



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

JOSÉ OLINDA BRAGA

**SOBRE O SABER QUE NÃO SE SABE
NECESSÁRIO À FORMAÇÃO E PRÁXIS DO
EDUCADOR – PALAVRAS, SILÊNCIO, DITOS E
(CONTRA)DITOS**

**FORTALEZA
2008
JOSÉ OLINDA BRAGA**

**SOBRE O SABER QUE NÃO SE SABE
NECESSÁRIO À FORMAÇÃO E PRÁTICA DO
EDUCADOR – PALAVRAS, SILÊNCIO, DITOS E
(CONTRA)DITOS**

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Bessa Linhares.

**FORTALEZA
2008
JOSÉ OLINDA BRAGA**

**SOBRE O SABER QUE NÃO SE SABE NECESSÁRIO
À FORMAÇÃO E PRÁXIS DO EDUCADOR –
PALAVRAS, SILÊNCIO, DITOS E (CONTRA)DITOS**

Tese apresentada à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Defesa em: 8 de dezembro de 2008.

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Bessa Linhares (UFC)
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC)

Prof^a Dr^a. Leônia Cavalcante Teixeira (UNIFOR)

Prof^o Dr. Custódio Luis Silva de Almeida (UFC)

Prof^o Dr. Osterne Nonato Maia Filho (UNIFOR)

Dedico esse trabalho a Larissa, Vítor, Ingrid e
Beatrice, filhas e filho.

AGRADECIMENTOS

A Ângela que conhecia há tanto tempo pela voz angelical das “primeiras chuvas do caju do meu quintal”. Na academia, encontrei-a em corpo ágil e espírito da mais ancestral sabedoria. A articulista que de longe escuta, pacientemente. De perto, decide, aponta, norteia, aligeira, encoraja. Aportou-me tudo de que precisava. Minha orientadora.

Ao Custódio por ter representado na minha vida, farol, seta de destino para onde haveria de me lançar, exemplo de intelectualidade e dignidade humanas. Simplicidade austera. Clareira. Lugar mesmo de desvelamentos, de revelações. Parceiro privilegiado na articulação de conhecimento e saber.

Ao seu Zé Olinda, tropeiro, pedreiro, praça nas plagas do Rio de Janeiro, fiscal de rendas do Estado que assombrava os viajeiros de estrada pelo ter deixado espalhado no sertão do Ceará, como verdade absoluta, sua intransigência e correção junto à coisa pública. Intelectual instintivo, edificador de um saber de experiência feito invejável. Porta-estandarte de decência e boniteza. Meu pai.

A dona Maria Ercília, mulher de casa e do mundo, costureira de vestidos, roupas e vidas dos que a ela clamaram, psicóloga, médica, veterinária, freira, cabo eleitoral, banqueira, hospedeira sem diploma de nenhum deles. Pós-graduada em paciência e acolhimento. Articulista-política, dona sempre da última palavra, ainda que jamais proferida. Minha mãe.

A professora Ercília Maria pela amorosidade e paixão com que se entrega à causa educativa. A primeira desbravadora em família dos limites do sertão que nos são entranhados à alma, em direção às plagas da academia. Abre alas.

Ao Iande pelo deslumbramento de olhos com que vê todas as coisas. O inventor de condições de possibilidades ao fomento das reflexões, estudos e elaboração dessa tese.

Ao César e à Helma, amigos das primeiras e últimas horas, por quase uma eternidade, sobre quem o silêncio e a não-palavra podem dizer muito mais.

A Geísa, Marquinho e Gina. Secretaria, xerox, cantina: os lugares privilegiados de acolhimento e socorro às necessidades básicas estudantis. Exemplos de compromisso e dedicação ao que fazem.

Guto e Lihana, colegas companheiros das boas e más horas. Sonhadores de sonhos idênticos, alucinadores dos mesmos delírios tão necessários ao prosseguimento da vida e das conquistas cotidianas.

RESUMO

São variadas as incursões em torno de uma apreensão descritiva do que escorre meio à tessitura urdida entre professores e alunos, quando de seus encontros e desencontros em sala de aula. Para além de um olhar cujo lugar de pouso costuma situar-se à margem de uma tentativa de descrição dos mais variados contextos, com vistas ao aporte de novas e inusitadas ações pedagógicas, clama sutilmente aí residindo, insistindo e resistindo, uma instância de onde tudo flui ou a partir do que tudo emperra. Mais ontológico ainda que as análises de contextos e pretextos propiciadoras ou dificultadoras do ato do ensinar, o que promoveria novas perspectivas para construção de tecnologias, saberes e desenvolvimento de competências mais favoráveis à aprendizagem, situa-se nesses lugares e instâncias, o entrelaçamento de desejos entrecortados, atalhados na direção de estradas e veredas que levam ao lugar de efetivação da práxis educativa. Esta investigação objetiva elucidar o que se anuncia subjacentemente a qualquer objetivação possível do ato educacional: lugar mesmo do desejo alienado, da ordem do não sabido, que à revelia ou a reboque das articulações conscientes e volitivas, conduz ao processo do tornar-se aquele professor que se é. Trata-se de descrever, situar o advento do professor que movido por contextos existenciais, por forjados imperativos, vê-se frente ao aluno, com seus saberes necessários à prática docente ou com suas alienações; competências e inapetências; posições políticas, engajamentos, tudo aquilo em seu entorno que lhe garante a teia de significados em que se situa como sujeito, no árduo trabalho de reprodução de sentidos ao mundo. Julgando a possibilidade de visualizar o emaranhado em que se assentam os afetos e

desafetos, a dimensão do saber que não se sabe, mas que se faz necessário à prática do educador, e que tanto teima em dizer-se nas falas docentes, o recorte de pesquisa privilegia as narrativas de professores, onde são destacadas as histórias de vida e formação, memórias de encontros significativos com seus alunos a partir do que eclode a possibilidade de apreensão de sutilezas, de fragmentos negligenciados, de restos com que amiúde não se conta nas contações de histórias da educação; de amores e decepções vividos e preservados na memória dos que ousam transgredir ao impossível educar.

Palavras-Chaves: Fenomenologia Hermenêutica de Heidegger, Psicanálise Freudiana, Paulo Freire, Narrativas de Professores.

ABSTRACT

The raids are varied around a descriptive apprehension of what it drips a bit to the tessitura woven between teachers and pupils, when of his meetings and failures to meet in classroom. Pará besides a glance which place of landing usually is situated alongside an attempt of description of the most varied contexts, with which of landing place to it docks of new and unusual pedagogic actions, cries out sutilmente there when a persistence is residing, insisting and holding, of where everything flows or from what everything sticks. More ontológico still that the propitiating analyses of contexts and pretexts or dificultadoras of the act of teaching, what it would promote new perspectives for construction of technologies, to know and development of more favorable competences to the apprenticeship, is situated at these places and persistence, the interlacement of wishes interspersed, taken a shortcut in the direction of roads and paths that lead to the place of efetivação of the educative práxis. This objective investigation to elucidate what is announced subjacentemente to any possible objetivação of the education act: place itself of the alienated wish, of the order of the not known one, which to the default or in tow of the conscious articulations and volitivas, leads to the process of is made that teacher whom one is. It the question is of describing, of of situating the advent of the teacher who moved by existential contexts, by forged imperatives, is seen in front of the pupil, with his to know necessary to the teaching practice or with his alienation; competences and loss of appetite; political positions, commitments, completely that one in his I tip over what guarantees the web of meanings in which it is situated like subject, in the strenuous work of reproduction of senses to the world. Judging the possibility to visualize the tangle in which the affections and coldnesses are established, the dimension of the knowledge that is not

known, but that is made necessary to the expert of an educator, and that so much insists in calling itself in the teaching words, that privileges the teachers' narratives, where there are detached the histories of life and formation, memories of significant meetings with his pupils from what there emerges the possibility of apprehension of subtleties, of neglected fragments, of remains of which often one does not dispose in the contações of histories of the education; of loves and disillusionments survived and preserved in the memory of what they dare to infringe to an impossible one to educate.

Words-keys: Fenomenologia Hermenêutica de Heidegger, Freudian Psychoanalysis, Paul Freire, Teachers' Narratives.

RESUMÉ

Les incursions sont variées autour d'une saisie descriptive que le milieu de drainage d'un tissu entre les enseignants et les étudiants, quand à leurs réunions et de désaccords dans la salle de classe. En plus d'un oeil dont le lieu d'atterrissage a tendance à être en marge d'une tentative de décrire les contextes les plus variés, qui vise la contribution des nouvelles et inhabituelles des activités éducatives, il y résidant vivement revendications, et insistant sur le fait de résister, une instance de l'endroit où tout ou découlant de la que tout bloqué. Plus ontologique même si l'analyse de contextes et prétextes de la propiciadoras difficile ou acte de l'enseignement, qui permettra de promouvoir de nouvelles possibilités pour la construction de la technologie, de connaissances et le développement des plus favorables à l'apprentissage, est situé dans de tels endroits et les cas, le mélange des désirs le piratage informatique, des raccourcis dans la direction des routes et des sentiers pédestres qui prennent le lieu d'exécution de la pratique éducative. Cette recherche vise à élucider ce qui se cache derrière toute annonce ATO possible objectivation de l'éducation: la place même désir réalisé, l'ordre ne savaient pas, que par défaut ou la remorque des joints volontaires et conscients, dirige le processus de devenir un enseignant étant. Il est de décrire, localiser l'avènement de l'enseignant qui se sont déplacés par des contextes existentiels, forgée par des impératifs, il est avant de l'étudiant, avec ses connaissances nécessaires à la pratique professeur ou avec leurs cessions, compétences et anorexie; des positions politiques, l'engagement, tout dans votre environnement qui assure dans le réseau de significations qui est en tant que sujets dans le difficile travail de reproduction de sens au monde. Juger de la possibilité de voir l'enchevêtrement, qui est fondé sur l'affection et la désaffection, de la taille de savoir que l'on ne sait pas, mais il est nécessaire de la pratique de l'éducateur, et insister sur les deux dire que pendant le discours des enseignants, la coupure de recherche se concentre

le récit des enseignants, où ils ont mis en évidence les histoires de la vie et de la formation, des souvenirs de réunions importantes avec des élèves de pauses que la possibilité de la saisie des subtilités, des morceaux de négligé, de débris qui ne sont souvent pas en compte contações histoires de l'éducation, de l'amour et de déception connu et conservé dans la mémoire de ceux qui osent transgresser impossible d'éduquer.

Mots-clés: Phénoménologie herméneutique de Heidegger, la psychanalyse Freudiana, Paulo Freire, récits du personnel enseignant.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - A Psicanálise E A Educação – Os Ditos Freudianos.....	39
1.1 - Um importante recorte relativo à educação em Freud.....	39
1.2 - Outro importante recorte relativo à educação na pena freudiana – explicações, aplicações e orientações.....	50
CAPÍTULO II - Algumas reflexões preparatórias para as questões da palavra, do ser e da verdade proferida pelo sujeito: prenúncio dos caminhos por onde se esgueirar.....	58
CAPÍTULO III - Reflexões sobre o sujeito que profere palavras e tece autobiografias narrativas.....	93
CAPÍTULO IV - A Fenomenologia como postura metodológica a caminho da interpretação das narrativas e história de vida de professores, considerando a existência emocionada, o fundamento da questão do pensar e lugar de articulação da verdade do sujeito.....	111
4.1. Reflexões preparatórias.....	111
4.2 Elementos da investigação, da procura daquilo que é buscado desvelar.....	130
4.3 Sobre o <i>ser-com-os-outros</i> constitutivo da pluralidade e da singularidade humanas.....	146
4.4 Sobre o tornar-se real das coisas que nos vêm ao encontro.....	150
4.5 Sobre os diversos modos de se estar afeito aos afetos.....	157
4.6 Sobre os diversos modos de <i>ser-no-mundo</i> e as significações providas desde o real.....	164
4.7 Implicações pedagógicas.....	170
CAPÍTULO V - NARRATIVAS DA PROFESSORA LALICA.....	175
5.1 “Eu estudava para ensinar, olhando a experiência”.....	175
5.2 Assim ela foi graduando a gente. Aí eu comecei a ensinar.....	198

5.3 Elas tinham mais do que eu e não deram em nada. Só eu fui dar.....	207
5.4 A dança de gesto, desvelando antigos rosários.....	210
5.5 Um acalanto trazido a si mesma.....	222

CAPÍTULO VI - NARRATIVAS DA PROFESSORA

MARIA MONTEIRO.....	258
CONCLUSÃO.....	286
BIBLIOGRAFIA.....	292
ANEXOS.....	295

INTRODUÇÃO

Na explicitação das primeiras palavras decantadas por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (2006), lê-se, sem mais, sua exortação aos leitores críticos que acrescente ao seu rol de saberes fundamentais necessários à prática educativa, algum outro que lhe tenha escapado, ou a cuja importância sua percepção não atinara.

