹ CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. Estudos Avançados, nº11, v.5, 1991, 176.

*o aluno que pensa de uma certa forma e argumentar com ele e fazer ele ver a situação de um outro jeito. Isso que é mais difícil! É mais fácil chegar e: 'Não, tá errado!' e acabou. Agora, vai argumentar com ele...!*³²²

As responsabilidades dos educadores para com as muitas falhas, os muitos problemas que enfrenta a educação no país, foram alardeadas ao longo das últimas décadas.³²³ Foi questionada e tornou-se objeto de estudo a “consciência” dos educadores, sua “má-consciência” ou “falta de consciência”. Mas, a medida para se estabelecer esta “alienação generalizada do outro” me parece ainda muito subjetiva e mesmo impossível se determinar. Essa ruptura drástica, que constrói num extremo sujeitos “alienados” e no outro os “não alienados”, acabou por esmorecer quando conversei com as educadoras em Boa Vista. Elas deveriam ser conscientes de que exatamente? Suas práticas discursivas e não discursivas mostraram uma “consciência” profunda do lugar social que ocupam no trabalho e em suas vidas pessoais. Mostraram ainda, fundamentalmente, suas limitações e desejos. Mesmo as desesperanças foram narradas com força e vontade de mudar. Os momentos difíceis pelos que passa Dárci, para quem dificilmente as “professorinhas” serão reconhecidas como pessoas econômica e intelectualmente ativas na sociedade, são expressados com algum rancor e revolta, por uma reflexão atenta da complexa rede de relações políticas que no imaginário social constrói nossas realidades. Vejo que para Dárci deve ser dado o direito às educadoras, inclusive, a apatia dos momentos de solidão, aos momentos em que a vontade esbarra contra poderes fortes e cansativos. Porque, como nos diz Lúcia, “às vezes é fácil falar”, ou como reforça instistentemente Kelly: no trabalho com educação tudo é *muito difícil*.

³²² Rocy, Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

³²³ VILLELA, Heloísa. A primeira Escola Normal do Brasil. In O Passado Sempre Presente SP: Cortez, 1992, 7-16.

Lendo alguns discursos pedagógicos, em falas de educadores ou em textos, percebi no jogo das aparências a “culpa” que quase sempre é atribuída ao “outro”. Entre séries, disciplinas, cursos, escolas, universidades, práticas, pessoas, parecem haver regras que mantêm a falácia de uma culpa hierárquica. Como exemplo, as professoras de crianças, que da educação infantil à educação fundamental são denominadas “tias”, estão postas por uma lógica caótica, mas convencionalmente legitimada, na posição de inferioridade perante educadores de 5ª à 8ª séries, 2ª grau ou academia.³²⁴ Algumas vezes, perdidas na complexidade asfixiante do universo infantil, as “tias” constantemente têm que justificar fracassos na educação brasileira. Os alunos são normalmente recebidos na 5ª série como se adentrassem um novo mundo e qualquer “problema” trazido ou construído com os mesmos será atribuído, quase que invariavelmente, aos educadores das séries anteriores.

Longe de querer isentar as educadoras de suas responsabilidades neste contexto³²⁵, o que desejo é dizer que a “culpa” pode ser manipulada, tornar-se algo como um tipo de “bode-expiatório” e mais um fator destrutivo da *esperança* no imaginário educacional. Para uma grande parte das mulheres que trabalham com crianças são momentos difíceis os que se seguem à percepção de que a luta por reconhecimento profissional “nunca terá fim”. Talvez, por isso, seja comum no magistério as educadoras com maior tempo de serviço elogiarem a garra das que começam, mas alertá-las dizendo: “o gás sempre acaba por falta de crédito” ou “a gente desanima...” Digo tudo isso porque também trabalhei muito com grupos de educadoras francamente dispostas a pesquisar, descobrir e construir respostas alternativas para os problemas pedagógicos,

³²⁴ VILLELA, Heloísa. **A primeira Escola Normal do Brasil**. In *O Passado Sempre Presente*. SP: Cortez, 1992, 7-16. “(...) a escola pública primária vem sendo alvo de críticas por parte da sociedade que não se cansa de defini-la como ineficiente, incapaz e de baixa qualidade. (...) Diante dessa situação, muitos trabalhos vêm denunciando a falta de preparo do professor como uma das principais causas do insucesso da escola básica.”

³²⁵ Como já foi colocado no texto com a ajuda de Lílian do Valle.

que ficavam chocadas quando todas as suas pesquisas, por mais profundas, desgastantes e angustiantes que fossem, eram associadas somente à doação (ao “dom”) e não ao interesse também científico e prazer profissional. A busca de caminhos no magistério não só para as educadoras de crianças é muito árdua, mas fica ainda mais complicada quando estas, ao atingirem alguns objetivos, recebem apenas uma dose de curiosidade e condescendência.

Com certeza, corro agora o risco de deixar minha memória “intrrometida” julgar, demonstrar valores e apropriações: “ser pessoal demais”. Ou como me disse carinhosamente um amigo: “expor-se”. Porém, como “professorinha”, mais que temer represálias, respeito as colocações de Marina Maluf citando Maurice Halbwachs e Pierre Nora:

“É importante ressaltar que, ao construir a oposição radical entre história e memória coletiva, Halbwachs se refere a uma história hegemônica no seu tempo - a história événementielle, ou seja, a um conhecimento produzido por um historiador que se julgava objetivo e imparcial, um historiador dono de estranho destino, conforme assinalou Pierre Nora, o de ‘ser a palavra do passado e o mensageiro do futuro’. Ele deveria superar-se a si mesmo e à sua condição de ser social - obstáculo à objetividade - e se tornar apenas um ‘veículo de transmissão, um traço de união tão leve quanto possível entre a materialidade bruta da documentação e a inscrição na memória’. Esse historiador hoje, continua Nora, ao contrário daquele, confessa sua íntima ligação com os conteúdos com que trabalha. E o resultado são conteúdos que devem tudo à ‘sua subjetividade, sua criação e sua recriação’: o obstáculo transforma-se na própria alavanca da interpretação e da compreensão. A ‘operação taumatúrgica’ é feita menos pela história e mais pelo historiador, pois é ele que dá ‘sentido e vida ao que, em si e sem ele, não teria sentido nem vida’.”³²⁶

Para se trabalhar com um objeto de pesquisa e deixar que a paixão também o mova, o construa e desconstrua, é necessária a crença, mesmo que extremamente crítica, na possibilidade de **fazer** esse objeto, levá-lo até “o fim”. Este não se resume num bloco de folhas repleto de palavras, mas assume uma forma, resultado palpável dessa crença.

³²⁶ MALUF, Marina. **Ruídos da Memória**. SP: Siciliano, 1995, 44.

Para Castoriadis “...*(f)azer um livro, uma criança, uma revolução, fazer apenas é projetar-se em uma situação futura que se abre por todos os lados em direção ao desconhecido, que não podemos, pois, possuir de antemão em pensamento, mas que devemos obrigatoriamente supor como definida no que diz respeito às decisões atuais...*”³²⁷ A procura de “verdades” também baseia-se em crenças, mas o pesquisador que crê somente na realidade objetiva dificilmente colaborará na “desmitificação” da neutralidade do cientista historiador. As idéias estão sendo construídas no contato com o objeto mas, ao mesmo tempo, subjetivamente, no diálogo e na memória. “*Nosso problema não se limita a aliar nosso compromisso como historiadores à objetividade daquilo ‘que realmente aconteceu’ nem à nossa consciência pós-moderna de que, na realidade, jamais chegaremos realmente a descobri-lo.*”³²⁸ A interpretação do pesquisador faz parte do processo da entrevista e o enriquece; na falta de tal interpretação, a verdade não estará mais explícita, mas a intenção de neutralidade intelectual sim.

A objetividade, as representações e as questões éticas do trabalho com as fontes orais estarão sempre próximas. As leis morais e o aparato burocrático podem ser manipulados e nem sempre o compromisso com a “*honestidade*”, o “*respeito pessoal por aqueles com quem trabalhamos...*”³²⁹ se mantém. Mesmo sendo estas questões éticas bastante subjetivas, desejo, obviamente, que esse trabalho possa trazer à tona palavras silenciadas. Essas profissionais da educação, que tantas cartilhas têm que seguir, pouco são valorizadas na literatura histórica no que se refere ao registro da sua voz. O

³²⁷ CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995, 108.

³²⁸ PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. Proj. História, São Paulo, (15), abr. 1997.

³²⁹ PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral*. Proj. História, São Paulo, (15), abr. 1997.

que elas têm a dizer? *“Um dos aspectos mais polêmicos das fontes orais diz respeito a sua credibilidade. Para alguns historiadores tradicionais os depoimentos orais são tidos como fontes subjetivas por nutrirem-se da memória individual, que às vezes pode ser falível e fantasiosa.”* Mas o historiador é também quem *“...sabe ouvir as pessoas - característica fundamental do historiador oral - e tem o ideal de contribuir com seu trabalho na elaboração de uma memória mais democrática do passado. A história oral, para ela, é também um instrumento de mudança capaz de colaborar na construção de uma sociedade mais justa.”*³³⁰ A memória individual traz em si também pinceladas do imaginário coletivo ... O sujeito social traz em si a continuidade do passado que olhado num outro tempo, no presente, ainda expressa-se por meio de representações. *“A presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da história oral,...”*³³¹ e a linguagem expressa não só interesses pessoais como revela manipulações do imaginário social e político.