A preocupação do autor nessa obra é a de refletir sobre a formação docente vinculada a uma prática educativo-progressista possível. Imperioso, enfatiza o autor, se faz não abrir mão do que está para além dessa esfera, o meramente possível. Há mais e novos possíveis espalhados no âmbito do sonhado, por vezes encasulado em forma de utopia. Seus olhos se encontram sempre lançados na direção da autonomia do ser do educando, em cujo percurso e meta a serem objetivados, se inscreve sua perspectiva pedagógica, explicitamente anunciada em forma de preceito ético universal humano.

A natureza da prática educativa já vem permeada de uma necessária eticidade, enquanto prática formadora. Essa afirmação poderia ser anunciada epistemologicamente como se fora um dogma freireano, dado o convencimento a que chegou o autor a esse respeito: “É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa...” (2006, p. 17). Sua referência ética tem como objeto a ser superado, as mais diversas manifestações discriminatórias presentes na tessitura das relações sociais. Refere-se enfaticamente a um sujeito que tem a vocação ontológica de ser mais.

O autor concebe, portanto, um sujeito inconcluso, permanentemente movido por uma busca assentada por vezes numa mera curiosidade ingênua, outras tantas em

investigações críticas, mas que podem alçar à condição de curiosidade epistemológica, dimensão a ser facilitada pelo educador comprometido com a mencionada vocação existencial humana.

Quando ao final da obra trata do ensinar como especificidade humana, faz referência a duas exigências a serem incorporadas na prática educativa, que se aproximam generosamente do anúncio de outro necessário saber, do mesmo modo fundamental, a ser investigado como objeto central dessa tese: ensinar exige o saber de um “saber que não se sabe”, porque amiúde não considerado, quer ao longo da formação do educador, quer na reflexão sobre sua prática cotidiana, uma vez que relegada ao âmbito do irracional. Esse não saber, que é da ordem das produções inconscientes, vitalizam e nutrem as condições de possibilidade para a aquisição do conhecimento, efetivadas nas relações sociais estabelecida entre professores e alunos.

Essas duas exigências freirianas referidas no final de sua obra se situam na instância da “escuta” e do “bem querer” aos aprendentes. Na primeira, implicitamente anuncia o necessário reconhecimento e respeito ao desejo de um “outro”, veiculado em sua fala, através de relatos, e cuja estação de chegada é a escuta. Somente o relato é capaz de transformar a vivência em experiência, lugar mesmo da formação, a considerar a concepção de Marie Christine Joso em *Experiências de vida e formação* (2004). Quanto ao segundo elemento, “querer bem”, na linguagem típica do nordestino, significa não apenas desejar o bem a alguém, mas, sobretudo implica um gostar de. Trata-se antes de um bem-querer. Nesse momento, Paulo Freire (2006) se refere à necessidade de abertura para as relações amorosas havidas e não-havidas na relação ensino-aprendizagem, e nos conclama à premência do reconhecimento explícito de que

no encontro de professores e alunos, há algo mais do que a mera aquisição do saber, ou pelo menos mais do que aquilo que supõe a vã ciência, numa trajetória que se espalha do cognitivo ao desejante. De fato há sempre algo que sobra, aquilo que nos escapa, não dos deixando abarcar, e que se encontra afeita à ordem da impossibilidade, aquela característica faltosa de que nos falará Freud (1976) referindo-se à educacional.

Nessa mesma obra, Paulo Freire (2006) nos ensina que não há docência sem discência. Isso implica que o ato de aprender sempre pressupõe uma relação com um outro, na medida em que somos ontologicamente *ser-com-outro*¹; sendo este outro, da perspectiva do aluno, aquele que ensina. É inconcebível a possibilidade de aprendizagem sem professor, se considerarmos que mesmo na esfera do autodidatismo, há uma voz que se insurge em nós mesmos, com quem dialogamos no aconchego de uma interioridade. Durante a leitura silenciosa e individual de um livro, há o dito de um autor que nos transmite algo a ser apreendido. Há sempre na aprendizagem o chamamento a um suporte do diálogo, sem o qual, nenhum conhecimento seria possível, o que implica uma relação de alteridade, condição do trabalho educativo.

Não há como se referir à dimensão inconsciente, à ordem do desejo, na extensão que se pretende implicar nessa tese, sem o aporte conceitual psicanalítico. Constata-se nessa perspectiva que o mais fundamental para uma aprendizagem bem-sucedida é a relação. Inquestionavelmente, entre esses dois sujeitos da aprendizagem dispostos ou lançados em relação, na condição de *seres-lançados-no-mundo*², há profundas estruturas inconscientes arraigadas em jogo, sobre o que tudo o mais é tecido.

¹ Modo de ser do *Dasein*, explicitado na analítica existencial empreendida por Heidegger em *Ser e Tempo* (2006).

² Nova referência ao modo como Heidegger concebe a condição existencial humana.

São vastos os campos de conexão entre a psicanálise e os mais diversos âmbitos de conhecimentos tais como filosofias, ciências e até religiões, em que ambas as partes são beneficiadas na concepção de férteis domínios de conhecimento. No tocante à conexão com a educação, essa aproximação não tem se dado nos mesmos parâmetros de proficiência que as demais. É amiúde predominante a suspeição de que dessa aproximação, não resta tanto, senão a aplicabilidade de algumas concepções freudianas na tentativa de constituição e consolidação de certa pedagogia psicanalítica, além de pontuais intervenções psicoterapêuticas apropriadas aos contextos educativos ou reeducativos.

A partir da carta aberta ao doutor Fürst datada de 1907, em A educação sexual da criança, Freud defendeu abertamente a idéia, de modo inaugural, de que neuroses e perversões poderiam ser evitadas através de intervenções educativas adequadas. Desde então diversas trincheiras foram abertas a partir de variados discípulos seus, entre estes Sandor Ferenczi e Anna Freud, de pesquisadores da educação tais como o pastor Pfister, Pierre Bovet, Vera Schmidt, August Aichhorn com o intuito de se constituir uma pedagogia assentada sobre parâmetros psicanalíticos. O tema passou a ser tomado como objeto privilegiado de discussões entre os adeptos da nova ciência, tendo sido criada, para contemplar esse lugar de produção de conhecimento, uma revista de divulgação e debates sobre a pedagogia psicanalítica, publicada por Heinrich Meng e Ernest Schneider com o título de *Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik*..

Dessa empreitada até nossos dias, duas tendências ganharam preponderância: uma de caráter meramente psicopedagógica que buscava validar as ações educacionais a partir dos preceitos psicanalíticos; e outra de cunho psicoterapêutico, chegando a

redundar na abertura de centros especializados em atendimento educacional, de caráter médico-clínico.

Dessa aproximação, diversas teses voltadas à terapêutica educativa de cunho analítico ganharam espaço e consolidação. Do mesmo modo buscou-se estabelecer uma compreensão da estrutura psíquica infantil, com vistas a facilitar-lhe os mecanismos de conhecimento do mundo e de si mesmo, sob a égide de novas técnicas de intervenção escolar que privilegiavam a dimensão desejante. Espaços clínicos foram reservados aos aprendentes que poderiam encontrar em meio ao paradigma psicanalítico, luzes para a condução segura de seus processos de aprendizagem e subjetivação.

Vários estudos situados além da indagação conceitual em meio ao corpus educativo se proliferaram sob a forma de pesquisas analíticas em que se buscou detectar os mecanismos de transferência vividos entre docentes e discentes; elaborar uma compreensão analítica do funcionamento psíquico dos professores na lida com seus alunos e mais que isso, estabelecer a aplicabilidade da psicanálise como instrumento fundamental à formação dos profissionais da educação.

A partir da década de 70 a pesquisa que tenta vincular a educação com a psicanálise toma corpo e profusão. Como resultante dessa vasta empreitada, temas como a relação professor-aluno, os aspectos inconscientes vividos em sala de aula, os mecanismos de sedução que regem a práxis educativa, pulsão e dificuldades de aprendizagem foram discutidos e apresentados à comunidade científica. No Brasil, destacam-se as obras de Maria Cristina Kupfer (1989), Leandro de Lajonquière (1997 e

2000), Maria Aparecida Morgado (1995), Eliane Teixeira Lopes (2001) e Alfredo Jerusalinsky (1994).

Perduram tanto as tendências de trabalhos exploratórios tais como as desenvolvidos pelos autores citados, quanto as de cunho crítico-reflexivas frente às possibilidades de aplicação e contribuições da psicanálise a diferentes modos de fazer educacional, referidos, sobretudo a Catherine Millot (2007), Mireille Cifali (1999) e Maud Mannoni (1976).

A presente tese tem como princípio e vontade, escutar a palavra proferida em relatos e histórias de professores, vividas e experienciadas em salas de aula, para apesar de e mesmo em detrimento deles, sugerir uma hermenêutica dessas narrativas, assentada sob o modo de interpretação psicanalítica. Essas escavações exploratórias pretendem desvelar, ainda que a palavra apenas margeie e jamais totalize, os diversos mecanismos de afetos e desafetos da relação professor-aluno, no sentido mesmo de que somos a todo instante, na condição de *seres-com-outros* e lançados no mundo, afetados ou não afetados pela outridade em seu vir a nós como presença.

Não tenho a pretensão de contribuir na elaboração de uma pedagogia psicanalítica, de analisar professores, realizando assim a sua terapia de que porventura necessita para a lida com seus alunos em sala de aula, tampouco de investigar os conceitos freudianos mais adequados á consecução de novas pedagogias. Não nos interessa anunciar, com esse estudo, uma educação analítica, com objetivo profilático em relação às neuroses e tampouco indicar meios de utilização da Psicanálise por parte da Pedagogia. Não é tarefa nossa psicanalisar professores e seus alunos relatados em

suas falas. A psicanálise não servirá aqui, de instrumento para análise de sujeitos, mas de meio para compreensão daquilo que se passa entre pessoas em situação de aprendizagem, no âmbito de suas produções inconscientes, relatadas via discurso e histórias de professores.

Mas como se referir à aprendizagem bem-sucedida quando o próprio Freud, criador e elaborador do instrumental teórico de que ora se pretende fazer uso, declara ser o educar uma impossibilidade? Em verdade, não haveria nenhuma contradição nessa empreitada, uma vez que o propósito dessa garimpagem não é o de se anunciar novas e revolucionárias pedagogias possíveis, montada sobre preceitos psicanalíticos. Não se estaria aqui trazendo a Psicanálise para salvar a Pedagogia de sua impossibilidade. O saber psicanalítico se fará presente para explicitar e anunciar as produções inconscientes passíveis de elucidação, segundo o relato de vida educacional de alguns professores. Em suas falas, se referem ao modo como se houveram na presença de seus alunos, não mais segundo suas técnicas, pedagogias e didáticas, mas naquelas instâncias em que se configuram um *querer-bem* ou um *não-querer-bem*, marcado em sua memória vivencial.

É vasta a produção da pena freudiana em que a partir de relatos falados, escritos, poetizados, o autor lhes passa a tecer uma série de considerações, de modo a elucidar a tessitura do aparelho psíquico, em que produções inconscientes se insurgem, sem deixar margem de ceticismo quanto a sua existência na condição de pilares de sustentação do existir humano. Assim é que procedeu à análise da fobia do pequeno Hans (2002), atribuindo-lhe significado, sugerindo terapêutica, através do que lhe relatava o pai da criança, sem o contato direto com o portador da fala, e portanto fora do

campo analítico. Do mesmo modo, de posse das anotações feitas em forma de diário, investigou os relatos do doutor Schreber (1998), quando didaticamente descreveu os meandros da psicose e suas vicissitudes psíquicas. Em *Gradiva* (2003), a partir da lógica de seu autor, análise com detalhes surpreendentes, o conhecimento implícito de psicanálise presente na reflexão e elaboração do personagem central, articulada por Jansen. A partir de fragmentos de falas proferidas por Leonardo da Vinci (2006), circunstanciadas em fatos históricos e evidências documentais, analisa sua relação com a mãe, faz-lhe inferências sobre a sexualidade, além de articular suas mais diversas fantasias subjacentes de modo a configurar uma fotografia arqueológica do psiquismo de da Vinci. Em cada dessas medidas, Freud utiliza seu arsenal teórico para elucidar diferentes perspectivas, com os mais diversos propósitos que não especificamente o da terapêutica, com vistas à cura do sofrimento da alma humana. Assim, utilizando os conhecimentos de sua nova ciência, ora se apresenta com propósitos didáticos, filosóficos, históricos, psicológicos, psiquiátricos, ora tantos mais quanto se queira inferir.

Em meu propósito, os conhecimentos de psicanálise estarão a serviço da facilitação do que seria a hermenêutica do discurso de professores, ávidos contadores que são de suas histórias urdidas em salas de aula, junto a seus alunos, ao longo de sua trajetória profissional, de seu fazer educacional. Nessa escuta e análise de falas, a pretensão é distinguir os mais diversos mecanismos de produções das três instâncias psíquicas descritas por Freud, no momento em que se encontram professores e alunos reunidos em situação educacional. É a partir da análise dessa relação que se pode refletir sobre o que faz um aluno aprender, o que o leva a depositar no professor as

representações suficientes a um ensino eficaz. Não terá sido por amor a alguém que nos envolveu sedutoramente, que criamos condições de possibilidade à aprendizagem?

Colocando-se na contramão daquilo que se defende com mais afinco na quase totalidade das pedagogias, não se é dado, em psicanálise, ênfase aos conteúdos veiculados nas grades curriculares. A atmosfera estabelecida entre professores e alunos é que determinará as condições de possibilidade a essa meta do ensino, que é a aprendizagem, sejam quais forem seus conteúdos. A essa seara de acontecimentos se dá o nome de relação transferencial. Identificada a princípio, como especificidade da análise, logo se percebeu repercutida, na perspectiva do próprio Freud, a qualquer campo em que dois sujeitos se relacionem mutuamente, no que podemos inferir também presente no campo da educação. Assim como se processam relações montadas sobre formações de ordem inconsciente em teias intersubjetivas do universo escolar, do mesmo modo se produzem os mais diversos mecanismos de defesa, descritos por Freud ao longo de sua vasta obra e organizado por sua filha Anna, sobretudo no trabalho *O ego e os mecanismos de defesa* (2006).

As mais diversas produções inconscientes, enfim, povoam o universo da relação ensino-aprendizagem, circunscrevendo uma lógica subjacente à existência desses diferentes sujeitos, a ser reconhecida e elucidada como condição de se alargar a compreensão dessa especificidade humana, que é o ensinar.

Nessas condições, impulsos e fantasias são reeditados, numa espécie de despertar à consciência, trazendo como peculiaridade, a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do professor. Toda uma série de acontecimentos psíquicos é re-

vivida, não mais na sua condição de passado, mas como relação atual com a figura do outro.

Em geral os professores servem de objeto de transferência para os alunos segundo suas experiências vividas primitivamente com os pais. É quando o desejo de saber dos discentes se aferra a um elemento particular, no caso a pessoa do professor, que ocorre a transferência. É peculiar ao desejo aferrar-se a formas, seu objeto, para uma vez esvaziada, ser colocado aí o sentido que lhe interessa. A finalidade da transferência se resume à atribuição de um sentido especial a uma figura determinada pelo desejo.

Tendo sido colhido pela transferência³, o professor passa a ser integrante do sujeito, seu aluno. O que quer que venha a proferir, onde quer que atue, será escutado e significado a partir desse lugar a que foi relegado. Sua fala perderá em objetividade e passará a ser marcada pela posição ocupada no inconsciente do aluno. Enquanto pessoa, o professor encontra-se esvaziado de seu sentido próprio, pelo desejo do aluno que lhe transfere novo sentido e poder.

A singularidade do desejo do aluno e seu significado escapam à percepção do professor. Esses conteúdos desejantes seriam prioritariamente ou mesmo exclusivamente objetos de investigação do analista, aquele a quem, por especificidades, interessam as vicissitudes do *isso*; restando ao professor a ocupação de seu lugar, aquele

³ Transferência foi o termo utilizado por Freud para significar o processo através do que os desejos inconscientes se rearticulam em direção a certos objetos com quem travam alguma espécie de encontro significativo. Trata-se, segundo a concepção freudiana, da reencenação dos ancestrais infantis vividos no presente com uma força atualizadora acentuada. Apesar de imprescindível à análise, a transferência se dá na cotidianidade em quaisquer situações de encontro duradouro em que pessoas são afetadas a partir de lugares não sabidos e de modo peculiar nas relações havidas entre professores e alunos.

que lhe é atribuído pela transferência discente, em que se encontra previamente esvaziado. Nesse momento, sobra ao professor assumir o poder, em geral com caráter autoritário, numa tentativa desesperada de manter a ordem e o controle, ou ajustar-se a uma forma vazia, renunciando, assim, a seu próprio desejo.

O educador, no entanto, certamente não deverá conhecer o mecanismo da transferência e todas as demais formas de estruturação do aparelho psíquico, tal como descrito pela psicanálise, com o fim de se instrumentalizar na mesma perspectiva engendrada por esses profissionais em suas clínicas, e que têm como meta, a cura do sofrimento psíquico, tal como preconizara seu criador. Sua compreensão pedagógica, enquanto prática educativa, ou sua visualização daquela dinâmica acontecida no âmbito da relação ensino-aprendizagem tem como meta, tão somente, a explicitação da urdidura com que os mais intrincados processos afetivos são elaborados e implicados intersubjetivamente quando do encontro de professores e alunos.

Esse processamento inter e intrapsíquico de seres desejantes, e, portanto faltosos, seguido de seu necessário conhecimento e compreensão, ocorrido no que se poderia chamar a messe dos conhecimentos terá significativa influência sobre as condições de possibilidade ao saber, ou mais que isso, é-lhe mesmo condição de existência, podendo produzir desde os mais incompreensíveis sucessos, aos mais inesperados e surpreendentes insucessos. Encontra-se aí o lugar mesmo de sua estruturação, criação, concepção, construção.

O que se espregueia nessa seara e que perfaz toda a duração e extensão do contato humano, nem sempre é considerado durante a formação do professor ou no percurso de

sua prática educativa. Em nenhum momento dessas duas dimensões é levado em conta o conceito de inconsciente, como se essa instância psíquica, essa especificidade humana, seu modo de ser, fizesse parte de outro universo. Ou quando muito, fosse um acontecimento específico da situação de análise, algo da esfera da relação analista - analisando e mais nada. Ora, Freud não construiu apenas um método, mas um lugar a partir de onde se lança um olhar para a natureza humana.

A suposição inferida do roteiro de formação e prática educativa, porém jamais assumida, é de que na condição existencial de alunos e professores não acontecem formações oriundas dessa dimensão psíquica, absolutamente restrita que se encontra, tão somente, aos desígnios e lógica da consciência. Nada mais que atos conscientes permeariam a todo instante, as relações humanas no âmbito do ensino-aprendizagem. O para além ou aquém disso, estaria definitivamente relegado ao inexistente.

Ainda entre os mais ousados que conseguem compreender a existência dessas estruturas no campo da educação, não lhe negando estatuto, defendem imediatamente a idéia de que a lida com tais elementos deverá se dar somente no espaço clínico e segundo as condições exigidas na metodologia psicanalítica, claramente confundindo conhecimento de causa com procedimento clínico. Raramente conseguem atinar para a necessidade de compreensão desses emaranhados, do modo como se processam, ainda que previamente se decrete o total desvinculamento a pretensões clínicas, como condição de maior aproximação àquilo que acontece no fazer educacional.

Na condição de professores, lidamos cotidianamente com pessoas. Essa lida não poderia contemplar o interesse em formar autômatos, obedientes, dóceis a nossas

diretrizes pré-configuradas, e que se tornassem capazes de reproduzir o que lhe fora inculcado, como o mais desejado fruto de nosso narcisismo esnobe.

Defrontar-se com um professor, por mais eficazmente que representasse cenicamente, um suposto poder e saber aos alunos ser-lhe-á imposto sempre a presença de seres humanos ali diante de si, que não teriam como esquizofrenizar sua dimensão inconsciente, amarrando-a à entrada da porta da sala, como condição mesma de seu acolhimento ao campo da aprendizagem. Esse aluno estará, ainda que evitemos sabê-lo, sujeito a reações inesperadas e para além de seu controle consciente, ou passível da interpretação e compreensão imediata por parte dos atores educacionais com que se debate.

O mesmo se dá, evidentemente, no ser do professor, o que nos conduz à compreensão de que entre esses dois fundadores e pilares da relação ensino-aprendizagem, ao lado de uma comunicação de consciência a consciência, se insurge um entrelaçado de desejos que se comunicam de inconsciente a inconsciente. Por vezes de inconsciente de um a consciente do outro, a depender do eu que atento, a partir desse lugar, estaria apto a lhe lançar um olhar.

Supondo o educador estar se dirigindo ao eu do aluno, em grande parte das vezes, e à sua revelia, é o inconsciente dessa pessoa que está sendo atingido. Suas potencialidades e características trazidas como herança de uma educação anterior e de suas próprias peculiaridades individuais nos obrigam a lhes reconhecer potenciais e características inconscientes, e, portanto não sabidas, mesmo por si próprios, ali presentes.

A formação e a prática educativa parece não considerar o aluno como pessoa capaz de reações, sentimentos próprios, desejos e necessidades situados nesse imensurável território desconhecido, denominado pela psicanálise de “inconsciente”. Os alunos seriam apenas sujeitos cognoscentes, e jamais sujeitos desejantes. Nesse sentido, nossas falas proferidas e atos realizados na condição de professores são capazes de suscitar situações, reações, sentimentos produzidos inconscientemente pelos alunos, sem que nada ou alguém possa ter controle ou conhecimento imediato sobre isso, uma vez que o inconsciente se apresenta metaforicamente, segundo a lógica lingüística que lhe é peculiar, uma vez o concebendo estruturado como linguagem.

Através de relatos de professores, essas histórias que adoram contar, consubstanciados a partir de suas vivências havidas com alunos, em situação de ensino-aprendizagem, pretende-se investigar, analisar, elucidar, desvelar a presença de elementos inconscientes perpassados nas falas, ditos e não ditos, intenções e gestos desses dois sujeitos em relação de aprendizagem. Essa explicitação se fará segundo a interpretação de desejos inconscientes veiculados através de suas mais diversas formações, presentes nas três dimensões do aparelho psíquico humano anunciado por Freud em sua segunda tópica, a saber, o *isso*, o *eu* e o *supereu*⁴.

Em Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise (1933 [1932]), conferência XXXIV que trata de explicações, aplicações e orientações, Freud finaliza sua explanação com a seguinte observação, considerada uma espécie de ofertório de

⁴ Ou segundo tradução mais corriqueira presente na edição Standart, mas questionável pela sua inexatidão, id, ego e superego.

suas descobertas para utilização ferramental junto às pesquisas das mais diversas formas de conhecimento científico:

Disse-lhes que a psicanálise começou como um método de tratamento; mas não quis recomendá-lo ao interesse dos senhores como método de tratamento e sim por causa das verdades que ela contém, por causa das informações que nos dá a respeito daquilo que mais interessa aos seres humanos – sua própria natureza – e por causa das conexões que ela desvenda entre as mais diversas atividades. (FREUD. 1976 p. 191).

Do mesmo modo é pretendida a utilização da psicanálise na elaboração dessa tese. Recebo-a da letra do criador, nesse segundo aspecto não menos significativo à história do conhecimento humano. Não será absolutamente tomada, tampouco, na condição de método de tratamento, mas considerada e reconhecida enquanto reveladora da alma humana pelos preceitos, conceitos e leis presentes em seu bojo. Essa teoria que especula sobre a condição e modo de ser do humano, ao referir-se a sua natureza, passa em conseqüência a ser objeto de interesse de toda forma de conhecimento que implique a compreensão das especificidades de homens e mulheres. Será sempre legítima, pois, e conseqüente, sua utilização no deciframento disso que se passa em meio às especificidades educacionais.

Nesse mesmo artigo, Freud tece seu já conhecido pessimismo frente à educação, reconhecendo-a como falida no que seria sua tarefa precípua, em vista dos “grandes prejuízos causados às crianças”. Sua preocupação central gira em torno da dificuldade vivida pelos educadores.