Por fim, o que eu gostaria de destacar com a “mensagem” fundamental deixada, para mim, pelas educadoras entrevistadas e por este exercício de reflexão, creio que se resume na fala de Lúcia, na negação das práticas dos cursos de formação que não buscam o diálogo entre diferentes e sim uma relação de superioridade e inferioridade: *“Por que não perguntam como a gente faz? Vêm só dizendo que é assim que tem que ser feito, de cima para baixo... muitas vezes é fácil falar...”*³³² Nos depoimentos das educadoras está presente esse inconformismo e mesmo a ironia com relação à maioria dos cursos de formação de professores, que não levam em conta o que as educadoras já praticam. Muitas vezes essa prática as levou a optar, experimentar, re-criar ou desprezar algumas

³³⁰ THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: História Oral*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992. p.18

³³¹ BOM MEIHY, José Carlos Sebe. *Manual de História Oral*. São Paulo, Loyola, 1996, p14.

³³² Lúcia, Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

metodologias. Inventando outras maneiras de fazer, elas gostariam muito de poder dizer, mostrar essa praxis construtiva. Talvez um avanço imensurável acontecesse nesse contexto de insegurança e desesperança da moderna educação pública nacional (caracterizado assim por Lílian do Valle³³³), se deixássemos fluir **outras** vozes com mais vigor, com mais valor. Reconhecer que elas existem, que estão em nós, não basta ao cotidiano e à carência da pesquisa educacional: precisamos nomeá-las, dizê-las, buscá-las, valorizá-las, permitir que existam legitimamente, que se constituam e se renovem. Lúcia acrescenta ainda que as dificuldades com relação à leitura dos textos trabalhados nos cursos poderiam ser superadas por outras opções de material ou pelo especialista que *“ensine a pescar direitinho.”* Nesse sentido a linguagem parece ser ponto chave para esse “aprender a pescar” e a Academia tem aí uma grande contribuição a dar: *“É o tal negócio, você não deve dar o peixe, deve ensinar a pescar...”* Lúcia não teme a dificuldade de compreensão das palavras, teme as maneiras de se ensinar e aqui ela encontra cumplicidade na fala de Dona Augusta:

“É isso que eu te digo, é essa força, é essa chama que me mantém livre, feliz, tranqüila e assim posso enxergar as coisas.... Posso dizer. Não é a verdade! Mas é um caminho e se todos nós nos unirmos pra traçar metas, traçar caminhos, procurar encontrar alguma saída, a gente encontra, mas unidos. Não uma pessoa pensando, e outra pessoa pensando. Quem sabe a pessoa mais humilde, a ‘mais humilde’ te dá a lição. Olha, a minha lavadeira era uma velha chata, enjoada, que eu não gostava. Mas um dia eu estava com dor nos olhos... Aí eu disse: Eu tô com uma dor no olho. Ela disse: Aonde? Eu disse: ‘Aqui, na íris. Aqui nesse nível...’ ‘Porque você não diz logo que tá com uma dor no bago do olho!’ Aí eu aprendi.... que a gente tem de falar sem ser besta. Não é? Pra uma pessoa humilde você vai falar uma besteira desta. Eu fiquei com raiva de mim mesma. Mas aí ela me deu uma lição: fale bago do olho! Ah, mas é ótimo, isso é, eu acho bom demais. Coleciono todas essas coisas, sabe? Porque me fizeram crescer, mesmo, isso me faz crescer.”³³⁴

³³³ VALLE, Lílian do. *A Escola Imaginária*. RJ: DP&A Editora, 1997.

³³⁴ Dona Augusta, Boa Vista, 12 de outubro de 1998.