Como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade. (FREUD. 1976 p. 191).

É nesse momento que se refere à formação do educador, sugerindo que a preparação adequada a esse profissional devesse se inscrever numa sólida formação psicanalítica. Exagero à parte parece que Freud nos faz entender, por essa argumentação, que não tendo conhecimento das tramas e artimanhas do aparelho psíquico tal qual descreveu em sua obra, o educador estaria significativamente desfalcado de um saber absolutamente necessário à sua prática educativa. Sem ela, parte da natureza humana não seria passível de desvelamento, o que se não inviabiliza, limita significativamente os meandros e interesses da educação.

É a partir dessas conclusões que julgamos absolutamente relevante demonstrar nessa tese a importância de realçar a necessidade que se traga para a formação e prática do educador, esse saber que não se sabe. O saber que se elucida a partir da leitura da forma como se processam as dimensões inconscientes, presentes ali onde quaisquer dois humanos se ajuntam, e, mais significativamente ainda, na condição de ensino-aprendizagem, é de fundamental importância. Nos meandros da educação, estruturas e mecanismos mais arcaicos vividos nos primeiros momentos do seio familiar são reacendidos pelas suas próprias peculiaridades e fazeres tão idênticos os cuidados e tratamentos produzidos nos primeiros afetos familiares.

Sabendo que a aprendizagem da psicanálise implica sua experimentação pessoal, Freud (1976) chega a defender a necessidade de que educadores sejam eles

próprios, analisados. “A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática”. (FREUD. 1976 p. 183).

Ainda nessa conferência, Freud se anuncia como possuidor de pouco entendimento sobre a educação, razão pela qual não se lhe justificaria deixar escapar facilmente esse tema às suas análises epistemológicas, à sua aguçada curiosidade a respeito de tudo o que é afeito à condição humana. Confessa, aparentemente com ares de lástima, não ter contribuído na profundidade em que talvez lhe fosse esperado, para com o tema educação. Em suas próprias palavras: ”Aliás, desse tema, ocupei-me muito pouco”.

De fato é nesse artigo onde se encontra sua mais extensa argumentação e parecer sobre a relação entre psicanálise e educação. Não se trata, no entanto, de sua única incursão sobre o tema. São numerosas as referências casuais, em toda sua vastidão criativa. Com mais intensidade, consideradas as datas da primeira publicação das respectivas obras, destacam-se: caso clínico do Pequeno Hans (1909), dois prefácios a livros de Pfister (1913) e Aichhom (1925), além da análise a temas educacionais específicos como os vinculados à sexualidade em O esclarecimento sexual das crianças (1907), Análise terminável e interminável (1937), e temas educacionais religiosos como em O futuro de uma ilusão (1927).

A insistência em mencionar o tema da educação, prossegue Freud, é movida pelo reconhecimento de que ela possui uma dimensão de muita importância, prenhe de esperanças para o futuro, chegando mesmo a declarar-lhe ser talvez “a mais importante

de todas as atividades da análise”. A qualquer interessado em perscrutar as diversas dimensões humanas pela ótica desse instrumental, sobretudo aquelas afeitas ao ato de ensinar e aprender sente-se em conseqüência dessa afirmação, suficientemente estimulado e legitimado a embrenhar-se nessa tarefa. As novas gerações constituem-se seu alvo preferencial para usufruto do que poderão elucidar os conhecimentos psicanalíticos em torno da educação.

Orgulhoso, Freud faz menção a sua filha Anna por ter feito do estudo do tema educação, a obra de sua vida, o que veio a completar-lhe essa falha. Dirigindo-nos a essa indicação muito mais que metodológica, paterna, entre as produções de Anna Freud, encontra-se em *Psicanálise para pedagogos* (1935), uma série de conferências dirigidas a educadores. Na 4ª conferência: as relações entre psicanálise e pedagogia, ela nos conta uma interessantíssima história acontecida com uma “excelente pedagoga”.

Em conseqüência de conflitos familiares, no meio de quem se sentia muito infeliz, uma jovem professora de 18 anos saiu de casa indo empregar-se numa residência familiar, ocupando o posto de preceptora de três rapazes. Entre estes, o rapaz do meio era perceptivelmente o rejeitado, o excluído em importância, comparativamente aos outros dois irmãos. Seu desempenho educacional estivera sempre abaixo dos demais, além de comportar-se socialmente de modo tímido, reservado, pouco esperto. O rapaz era preterido pelos pais, cotidianamente, em favor dos dois irmãos, que ao contrário dele, eram amáveis, de trato social exemplar e muito talentosos.

Estranhamente, a preceptora desmanchou-se em dedicação e cuidados em torno desse rapaz problemático, o que redundou, em curtíssimo espaço de tempo, num

inesperado êxito, deixando a todos surpreendidos e gratos por tamanha competência, frente ao que parecia estar perdido. Quanto ao rapaz, com sentimento de ternura e reconhecimento, apegou-se afetivamente a sua preceptora, comportando-se de maneira carinhosa junto a ela, ao contrário de tudo a que se assistira até então.

Enormemente interessado em aprender cada vez mais, tornou-se simpático, aberto, comunicável, certamente movido pela comprovação de suas capacidades pessoais, de seu talento próprio agora revelado, mas que permanecera camuflado sob a força da exclusão familiar a que estivera relegado todo esse tempo. Em um ano, preceptora e aluno conseguiram recuperar o atraso nos estudos até aí acumulado. Quanto aos pais, a conseqüência inevitável foi tomarem-se de orgulho por este filho até então excluído de seus carinhos, com franca disposição a proporcionar-lhe nova e diferente acolhida.

Os irmãos talentosos, na mesma esteira, se dispuseram a uma reaproximação com o outrora problemático irmão, vindo culminar com sua definitiva e tardia inclusão no círculo familiar, na condição de membro valioso. Nesse ponto em que tudo parecia sugerir um final feliz, surgiu uma dificuldade inesperada. A preceptora, agente exemplar em tamanha modificação, responsável direta por significativo êxito educacional, passou a ter sérios problemas com o rapaz, retirando-lhe toda sua dedicação e amor francamente colocados à sua disposição até aquele momento. Não tolerava mais lhe prestar qualquer serviço, tendo de deixar a casa onde era absolutamente reconhecida e estimada, estranhamente por causa daquele mesmo rapaz que no princípio lhe inspirara a mais forte atração.

Vindo a submeter-se à análise por razões pedagógicas, quinze anos após esse fato, finalmente desvelou o motivo de tão inexplicada conduta emocional. Aquele filho não amado, excluído do reconhecimento, carinho e admiração dos pais, era ela própria em sua casa, funcionando como uma espécie de espelho. Eram, os dois, objetos da mesma injustiça perpetrada pelas respectivas famílias, o que veio instigar-lhe um sentimento de identificação para com o aluno. Assim, todo o amor, cuidado, dedicação direcionados ao jovem tinham como fundamento, a reedição ou reencenação do que deveria ter acontecido a ela própria, enquanto ideal do eu. Assim deveria ter sido também tratada por seus pais.

Pela revivescência cênica, percebe-se claramente que a preceptora fez do aluno excluído, ou reconheceu nele, sua própria criança não amada pelos pais, magoada e ferida em seu ser agora de adulta. Nessa condição, passou a incorporar o papel da preceptora nos tempos de criança, tomado que se encontrava por essas catexias a ele dirigidas. Quanto a ela, fantasiou-se de pais amorosos, carinhosos e dedicados prontos a prestar a sua filhinha querida, encenada pelo rapaz injustiçado, os mais prestimosos sentimentos idealmente devidos nessa espécie de relação familiar. Promovera, nessa intrincada teia de afetos inconscientes, um ajuste do mundo real que se lhe apresentava ali intolerável, diante de seus olhos, tão semelhante ao seu, mas que lhe era imprescindível negar ou distorcer, sob pena de ter que reatualizar seus próprios sentimentos de dor pela rejeição sofrida em família real. Em sua interpretação, Anna Freud acrescenta, conclusivamente, ao comentar a atuação da preceptora: “Com todo o amor e cuidado que aplicara nele, nada mais dizia, além disso: ‘assim é que me deviam ter tratado, para fazerem alguma coisa de mim’”.

Todo o êxito educacional foi possível na medida em que se instalou entre ambos, um laço de identificação. Logo que o aluno ganhou independência desse lugar vazio em que a preceptora lançara sua projeção, ou seja, tornou-se si mesmo, não tendo nada mais a ver com a vida dela, desfez-se todo o emaranhado cênico sobre o que se erguia a dedicação, amor e carinho da educadora em sua práxis pedagógica. Instalou-se no lugar, uma irrecusável hostilidade contra o rapaz, provavelmente devida a sentimentos de inveja. Afinal, o aluno havia sido salvo por “seus pais”, ainda que veiculados, interpretados imagética e cenicamente pela educadora. Quanto a esta, ninguém lhe veio em socorro com a possibilidade de proporcionar-lhe tamanho sucesso, seguido de reconhecimento e acolhida familiares.

Anna Freud lastima os insucessos educacionais presentes em tantas crianças “que não tenham a sorte de trazer em si sintomas de sofrimento, que recordem ao educador a sua própria infância, e que assim lhe possibilitem a compreensão”, no que conclui em tom sobre quem não recai qualquer dúvida: “Acho que temos o direito de exigir que o professor ou educador tenha aprendido a conhecer e a dominar os seus conflitos, antes de iniciar o trabalho pedagógico”. Sem que isso aconteça, os alunos estarão facilmente relegados a objeto mais, ou menos apropriados, em quem serão projetadas as dificuldades desconhecidas e irresolutas dos professores, segundo intermináveis re-encenações, na maioria das vezes, (ao contrário do que sucedera nesse relato), prejudiciais à criação de condições de possibilidade à aprendizagem.

Analisando o relato e histórias de professores, burilando suas falas articuladas por associações livres, perscrutando aquilo que não se disse em seus ditos, mas que se insinua como emersão desejante (via formações inconscientes) no formato de

reivindicação ao estatuto de saber consciente, pretendo mapear a extensão d'*isso* que ocorre no universo educacional entre professores e alunos que está para além das especificidades de seres meramente cognoscentes. Dizer, finalmente, d'*isso* que não se ousa dizer na formação de professores, tampouco em sua práxis educativa.

No interior do Ceará, na cidade de Sobral, encontrei duas professoras aposentadas, moradoras do distrito do Jordão, ligadas e desvinculadas por ofício, por relações familiares, por ativismos político-partidários, por histórias de vida intrincadas uma à outra, até não haver onde parar.

Por força de grande acaso, na ocasião de uma sessão pública promovida pela Defesa Civil e Guarda Municipal locais, palestrava na condição de psicólogo para um grupo de idosos nas dependências da igreja, espaço privilegiado para acontecimentos dessa envergadura. Tentava levar uma palavra de conforto à comunidade que acabava de passar pela ocorrência de vários tremores de terra que atingiram 4.3 pontos na escala Richter. Sem mais, de uma hora para outra, uma senhora vigorosa, magrinha, se levantou em meio à multidão e começou a contar histórias de sua vida de professora. Entendi naquele momento que havia um encontro selado entre nós, cuja explicação foge às especificidades da ciência empírica.

Tomado pela embriaguez com que contava, sem nenhum propósito aparente, uma série de aventuras e desventuras de sua práxis educativa, parecia haver naquele momento alguém que chegava a mim, em seu desvelamento, em sua ânsia por ouvintes de suas narrativas, exigindo dizer-se na direção do que há tanto perguntava.

O perguntado, finalmente, indicava-me uma direção, alguém que em *sendo-aí*, diante de mim, vislumbrava em enunciações um mar de dizeres que me instigava a supor serem portadores de revelações preciosas, do anúncio mesmo do que busca desvelar: um importante saber à formação e práxis do educador.

Tratava-se, e isso já veio anunciado desde sempre, de uma revelação emocionada, em que o desejo de desnudamento, somado a um movimento profuso, gesticulado, de veias que saltam ao pescoço, parecia se insurgir, tal como o enxame sísmico que acometera aquela região, identificada como epicentro dos acontecimentos geológicos.

Pareceu-me, naquele momento, estar deparado frente ao epicentro do que buscara para análise de minhas hipóteses. Encontrar a professora Lalice naquele momento de anunciação esbravejando sua cantilena de poucos interessados fez-me sentir tomado pelo braço e arrastado até sua casa, onde por horas haveria de escutar seus cânticos apaixonados, seus dizeres do que sabia e do que não sabia saber. Ela parecia atrair para si alguém com suposto saber que lhe aportaria um bálsamo a seus medos e apreensões. Eu parecia estar atraído por alguém que aportaria a mim o inaudito. Reconhecendo-a como o *eis-aí-ser*⁵, juntamos olhos e ouvidos para, embalados por suas histórias, articularmos no lugar de clareira, o sentido do seu dito, na medida em que é e como é.

⁵ A tradução em português mais corriqueira para o constructo proposto na obra maior de Heidegger, o *Dasein*. O humano, na condição de ser lançado no mundo que traz como vocação, o ter que existir sendo o pastor do ser. O ser transcendente que é enquanto está sendo, na medianidade de seu cotidiano junto a outros *Dasein*.

Suas narrativas somadas às da professora Maria Monteiro seriam o fio condutor por onde haveria de margear o olhar na direção do desvelamento, pela palavra que diz e esconde, a verdade de cada sujeito urdida na mundanidade do mundo, na coexistência em torno de tantos outros, com vistas a delimitar um contexto por onde perpassa a dimensão desejante de humanos, cuja propulsão se espraia vida afora, constituindo pessoas, modelando formação de vida e profissão, configurando modos e jeitos de atuação nos encontros educacionais.

CAPÍTULO I

A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO – OS DITOS FREUDIANOS.

Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação. (FREUD. 1976. p 341).

1.1 – Um importante recorte relativo à educação em Freud.

As Novas conferências introdutórias sobre psicanálise (1933 [1932]) produzidas por Freud jamais foram proferidas. As razões se devem a sua saúde, já acometido pelo câncer que o levaria pouco tempo depois à morte, além da condição de sua idade que lhe garantia o privilégio de não mais ter que pessoalmente, tal como fizera ao longo de toda sua brilhante carreira, expor suas idéias em público, na forma de extensão acadêmica. Como artifício de imaginação, declara o autor, toma o púlpito dos conferencistas em seus novos escritos para proferir os conhecimentos e informações veiculadas nesses textos. Essa nova série de conferências introdutórias foi idealizada por Freud com a tentativa de auxiliar a situação financeira do quadro editorial psicanalítico que se encontrava em difícil situação naquele ano de 1932.

O analista profissional encontra aqui pouca coisa nova. É à multidão de instruídos que se dirige Freud, em quem reconhece um interesse benévolo pelas descobertas da jovem ciência, como costumava se referir a sua psicanálise.

A partir dessas conferências, anuncia o autor em sua introdução, resolve assumir a existência de lacunas e incertezas que compõem o corpo teórico da psicanálise. Declara que as coisas não são simples, completas e acabadas. Assim, mais uma vez diz da sua ciência, e agora de modo enfático, como projeto, como inacabamento. Lamenta o fato de precisar fazer esse anúncio, na medida em que lhe parece tão óbvio que se reconheça na ciência esse caráter de inacabamento que lhe é peculiar. Mas à psicologia é sempre exigido certo grau de convicções e dogmas incompatíveis com a evolução progressiva natural do conhecimento. Sempre que nessa ciência é assumida a existência de problemas não resolvidos, que se anuncia a existência de incertezas em qualquer nível de profundidade tomam-se essas declarações para que se lhe contraponha injustamente.

A extensa obra de Freud, em que se inscreve toda a história, evolução, elaboração e construção da psicanálise, traz em seu bojo, de modo casual ou intencional, reflexões sobre as especificidades do fazer educacional. Essa conferência de número XXXIV, especificamente, é considerada sua mais extensa argumentação e parecer sobre a relação entre psicanálise e educação. Ainda que não se constitua um objeto de análise marcante, ou devidamente trazido ao elenco das especulações psicanalíticas como lhe teria sido necessário, dado sua relevância, esse arcabouço teórico sugere sempre apontar para novas investigações, novas possibilidades de visada na direção do contexto educacional.

A perspectiva psicanalítica tem provado não apenas ser um instrumento valioso à profunda compreensão das peculiaridades humanas quando da montagem de diversas perspectivas pedagógicas, mas também de ser capaz de iluminar as mais

variadas investigações sobre esse tema, na condição de instrumento para o entendimento humano, para além de sua utilidade terapêutica.

Freud viu na educação uma garantia de esperança ao futuro das gerações. Entre todas as atividades da análise, talvez seja a educação a mais importante delas. As aplicações da nova ciência a essa especificidade humana, portanto, constituem significativos aportes para garantia de um mundo melhor aos recém chegados ao mundo. Reconhece não apenas ter contribuído pouco para esse tema, em meio a suas reflexões e construções científicas, mas também se diz não conhecer suficientemente esse objeto. Rigoroso, enquanto elabora a sua *mea culpa*, alegra-se ao saber-se compensado em sua falha pela dedicação com que sua filha Anna, também psicanalista, dedicou sua vida ao tema da educação.

A aplicação da psicanálise à educação torna-se evidente no momento em que o procedimento terapêutico de neuróticos adultos exige demonstração da seqüência de fatores que determinam os sintomas. Nessa pesquisa, a análise é sempre conduzida aos acontecimentos de infância, o que implica a necessidade de que se investiguem as minúcias existenciais ocorridas nesse período de vida do analisando. Esses momentos da existência que giram em torno dos cinco primeiros anos são de importância estrutural, pelas mais diversas razões. A primeira delas se deve ao fato de que o advento da sexualidade tem surgimento nessa fase, implicando diretamente sobre tudo que haverá de ocorrer na vida sexual madura, na condição de fontes causadoras ou geradoras. Na infância, o ego humano se encontra sob os primeiros momentos de estruturação, o que o restringe à condição de instável e frágil, sobre o quê, incide a sexualidade na forma de traumas. Salvo pela repressão, o ego não tem nesse momento

como evitar a enxurrada de emoções trazidas por esses traumas, vindo a adquirir nessa primeira infância, toda predisposição a doenças e distúrbios ulteriores.

Lançada num mundo já previamente estruturado, a criança precisará em curtíssimo lapso de tempo se aculturar num contexto resultante de elaborações que perduram há milhares de anos, incluindo ainda a necessidade de submeter-se a dois aspectos extremamente complexos, que vêm a ser a aquisição de mecanismos para controle de seus instintos e elaboração de condições de sociabilidade.

Os fatos sociais exercem coerção sobre os comportamentos individuais. Qualquer transgressão ao estabelecido suscita uma sanção, uma punição prevista pelas regras que a sociedade proclama através de leis jurídicas, ou mesmo pressões morais acionadas na cotidianidade existencial de todos os indivíduos pertencentes a certo meio moral. Em nível da subjetividade, acrescenta Freud, essas mesmas ações punitivas são ativadas internamente e de forma automática, gerando a necessidade de elaboração dos mecanismos de defesa do ego de modo a que o aparelho psíquico escape da pressão punitiva imposta pela lei superegótica. Do contrário, falidos esses mecanismos, instalam-se estruturas patológicas como tentativa de reequilibração da tensão interna aumentada. Assim, a própria lógica de funcionamento psíquico humano se encarrega de estabelecer os limites de atuação no mundo de seus indivíduos, jogados ao convívio social, numa espécie de introjeção da polícia.

A educação tem como tarefa a imposição de todas essas regras e leis às crianças. Quanto à psicanálise, embora pudesse e até devesse ser tomada como instrumento de profilaxia junto às crianças para evitar-lhes certos acometimentos

psíquicos indesejáveis, uma vez que a maioria atravessa fases neuróticas, a iniciativa para aplicação da psicanálise à educação deve ser estendida a outra área.

A tarefa primeira da educação, para Freud, é a de fazer com que as crianças aprendam a controlar seus instintos, condição precípua para que prossigamos vivendo em civilização. A deixar que nossas crianças ponham em prática todas suas inclinações instintivas sem impor-lhes restrição alguma, seria proporcionar-lhes uma falsa liberdade.

Se todos são rigidamente ensinados a obedecer ao que fora estabelecido pelas normas que compõem a moral dos diversos agrupamentos humanos, compartilhando crenças e valores semelhantes, haveria uma tendência ao consenso. Ao contrário, se os indivíduos assumem livremente valores e crenças diferenciadas, as regras gerais se tornam relativizadas, fragilizando o tecido social, com forte tendência ao conflito, podendo aí se instalar o esgaçamento do tecido social.

A tese central sobre o advento da civilização em Freud, é que sem uma consciência coletiva, sem valores morais comuns a serem seguidos coletivamente, a sociedade não poderia sobreviver. A educação é essencialmente o processo pelo qual aprendemos a ser membro da sociedade, pela via do que somos ajustados às expectativas do entorno moral já elaborado e pronto quando da inserção de novos membros humanos nascidos. Podemos deduzir de sua assertiva sobre o papel da educação como sendo o lugar de socialização. Socializar-se é tornar-se apto à inserção social, estar entre outros, seus iguais, distinguindo seu devido lugar nela, condição *sine qua non* para preservação mesma da sociedade. É evidente Freud teorizara a respeito

dos processos civilizatórios a partir de diferentes lugares e perspectivas relativamente aos sociólogos, com interesses teleológicos igualmente distintos.

Os prejuízos em não barrar o desejo se fariam sentir não apenas nas crianças, manifestos já nesses momentos primeiros da vida, quanto mais marcadamente em anos subsequentes, sob a cobrança da ordem moral e ética do mundo circundante. Quanto aos pais, não lhes seria possível exercer suas funções em tais circunstâncias. “Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história” (1976, p.182), acrescenta enfaticamente Freud. Esse contexto o deixaria segundo análise superficial de suas impressões relativas à educação, passível de acusação por defender uma pedagogia repressora, e, portanto, atentatória contra as liberdades fundamentais humanas.

Em *A educação moral* (2008), Durkheim constata, na mesma esteira do pensamento acima exposto, ser uma ilusão acreditar que podemos educar nossos filhos como queremos, sem levar em consideração as determinações do meio moral. Costumes e regras necessitam ser obrigatoriamente transmitidos no processo educacional, ainda que não concordemos pessoalmente com seus conteúdos. Se não procedermos desse modo, a sociedade se vingará de nossos filhos, por não apresentar condições de convivência junto a outros adultos. Nesse sentido, cada momento histórico traz consigo um tipo adequado de educação a ser transmitida às novas gerações.

Como outro lado da moeda, cumprindo sua vocação, a educação poderá estar produzindo neuróticos, o que vem a ser seu dilema.⁶ Toda supressão de instinto implica

⁶ Nas Conferências XXII e XXIII se encontrarão mais aprofundados argumentos sobre esse impasse da educação.

o surgimento de neuroses, no que “a educação tem de escolher seu caminho entre o *Sila* da não-interferência e o *Caríbdis* da frustração” (FREUD. 1976. p, 182) Como seria possível à educação chegar a um limite tal de precisão em que pudesse atingir o máximo de êxito em seus propósitos, danificando o mínimo no psiquismo do aluno, e em consequência, criando condições de possibilidade para sua estada saudável no mundo?

Somente um severo e competente planejamento educacional seria capaz de determinar a quantidade de proibição a ser aplicada, de estabelecer os meios através dos quais esses interditos seriam veiculados, e a indicação do tempo adequado para tal. No entendimento psicanalítico, nenhum método educativo pode ser uniformemente aplicado a todos as crianças. Não devemos veicular idéias educacionais ultrapassadas nem muito à frente de nosso tempo, sob pena de inviabilizarmos uma vida normal às nossas crianças, em contato com seus contemporâneos.

Até esse momento de construção teórica de Freud, sua impressão quanto ao fazer educacional é a de que sua tarefa de frear a vida instintual das crianças tem sido muito mal cumprida, o que tem produzido as mais variadas doenças psíquicas nas crianças, suas vítimas preferenciais. Caberia, desse modo, à educação, com o intuito de contribuir para com a diminuição dos fatores etiológicos do adoecer, pesquisar seu tênue lugar de atuação, com vistas a executar suas tarefas no ponto e momento ideais em que acidentalmente os traumas se fazem influentes na infância.

O educador se defronta com difíceis problemas:

Como ele tem de reconhecer a individualidade constitucional da criança, de inferir, a partir de pequenos indícios, o que é que está se

passando na mente imatura desta, de dar-lhe a quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade... (FREUD. 1976. p, 183).