Na procura de “conclusão” que constrói a liberdade e a fuga da palavra, penso nas possibilidades que se abrem a partir do diálogo já realizado. Relendo o primeiro capítulo, vem a vontade de pesquisar mais a constituição de um aparato tecnocrático e intelectual que poderia nos indicar outras pistas de como, em Roraima, se inventa um Estado, como se legitima uma “identidade” com outros estados de uma nação, com “o Brasil”. Dos dois últimos capítulos, emerge a possibilidade de mais trabalho com as memórias das educadoras de Boa Vista. Ao me despedir, novos olhares vão acontecendo, procuro uma outra paixão. Mas, enquanto não sou envolvida por um novo vício, fico como Dona Augusta, colecionando as falas que constroem este trabalho e as categorias que poderiam significar palavras vazias, vozes insondáveis... Não quis buscar “grandes feitos”, atos heróicos, apenas quis ouvir e deixar falar a simplicidade do ato, a simplicidade do tempo que é vida e espaço da história, é alteridade, resistência, criatividade. Nessa busca deparei-me com uma bibliografia complexa, com vozes filosóficas e profundas. Aprendi muito com essas vozes, jamais as desvalorizarei por significarem tal complexidade de linguagem, apenas gostaria de acrescentar que não foi a aparente “maior” complexidade gramatical ou lexical da linguagem dos autores ou a “menor” complexidade da linguagem dos entrevistados, e sim a significação em mim de seus discursos, o que me ensinou, fez e me faz crescer, como Dona Augusta... Nosso compromisso *ético* carrega uma carga política, que também nos possibilita dar voz e direito a respostas e conflitos com quem colabora no trabalho de pesquisa. Pretendo ser clara em meu discurso, desejo mostrar meu objeto e alardear meus objetivos. Devemos estar atentos, ou como quer Roger Chartier, *vigilantes*.³³⁵ E por isso, repugna-me a falsa modéstia, a manipulação e corrupção traiçoeira da humildade, e desejo mais que nunca jamais esquecer ou “*perder a ternura*”. Mas, continuo pensando,

³³⁵ CHARTIER, Roger. *A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas*. Estudos Históricos, RJ, vol.07, 1994, 112.

FONTES

Orais

* Ana Lia, professora do Colégio de Aplicação da UFRR. – Boa Vista – 26 de setembro de 1998.

* Dona Augusta – Boa Vista - 12-10-1998.

* Assinete, Supervisora e Orientadora da Secretaria de Educação Municipal de Boa Vista - 28-09-1998.

* Dárci – professora federal - Boa Vista - 25 de setembro de 1998.

* Edinelza, diretora da Escola Estadual Monteiro Lobato – 06 de outubro de 1998.

* Ed (Edgleison), professor estadual - Boa Vista, 14 de outubro de 1998.

* Everton, professor do Colégio de Aplicação - Boa Vista, 14 de outubro de 1998.

* Giovana, professora estadual - Tubarão-SC, julho de 1999.

* Kelly, professora - Boa Vista, 22 de setembro de 1998.

* Lúcia – professora federal - 30 de setembro de 1998.

- * Marilac, professora federal – Boa Vista - 25 de setembro de 1998

- * Marilene - professora municipal) , Florianópolis, 09-12-97.

- * Marly, professora - Boa Vista, 30 de setembro de 1998.

- * Paulo. Professor do Curso de Letras da UFRR. Boa Vista - setembro – 1998.

- * Rocy, professora - Boa Vista, 13 de outubro de 1998.

- * Rosa - professora de 1ª à 4ª séries da Rede Municipal de Florianópolis, 09-12-97.

- * Rosa Amazonas, professora - Boa Vista, 25 de setembro de 1998.

- * Rosângela – professora estadual - Florianópolis, junho de 1999.

- * Sebastião, professor do curso de Pedagogia da UFRR – outubro de 1998.

Jornais e revistas:

- * Jornal Boa Vista, 1973, 04. (título da matéria: “*Colonização da Amazônia*”).

- * Jornal Boa Vista, 06 de outubro de 1973, 1ª página.

- * Jornal Boa Vista, 25 de dezembro de 1973, 03.
- * Jornal Tribuna de Roraima, 17 de setembro de 1988, 1ª página.
- * Jornal 100 Anos de Boa Vista, 1990, 01-16.
- * Jornal Folha de Boa Vista, 30/07/1998, 1ª página.
- * Jornal Folha de São Paulo de 18/06/96.
- * Revista Cultural (JPM: Jornal Brasileiro de Medicina), vol.74, nº 84, maio/98, 27-33.
- * Revista Veja, 04 de agosto de 1999, 71-72.

Arquivos que incluem apostilas, boletins, cartilhas, almanaques...

- * Arquivo do IBGE, Florianópolis.
- *Biblioteca do Palácio da Cultura de Boa Vista-RR.
- * Biblioteca da Escola Estadual Euclides da Cunha, Boa Vista-RR.
- * Biblioteca da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista-RR.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Ensino e Trabalho Feminino: uma Análise Comparativa da História e Ideologia.** São Paulo. Cad. Pesq. (64): fev.1988.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e Discurso - História e literatura.** São Paulo. Ática - Série Princípios. 1995.