Todas essas tarefas, tão aparentemente inatingíveis e insuperáveis a Freud, o conduzem a sugerir a necessidade de que a formação do educador deva ser obrigatoriamente fundada sobre uma sólida formação psicanalítica. E como é impossível a assimilação da psicanálise sem sua experimentação pessoal, essa formação implicaria, outrossim, a necessidade de que todo educador passasse por uma prévia análise. Nesse caso, compreendendo-se a implicação docente-discente, sua interdependência, Freud acentua a importância de que pelo menos aquele pólo da relação ensino-aprendizagem seja objeto dessas aplicações, afirmando que

A análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática. (FREUD. 1976. p, 182).

Aqueles que foram introduzidos aos preceitos psicanalíticos, supondo ainda terem sido submetidos à análise com suas inevitáveis compreensões interiores (*insight*), é de esperar estarem aptos a identificar as deficiências educacionais que lhes foram impostas, o que necessariamente lhes darão suporte para não reproduzirem com seus filhos os mesmos erros, poupando-lhes de tantas coisas de que não foram poupados.

Esse princípio defendido por Freud, que consta da idéia de que ao adquirirmos o saber, pela interpretação psicanalítica, do modo como se processaram aspectos existenciais nossos não suficientemente elaborados ou sabidos à época, seremos capazes

de, em consequência, evitar sua reprodução em circunstâncias idênticas, contra crianças em processos educacionais. Daí a importância fundamental de que se inclua na formação de professores, esses homens e mulheres que também foram vítimas da estruturação educacional na família e na escola, não apenas o conhecimento dos preceitos psicanalíticos de modo a que venham a adquirir uma melhor compreensão de sua vivência com seus alunos. Com esse saber, estariam aptos a evitar a produção em série de pessoas neuróticas, tal como tem acontecido ao longo de toda história da educação, sendo-lhes também imprescindível o submeter-se, até como condição de elaboração desses conhecimentos, a suas próprias análises.

Freud se refere aos elementos morais perpassados pela educação, falando do seu viés tendencioso, através do que se tenta alinhar a criança segundo uma ordem estabelecida, sem que se tenha uma compreensão crítica sobre o valor que fundamenta tal ordem. Para o autor, a psicanálise não deveria estar alinhada com instituições sociais que se concebiam como defeituosas. Entretanto, aconselha a que não se coloque sua jovem ciência a serviço de qualquer forma de educação que pretenda subverter a ordem social estabelecida. “A educação psicanalítica estará assumindo uma responsabilidade para a qual não foi convidada, se ela tencionar transformar seus discípulos em rebeldes” (FREUD. 1976. p, 184). De revolucionário, defende-se ele, a psicanálise já encerra em si suficientes fatores que garantem a todo aquele que nela foi educado, jamais tomar partido em sua vida posterior em prol da reação e repressão. Pelo menos na condição de crianças, não concebe ser desejável vê-las atuando como revolucionários, sob nenhum ponto de vista.

Tendo surgido como método de tratamento, a psicanálise não poderia abandonar seu chão que é o de permanecer em contato com aqueles que dela faz uso, no sentido de aumentar-lhe sua profundidade, objeto do desvelamento e interpretação de si mesmo, além de estar a serviço de seu desenvolvimento existencial. Nessa conferência Freud nos alerta que não pretendeu recomendar a psicanálise ao nosso interesse

Como método de tratamento e sim por causa das verdades que ela contém, por causa das informações que nos dá a respeito daquilo que mais interessa aos seres humanos — sua própria natureza — e por causa das conexões que ela desvenda entre as mais diversas atividades. (FREUD. 1976. p, 191).

É justo nessa perspectiva de formação defendida por Freud que nos valeremos dos preceitos psicanalíticos, no intuito de poder reconhecer e visualizar os processos intersubjetivos acontecidos entre professores e alunos na práxis educacional, a partir das próprias especificidades da natureza humana, além das conexões passíveis de desvelamento oriundas da atividade educacional.

À época de publicação desse artigo, Freud reconhecia haver pouquíssimos adeptos a sua tese sobre a existência do inconsciente. Conservam-se hoje as posturas resistentes em considerar essas dimensões advindas de um psiquismo que não é só revelação, mas também velamento. A consequência de tal postura tem sido a formação e prática educacionais deficitárias e pouco abrangentes dos diversos modos de ser humanos, pela desconsideração de que muito do que ocorre entre pessoas, em suas relações intersubjetivas, se assenta sobre determinações e lógica da instância inconsciente do psiquismo humano. Interpretados os relatos de experiências docentes, submetidos a uma compreensão desvelada do traz em seu discurso, pretendo analisar a

dimensão, profundidade, implicações e conseqüências desses determinantes e sua influência sobre a aquisição do conhecimento intentado por professores e alunos em situação escolar.

1.2 – Outro importante recorte relativo à educação na pena freudiana – explicações, aplicações e orientações.

É nas conferências XXXIV que Freud faz a mais extensa explanação sobre as relações entre a análise e a educação. Ao longo de sua obra deparamo-nos com referências casuais, tais como as elaboradas na seção III do capítulo III da *Análise do Pequeno Hans* (2002). Foi autor do prefácio de duas obras de cunho educacional de autoria de Pfister (1917) e Aichhorn (1931). Relativamente à educação sexual, elaborou artigo em 1907, intitulado *The sexual enlightenment of children*, cujas idéias centrais foram rerepresentadas na seção IV de *Análise terminável e interminável*, três décadas após. Em *O futuro de uma ilusão* (2001), retoma a questão da educação religiosa em diversos momentos dos capítulos IX e X.

Ao construir sua ciência, Freud não reservou lugar à elaboração de tratados sobre a educação, conforme explicitado no item anterior desse capítulo. Ainda que produzindo severa crítica ao fazer educacional de seu tempo, não se estendeu tanto quanto declarou ter pretendido fazê-lo ou quanto lhe pareceu ter sido relevante, sobre essa importante instância humana, a considerar o lugar privilegiado em que a compreendeu.

Os argumentos iniciais da presente conferência fazem alusão ao modismo das reuniões sociais e estilo literário de seu tempo, mesmo além dos limites de Viena, em que a pretexto de se fazerem passar por especialistas em vastos conhecimentos, muitos deitavam em seus escritos ou tagarelices, comentários despropositais sobre psicanálise, de modo sempre superficial, mas com ares de profundos conhecedores do tema. “Esses

comentários são, na sua maior parte, comentários jocosos com que o autor tenciona exibir suas vastas leituras e sua superioridade intelectual”, esclarece.

A inabalável certeza com que proferem pareceres sobre a psicanálise tornou-se modismo, invariavelmente presente nas rodas cultas de então. Ainda que constituídos de discursos desqualificadores, jocosos, e, sobretudo sem embasamentos teóricas, tais falas ou escritas eram produzidas por pessoas que jamais tiveram acesso a qualquer publicação sobre análise. Dos que conseguiram ler pelo menos parte de quaisquer das obras até então publicadas no âmbito desta ciência, certamente empacavam na primeira resistência.

Passado quase um século do anúncio de suas impressões cáusticas e desconcertantes, não é difícil se constatar, talvez em menor proporção, o quanto sua crítica e observações dos fatos se fazem atuais.

Cansado de assistir a “esse material novo” sendo alvo das mais variadas fontes de ataque e deboche, pede aos alunos-ouvintes que no lugar de aproveitarem aquele momento de sua conferência para se munirem de fortes argumentos contra essa turba de acusações, limitassem-se a declarar publicamente seu desconhecimento em relação a ele. Melhor anunciar a psicanálise como uma complexidade de improvável definição, de modo a persuadir seus detratores a buscarem outro tipo de “brinquedo para entretenimento social”.

. Freud atribui tais disposições sociais e literárias contra a psicanálise ao enfrentamento imposto contra ela, orquestrado por parte dos “representantes da ciência

oficial” em forma de julgamento condenatório. Outrora perseguida pelas forças conservadoras do medievalismo, agora se punha a ciência na mesma posição de seus detratores, de armas em punho contra a psicanálise. “A situação faz lembrar o que realmente era posto em prática na Idade Média, quando um malfeitor, ou mesmo um simples adversário político, era colocado no pelourinho e exposto aos maus-tratos da população”.

No avançar do tempo, surgiram “os meio-adeptos, os adeptos pela quarta parte”, caracterizados por acharem-se no direito de fragmentar os preceitos psicanalíticos, separando de um lado tudo aquilo que lhes parecesse pessoalmente aceitáveis, e de outro, (numa lista ao modo do *index*), arrolavam-se os conceitos rejeitados por trazerem aspectos incompatíveis com o bom senso, com a moral, sobretudo aqueles relativos à sexualidade, ao inconsciente e ao simbolismo. Essas distorções atentam contra a unidade da psicanálise, que embora se constitua com uma estrutura inacabada, não subsistiria a tais enxugamentos e simplificações.

Nessa conferência Freud declara que seu primeiro propósito na tessitura da psicanálise se constituiu na compreensão dos distúrbios da mente humana, por entender que compreensão e cura trazem uma enorme reciprocidade. Sendo assim, no momento que tivéssemos a compreensão dos mecanismos psicopatológicos, estaríamos a um passo de sua cura. Após o advento e concepção de diversos outros propósitos, a psicanálise se tornou psicologia profunda, anunciando-se aplicável a numerosas áreas do conhecimento, dentre elas, e privilegiadamente, a educação.

Para compreensão dos processos inconscientes emergidos do encontro entre professores e alunos em situação de práxis educacional, há a premência de que voltemos o olhar aos conhecimentos e preceitos psicanalíticos. Nessa aproximação da psicanálise à educação, no âmbito das aplicações não-médicas da análise, “aqui podemos esperar uma abundante colheita de novos descobrimentos”, como prenuncia seu próprio criador.

No entanto, é justamente na seara da educação que Freud se declara pouco entender a respeito, além de admitir não ter contribuído muito para sua construção e elucidação. Anunciados seus limites, sua falta de atenção a essa via do saber, ainda assim, concebe-a como um tema que não poderá deixar passar facilmente, sem mais, declarando-a como “... da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise”.

Quando se refere à educação, pensa nesse âmbito poder aplicar suas descobertas em prol da criação da nova geração. Sua preocupação, portanto, ganha uma amplitude de abrangência situada na esfera mesma das garantias civilizatórias; em proporcionar condições de subsistência ao existir humano em coletividade. A educação é, subsidiada pelo saber psicanalítico, alçada ao lugar de imprescindível instrumento de preservação da espécie; garantia e aval da preservação da cultura e da civilização.

Já de certo modo antecipando que não se encontrará em seu percurso criativo, muitos elementos para uma maior compreensão dos processos próprios do acontecimento educacional, diz sentir-se compensado com o trabalho produzido por sua filha Anna Freud que tornou esse estudo o núcleo central de suas pesquisas: “Sinto-me

contente com o fato de pelo menos poder dizer que minha filha, Anna Freud, fez desse estudo a obra de sua vida e, dessa forma, compensou a minha falha”.

Ao tentar compreender o modo de funcionamento do psiquismo adulto adoecido, através da recomposição desvelada na seqüência de fatores que teriam contribuído para o advento dos sintomas em foco, munido de seu método de escavações arqueológicas ou recontagem das histórias pessoais, deparava-se, inexoravelmente, com um eterno retorno dos fatos ocorridos no início da vida. Daí a necessidade de conhecimento das peculiaridades da infância de seus pacientes.

Conduzido por essas pesquisas, concluiu estar situada a gênese das definições essenciais do humano nos primeiros cinco anos de vida, tidos como de especial importância, comparativamente aos outros períodos constitutivos do desenvolvimento, uma vez que definidoras das etapas existenciais subseqüentes. O modo como estaremos situados no mundo, como haveremos de *ser-com-outro* nas mais diversas esferas dos relacionamentos e encontros terá sido consequência dessa etapa em que a primeira educação crava suas marcas.

Essas marcas educacionais são impressas por imposição à criança. É nessa fase que há todo o trabalho de instalação da instância psíquica denominada superego, o que constitui momento de grandes dificuldades no seu existir, uma vez que

Num curto espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se aí a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade — ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas. (FREUD. 1976, p. 194).

Em decorrência desses fatores constitutivos do próprio modo com que são garantidas as condições de possibilidade de preservação da civilização, a maioria das crianças atravessa fases neuróticas no curso de seu desenvolvimento. Essa constatação aponta para o imperativo de que medidas profiláticas sejam tomadas. Não seria o caso, pergunta Freud, de introduzir a análise às crianças, concebendo-a como uma espécie de vacina a lhes garantir a saúde no futuro?

Essa aplicabilidade deveria ser construída por outras áreas do conhecimento, anuncia Freud. E de fato, muitos são os trabalhos de educadores e pedagogos, sua filha Anna Freud é um exemplo privilegiado disso, no sentido de tomarem a psicanálise como instrumento teórico de delineamento das condições de possibilidade à tessitura do conhecimento sobre o processo educacional, no que tem ele de formador do próprio modo de ser humano.

Em toda sua conferência, o momento de fundamental importância aos educadores se situa no desafio lançado por Freud quando diz: “Vamos tornar claro para nós mesmos qual a tarefa primeira da educação”. No texto que se segue, ainda que demasiado curto, ficam estabelecidas e delimitadas as concepções educacionais mais gerais defendidas pelo criador da análise, quanto ao significado do ato de educar.

Laconicamente, mas com a clareza e diretividade que lhe são peculiares, afirma: “A criança deve aprender a controlar seus instintos”. Tudo parece girar em torno dessa meta. Toda a civilização, através dos mecanismos educacionais, irá se articular na garantia de que essas forças interiores, essas pulsões desejantes sejam refreadas,

renegadas, modificadas, adiadas, caladas, uma vez que é impossível conceder à criança a “liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição”. Qualquer tentativa em se permitir a liberação dessas forças, acarretaria o advento imediato ou a posteriori de graves prejuízos, o que o induz a concluir que “por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história.”

Ora, mas é precisamente essa supressão de forças que conduz os humanos ao risco das doenças neuróticas da vida cotidiana. Tendo que escolher o caminho da não interferência ou da frustração, a educação precisaria antes identificar o ponto ótimo de atuação em que seja possível se atingir o máximo com o mínimo de danos. “Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios”, prescreve-nos o próprio Freud.

Tendo as crianças disposições inatas muito diferentes, haveria a dificuldade adicional de se ter que levar em conta que nenhuma educação poderá ser monolítica: “é quase impossível que o mesmo método educativo possa ser uniformemente bom para todas as crianças”. É provavelmente nesse fio da navalha onde se situa a impossibilidade de educar. Como poderia, afinal, um processo social, de caráter massificante ser capaz de contemplar as vicissitudes subjetivas?

Freud reconhece os difíceis problemas com que se defronta o educador diante desse impasse metodológico, no momento de precisar reconhecer a individualidade constitutiva de cada criança e a partir daí, munido apenas de pequenos indícios, dosar a quantidade exata de amor e autoridade a ser empregada no ato educativo. Tal leitura de limites o leva a peremptoriamente concluir: “a única preparação adequada para a

profissão de educador é uma sólida formação psicanalítica”. Somente munidos por esse saber, estaríamos devidamente instrumentalizados para a perfeita composição alquímica da porção amorosa-reguladora a ser ministrada a cada indivíduo, em percentuais ideais, sem riscos de patologização das novas gerações.

CAPÍTULO II

SOBRE A PALAVRA, SER E VERDADE.

Pensemos, de uma vez por todas, que significa refletir sobre a essência do próprio perigo, discutir amplamente o conceito geral de perigo – e esquecer os perigos reais, não estar à altura de vencê-los. Para que realizar considerações profundas sobre a honra, elaborar com cuidado o conceito geral de honra – e, ao mesmo tempo, ser de todo sem honra e agir desonradamente? E do mesmo modo: correr atrás da essência da verdade, discutir sobre a estrutura e conteúdo do conceito de verdade -, ao mesmo tempo, desconhecer e descuidar-se do que é verdadeiro. (HEIDEGGER. 2007, p. 97).

Não somente o verdadeiro e o descoberto possuem graus e degraus, mas o próprio sendo em si mesmo também. Alguma coisa pode ser, sendo mais ou sendo menos, inclusive o homem pode ser, sendo mais ou sendo menos[...] Toda verdade tem seu tempo. Certas verdades, certos homens e certos tempos amadurecem e sazonom. Não é possível falar tudo para todos sobre tudo. A verdade tem seu grau, seu nível e sua nobreza, e cada vez da maneira em que o próprio homem é digno e merece estar numa proximidade e numa distância em face do sentido. (Idem. p. 147, 148).

Algumas reflexões preparatórias para as questões da palavra, do ser e da verdade proferida pelo sujeito: prenúncio dos caminhos por onde se esgueirar.

A fim de possibilitar a aproximação de autores da ciência e filosofia provenientes de lugares tão distintos quanto os que se pretende articular nessa tese, com

o intuito de por com eles proceder à hermenêutica de histórias narradas por professores, faz-se necessário estabelecer uma compreensão de seus métodos e visões de mundo, de modo a proporcionar a análise de aproximações e distanciamentos úteis aos propósitos requeridos.

Tomados os três eixos principais que darão luz a essa reflexão, nos deparamos com uma amplitude conceitual, por vezes de caráter auto-excludente, que uma vez não delimitados convenientemente, poderiam nos colocar à deriva dos caminhos inesperados, de modo a nos distanciar inapelavelmente do cerne mesmo do objeto pretendido.

São estas as perspectivas filosófica e científica a serem utilizadas como instrumento de leitura da realidade afetiva, aqui compreendido como a dimensão daquilo que nos afeta em nosso ser-com-outro, (objeto central de minha investigação), ocorrida nas relações de ensino-aprendizagem: 1. A pedagogia de Paulo Freire, fortemente estruturada segundo a fenomenologia, existencialismo e marxismo cristão; 2. A psicanálise de Freud embasada no empirismo; 3. A pesquisa ontológica empreendida por Heidegger em sua analítica existencial do *Dasein*.

Com o intuito de circunscrever margens, de delimitar veredas, de vislumbrar horizontes, faz-se necessário determinar e reconhecer essas diversas posições, em grande parte paradoxais em seus argumentos, outras vezes, assim como as paralelas matemáticas, anunciando encontros no infinito, naquilo que são suas visões de mundo e compreensão de homem. Na análise de todas essas perspectivas reside a pretensão de se ter definida a compreensão de sujeito tal como compreendido em suas estruturas

metodológicas, bem como a necessidade de se estabelecer o significado e a nomeação do que seja a condição humana, em especial aquela vivida por educadores, no encontro consigo mesmos e seus alunos.

A fenomenologia, com sua vertente existencialista, hiper-valoriza a subjetividade como pré-requisito fundamental de compreensão humana. Aí se situam autores como Heidegger e Sartre, sobretudo esse último, tão caro à construção e elaboração da pedagogia freireana. O marxismo, tomado por Freire em sua vertente humanista sob o viés de Marcuse não dispensa a visão de homem como práxis, e sua concepção de subjetividade visceralmente atrelada a esse olhar. Freud, apesar de se ter autoproclamado empiricista, tem como objeto central de suas teses, a noção de que para aquém de atos conscientes e volitivos, somos determinados por um outro lugar que é da ordem do não conhecido. Essa concepção, por si, debilita o conceito de subjetividade tal como defendido pelos modernos, que sustentam a idéia de um homem capaz da promoção do progresso, segundo suas ações intencionais na determinação e direção de sua história.

Para Freud, em vez de atuarmos no mundo, somos atuados nele, movidos que estamos por determinações inconscientes, instância de onde partem as pulsões desejantes, reais responsáveis por nossa ação no mundo. Quanto a Lacan, responsável por uma releitura da letra freudiana, trazido eventualmente a essas reflexões com o mero intuito de proclamar alguns esclarecimentos, é situado em meio aos estruturalistas. Dá-se que essa perspectiva filosófica propugna uma visão de mundo que relega a idéia de subjetividade a noções ultrapassadas de ciência e filosofia. Em sua verve, em vez de falar, o homem é falado.

A título de exemplificação, tomemos o caso do procedimento da lingüística estruturalista: é feito um corte diacrônico sobre a língua a ser estudada como um sistema de sinais. Em seguida, afirma-se que o homem que fala não conta como sujeito da fala, sendo a única realidade, aquela situada no próprio sistema lingüístico. O sujeito da fala seria um Outro. Uma dimensão desejante que atravessa, na linguagem, o que se supunha ser as fronteiras do eu que o articula. Resguardado na dimensão de outro, por trazer um saber autônomo, surpreendente, lançado à possibilidade de afetação.

Desse modo, parece esquecer que a língua é obra desse mesmo homem relegado, da mesma forma autor de todos os outros sistemas de sinais. Após nosso nascimento já somos surpreendidos com um sistema pronto, em que sem direito à escolha precisamos aceitar seus mecanismos e jogos, de modo a nos inserirmos na cultura, e na possibilidade de comunicação vigente. É ainda verdadeiro o fato de que vemos desabrochar nossa fala do universo lingüístico que nos precede, deixando-nos a forte impressão de se constituir a linguagem de *coisa-aí*, com existência independente de nossos desígnios, de fenômeno anterior e posterior ao acontecimento humano. Haveria um sistema que independe, para sua continuação, de minha presença individual. No entanto, promovendo um retorno às origens, obviamente pelo caminho da reflexão, não haveria como se negar todo o trabalho de criatividade e invenção do humano na obra da elaboração lingüística.

Para o estruturalismo, o peso da contribuição individual, provocada pelas variações que escapam, é insignificante. Pretende-se assumidamente garantir a ausência da subjetividade, conceito mais que incômodo para as pretensões dessa corrente de

pensamento. É seu modo peculiar de negar a possibilidade de o homem poder determinar a direção do jogo e a modificação de suas regras. Mas é só no terreno da subjetividade, nesse lugar de minha luta e repouso, que seria possível empreender uma investigação sobre os afetos havidos e por desabrochar nas relações de ensino-aprendizagem empreendidas por professores e alunos, objeto central dessa tese. A subjetividade aqui referida não refere ao subjetivismo relativista, uma vez que se define por irrestrita abertura ao outro, ao Homem em toda sua dimensionalidade. Pergunta-se Raymundo E. do Carmo:

Em que se apoiaria tal negação? Será ela criticamente justificável ou não significará antes a introdução gratuita de entidades míticas a comandar do alto ou nos subterrâneos as ações do homem? (1972. p.152)

O próprio autor intui que tais entidades não são tão míticas assim, e a tomar pela observação do modo como os fenômenos se dão, somos levados, se não a concordar, pelo menos a compreender os argumentos estruturalistas sobre essa questão: é muito difícil mesmo não reconhecer, na situação histórica em que nos encontramos, que nossa fala é na maioria das vezes, uma fala do outro, carregada do desejo do outro. A nossa própria experiência pessoal nos situa, amiúde, na condição de locutor que não fala, mas que é falado, uma espécie de caixa-ressonante. Muitas vezes apenas reverberamos conjuntos de idéias, concepções, crenças heterônomas, que nada têm a ver conosco, como se de fato fôssemos marionetes penduradas a essas forças que habitam em nós, desfrutando de nossos corpos como fiéis e passivos hospedeiros. Em outras palavras e de outro lugar, Heidegger se refere a essa tendência de rebanho como nosso modo impróprio de ser.

Essas idéias e constatações compõem as pilastras que sustentaram em Paulo Freire, conceber a necessidade de articulação do conceito de *conscientização*, que ocupa um lugar central em suas visões pedagógicas. Ainda que falando de um lugar inteiramente deslocado do núcleo filosófico estruturalista. Ora, só há a necessidade da assunção da consciência de algo, quando esse algo atua em nós sem que o saibamos.

De influências epistemológicas múltiplas, marcadamente de caráter humanista e fenomenológico, o que implica a concepção de homens enquanto sujeitos de ação, construtores de sua história, e, portanto constituídos por subjetividades, Paulo Freire, a seu modo, segundo uma leitura de mundo entendida a partir de determinantes econômicos e políticos, também supõe a existência de forças exteriores aos homens que estariam a impor-lhes comportamentos, falas, silêncios.

Em sua análise social ficou percebida a imersão a que somos relegados numa espécie de *ser-menos*, movidos por um saber ingênuo elaborado ao logo da experiência-feita na cotidianidade, saber que é formatado, mantido e direcionado por forças ideológicas da opressão. Hospedamos em nós o opressor, o que nos coloca na condição de sermos atuados no mundo, e nesse argumento freireano há uma necessária concordância com a visão estruturalista, ainda que a base para essas duas diferentes falas se assente em lugares tão dispares.