BACZKO, Bronislaw. **Imaginação Social.** In: Enciclopédia Eunaudi, v.5, Lisboa, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras escolhidas, volume I, Brasiliense, 3ª ed., 1987.

BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral.** São Paulo, Loyola, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos.** 4ª ed. SP. Cia das Letras, 1995.

BORDIEU, Pierre. **As trocas simbólicas.** Lisboa: Difel, 1992.

BRUSCHINE, Cristina e Amado, Tina. **Estudos sobre a Mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério.** São Paulo. Cad. Pesq. (64): fev. 1988.

BURKE, Peter. **A Escrita da História - Novas Perspectivas.** São Paulo: Unesp. 1992.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **História Cultural. Entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas. Estudos Históricos, RJ, vol.07, 1994.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, nº11, v.5, 1991.

CLASTRES, Pierre. **A Sociedade contra o Estado**. Livraria Francisco Alves, RJ. 1978.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Educação e Sedução: Normas, Condutas e Valores nos Romances de M. Delly**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP, 1995.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly.**

Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. **Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX.**

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade Vol.II.** Edições Graal. 10ª. ed., 1990.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** Edições Loyola. 2ª edição, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Herculine Barbin: O diário de um Hermafrodita.** RJ,

Francisco Alves, 1982.

FOUCAULT, Michel. **El Sujeto y el poder.** Revista Mexicana de 3/88 Institute e Investigaciones UNAM, Año 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Petrópolis, Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro:

Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra. RJ. 23ª reimpressão, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar**. SP, Olho D'Água, 8ª ed., 1997.

FREITAS, Aimberê - **Estudos Sociais – Roraima (Geografia História)**. Corprint Gráfica e Editora Ltda, São Paulo - SP, 1998, 1ª ed.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

HAHNER, June E. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937**. Brasiliense.

LE GOFF, Jacques. **Documento / Monumento**. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. **História das Mulheres**. Revista USP, São Paulo, No 23, p.57-61, Set/Out/Nov-1994.

LELIS, Isabel Alice. **A Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio**. 2ª ed. São Paulo: Cortez:1993.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Magistério de 1º Grau: um Trabalho de Mulher**. Revista

Educação e Realidade, Porto Alegre - RS, 14(2): 31-39, jul/dez. 1989.

MALUF, Marina. **Ruídos da Memória**. SP: Siciliano, 1995.

MARTINS, Maria Anita Viviani. **O Professor como Agente Político**. SP. Edições Loyola, 3ª ed.

MARTINS, Stênio. **Louvação à Roraima**. 1ª ed. SEMEC - BV - RR, 1989.

MENDES, Armando Dias. **A Invenção da Amazônia**. UFP, Coleção Amazônia. 1974.

NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária: Mestra ou Tia**. SP, Cortez, 1986.

NUNES, Clarice. **O Passado Sempre Presente**. SP: Cortez, 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento: as Formas do Discurso**. Pontes. 1987.

PEDRO, Joana Maria. **Mulheres honestas e mulheres faladas: uma questão de classe**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1994.

PESAVENTO, Sandra. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História, SP, vol. 15, nº 29, 1995.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões**

sobre a ética na História Oral. Proj. História, São Paulo, (15), abr. 1997.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica**. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre -RS, 16(2): 5-22, jul./dez.1990.

SANTOS, Marlene Schlup. **O professor e sua formação: a influência da Universidade Federal de Roraima na qualificação dos professores do ensino básico**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Supervisão Escolar do Centro de Estudos de Pessoal da UFRJ , 1998.

SILVA, Amizael Gomes da. **Amazônia Sarará**. 1989.

SOUZA, Antônio Ferreira de. **Roraima: Fatos e Lendas**. Roraima em Revista. 1979.

SPONCHIADO, Justina Inês. Tese de Doutorado: *“Docência e Relações de Gênero: um estudo de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1981 e 1995. São Paulo – PUC, 1997.*

STAN, Robert. **BAKHTIN: da teoria literária à cultura de massa**. Editora Ática.

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992.

VALLE, Lillian do. **A Escola Imaginária**. RJ: DP&A Editora, 1997.

VIANA, Maria José Motta. **Do Sótão à Vitrine - Memórias de Mulheres**. Editora UFMG. Belo Horizonte, 1995.

VILLELA, Heloísa. **A primeira Escola Normal do Brasil**. In *O Passado Sempre Presente* SP: Cortez, 1992.