Paulo Freire, ao longo da explicitação de sua pedagogia, reivindica o reconhecimento dessa estrutura e a conseqüente superação de suas determinações, num ato revolucionário de emersão, com vistas ao exercício pleno da liberdade, condição a que está condenado o homem, nos dizeres do existencialismo sartreano. Afinal, ser livre

é modo de ser constitutivo e vocacional do humano. Daí estabelecer Paulo Freire como um dos saberes necessários ao exercício do educador, em *A pedagogia da autonomia*, o compromisso no sentido de que todo educador promova, facilite, trabalhe em função da passagem daquele saber ingênuo para o saber epistemológico na vida de todos os povos oprimidos, o que lhes capacitariam à promoção da leitura de si mesmos e do mundo em que é *ser-no-mundo*, necessárias ao exercício de sua vocação existencial que é a de *ser-mais*.

No momento em que, no meio a essas investigações, nos referimos a um devir do homem, inevitavelmente nos deparamos com aquele que encontramos em nossa cotidianidade mediana e de súbito, se evidenciam as distâncias entre esses dois momentos. Aquele homem do devir nunca é igual ao que experienciamos em nós mesmos ou nos outros, nesse momento. Esse abismo havido nos interpõe, face a face, com um imperativo ético, o mais anterior de todos: o de abrir trincheiras em direção a esse homem que ainda não somos, mas que podemos e precisamos ser. Descrever-se-ia assim, uma trajetória, um processo de tornar-se aquilo que se é.

Enquanto o estruturalismo apregoa a “morte do homem”, uma vez apoiado no humanismo de Paulo Freire, que anuncia justo o seu contrário, (sua defesa se faz, antes, no anúncio de mais vida para o homem), não seria exagerado supor, mesmo assim, consideradas as condições objetivas a que nos reduz o modo de produção capitalista vigente, que ele viesse a reconhecer nessa estrutura, não um mecanismo próprio, de lógica interna, e acima de nossas vontades, mas uma situação que é consequência da intenção opressora (em geral muito bem sucedida na direção de tornar viável essa morte decretada), em que sem mais, promove a massificação, a uniformização

despersonalizante dos sujeitos, acentuada cada vez mais pela escalada ascendente da tecnocracia, pela pobreza generalizada a que são relegados os excluídos, pelo reinado incontestado do imperialismo globalizado e geograficamente atópico, mas ao mesmo tempo presente em todos os espaços existenciais. Todos esses elementos estariam conspirando a favor da desumanização de nossa civilização, cada vez mais ameaçada de desintegração.

As reações ao fato de que o homem contemporâneo é esmagado em sua individualidade, ação essa sem dúvida promovida pela lógica civilizatória em que se impõe o cientificismo-tecnológico orientado para a produção e consumo, tomaram diferentes rumos entre essas duas correntes antagônicas de pensamento. A reação do existencialismo, filha da fenomenologia, foi por uma hiper-valorização e afirmação da subjetividade.

O marxismo que se reivindica como um humanismo também se articula a partir das denúncias da alienação. Ao contrário das demais, o estruturalismo tem uma reação em que a situação é que se torna privilegiada. Ela admite a situação de impotência da pessoa, sua exclusão do lugar de determinante dos processos vitais. Nessa ordem, o homem sucumbe aos sistemas, e é por ele orientado, organizado, conduzido. Daí não ser estranho às escolas estruturalistas promover a apologia das sociedades primitivas, com inspiração em Rousseau, do que viria a significar o fim do humanismo ocidental. Seria necessário desconstruir a idéia de progresso trazida pelas ciências-tecnológicas. Evidente que nessa crítica, se limitam ao protesto alienante, restrita à negação de todo engajamento e compromisso para com essa civilização, a única que de fato temos.

Toda idéia de progresso e libertação do homem, herdada do cientificismo, desagrada a concepção estruturalista. Para fazer-lhe face, com todo o risco mítico aí presente, preferiu promover o anúncio do “crepúsculo dos homens”. Nem essa crença dos estruturalistas, nem sua predecessora, eivada de otimismo, encontram de fato respaldo na ciência. Somente a desorientação generalizada em que nos encontramos meio ao redemoinho pós-moderno é capaz de assegurar uma certa vantagem à perspectiva estruturalista, por viram a ser seus preceitos mais facilmente tornados consenso, além de não haver a necessidade de que seus adeptos se submetam à responsabilidade e ao engajamento na sua marcha histórica.

A constatação desse pluralismo filosófico que subjaz os autores escolhidos para a reflexão do presente tema é constitutivo mesmo da realidade, que será sempre maior do que qualquer tentativa de sistematização científica ou filosófica que a pretenda abarcar. É da própria complexidade contida na existência das coisas do mundo e do homem que se impõe a necessidade de tal pluralidade, que ao contrário de meramente exercer a função de ecletismo, traz antes, uma possibilidade complementar, à diversidade de caminhos para a busca de compreensão e conhecimento requeridos.

Qualquer que seja a perspectiva filosófica espera-se dela o pretender dar conta da compreensão dos fenômenos, em toda sua dimensão, por todos seus ângulos. Toda filosofia deve pretender a totalidade, e sempre anuncia esse intento, ainda que veladamente. Para o kantismo, essa completude se realiza em seu lugar privilegiado que é a idéia. A incompletude real sempre permanecerá insuperável. Daí concluirmos que a depender dos fenômenos a serem elucidados, uma certa filosofia ou uma certa ciência dará conta da tarefa muito melhor que certas outras. A realidade total vem ao encontro

do homem, se oferece ao pensamento, e para abarcar o mais proximamente a sua inteireza, do ponto de vista conceitual, é de se supor que

Uma filosofia da subjetividade – como o é, por exemplo, a fenomenologia existencial – que coloca em seu centro o homem, como ser de projetos, deverá estar em condições de integrar na doutrina também os elementos de objetividade que a própria realidade impõe (...). (CARMO. 1972. p. 154).

A relevância dada ao caráter permanente, à objetividade, encontra melhor guarida numa abordagem como a estruturalista. Tampouco pode esta negligenciar, deixando à margem de suas considerações, o primordial papel da liberdade e da intencionalidade carregada por indivíduos, sob pena de cometer as mesmas deformações objeto de acusações à fenomenologia, com sinal oposto.

Como, portanto, aproximar tão distintas perspectivas com vista a um mesmo propósito, senão que os reconhecendo cada um em seus devidos lugares, a partir do que lançarão aos nossos lugares de olhar, seus dizeres e luzes de esclarecimentos?

A complementaridade de perspectivas se impõe como condição para um profícuo aprofundamento, com maiores possibilidades de percepção e compreensão de suas diversas faces e contra-faces, gerando daí um mais elevado grau de desvelamento de suas estruturas.

O maior opositor à subjetividade existencialista é o estruturalismo que exerce uma importante função de limitar-lhe os excessos eventuais de irrealismo, podendo contribuir na correção dessas rotas.

Fenomenologistas, existencialistas e marxistas de um lado, tanto em suas concepções científicas quanto filosóficas, se antepõem aos estruturalistas numa questão fundamental que é a concepção de subjetividade, imprescindível para o primeiro grupo, e rechaçada pela segunda perspectiva, numa espécie de anúncio da “morte do homem”. Desse modo, se fará o anúncio e distinção entre essas duas correntes filosóficas e metodologias científicas, o estruturalismo e a fenomenologia, afim de que estejam contempladas as preocupações acima expostas, convergidas para essa questão: como seria possível convergir sistemas tão distintos, numa mesma empreitada elucidativa?

Como ciência, o estruturalismo não passa da adoção de um novo método utilizado nas ciências humanas e consiste em promover um corte na realidade a ser interpretada, o que a rigor significa estabelecer uma abstração através da qual exclui todos os elementos constitutivos do fenômeno que não lhes interessa, de acordo mesmo com os procedimentos essenciais de seu método escolhido. Tal como em todas as ciências, o estruturalismo inicia suas pesquisas pela escolha de um método que esteja de acordo com seu modo de olhar e perceber o mundo, o que nesse sentido, não o distingue como melhor ou pior, mais ou menos adequado que qualquer outro método científico. Legitimado em sua escolha, o que resta a constatar é a validade de seus procedimentos medida pela capacidade em proporcionar uma compreensão crível sobre seu objeto, ou mais até que isso, constatável segundo os “consensos” argumentativos, cujos juízes para tal veredicto serão os próprios estruturalistas.

Seu principal erro se deve ao fato de não ser levada em conta, e portanto, lembrada, sua ação metodológica empreendida no princípio da investigação, que se

constitui em traduzir a objetividade real em abstrações, segundo as regras internas vigentes, magicamente alçadas à condição de realidade sem mais.

É aí que cai o estruturalismo numa análise reducionista típica dos procedimentos clássicos do naturalismo e idealismo, em que a experiência é quebrada em pedaços convenientes, e posteriormente encurtada a alguns de seus elementos numa espécie de mutilação do fenômeno.

Para salvar a “boiada” a essas alturas das licenciosidades científicas a que se autorizam transgredir, os estruturalistas lançam mão de uma visão de realidade de cunho meramente filosófico, o que vale dizer, sustentado tão somente pela razão, ou naquilo que é capaz de produzir a linguagem, para legitimar suas pesquisas pretensamente científicas. Abandonam, portanto, o campo científico já nos estertores da sua investigação científica e se legitimam, convenientemente, na elasticidade da reflexão filosófica.

Conceber o humano sob o signo da liberdade, inserido na tessitura social em que assume para si a responsabilidade por ações carregadas de intenções as mais diversas, com que escolhe e contempla suas possibilidades, é atribuir-lhe uma subjetividade, ao mesmo tempo determinante e determinada pelo curso histórico em que se desvela na condição de *ser-no-mundo*. Nessa perspectiva, a marcha da história segue o ritmo e rumo de sua atividade intra e intersubjetiva.

O sentido de todas as coisas é resultante de sua presença no mundo, cabendo-lhe a primazia, entre todos os entes, pela revelação do ser. Em sua analítica existencial do

*Dasein*⁷, Heidegger anuncia o humano como o único capaz de em seu ser, desvelar o sentido do ser, enquanto lugar da articulação de sentido.

A pós-modernidade, por seu turno, inaugurou a suspeita sobre a efetiva autoria do humano, relativamente à determinação da marcha da história: não seria ele, ao contrário, determinado por algo que esteja para além ou aquém de sua subjetividade, que lhe escape à percepção e determinação? Nesse caso haveria forças veladas, não perceptíveis pelo indivíduo que assim, às cegas, sem qualquer consciência de seus impulsos produtores de ação, ao invés de estarem atuando, estariam sendo atuados no mundo. Esse velado se assentaria sobre uma rede de significantes não acessível à consciência, uma vez que é esse o modo mesmo de ser do psiquismo humano, onde há sempre algo que se vela no revelado da fala; ou quiçá, simplesmente, tratar-se-ia do objeto de uma estrutura ontológica primaz, cuja força de atuação no mundo seria responsável pelo curso da história o que antes supúnhamos ser de autoria exclusiva dos homens.

O estruturalismo como filosofia veio a assumir essa suspeição contra a subjetividade humana, tal como concebida pela modernidade, o que conseqüentemente anuncia uma espécie de “morte do homem”. A penetração e rebuliço provocados por essa corrente filosófica nos mais diversos modos de conhecimento reacendem efusivamente as discussões em torno do humanismo e da compreensão de historicidade, cuja dimensão conceitual tornou-se possível a partir da concepção moderna de homem ora questionada e desconstruída.

⁷ Nas conferências ocorridas em Zollikon, Heidegger propôs a melhor tradução ao francês para *Dasein*, *Être le là*, o que equivaleria em português para *sê-lo aí*.

A trajetória estruturalista tem início com os trabalhos em torno da lingüística, empreendidos, sobretudo por Ferdinand de Saussure, vindo em seguida a inundar o âmbito das ciências humanas, e finalmente estender-se à filosofia, reverberado em suas vertentes posteriores hoje denominadas pós-estruturalistas.

Faz-se necessário elaborar, ainda que brevemente, uma compreensão histórica do desenvolvimento e desenrolar dessa corrente, o que virá a nos proporcionar, em definições epistemológicas posteriores, esclarecimentos necessários à delimitação de diferenças e aproximações entre os autores julgados fundamentais a essa empreitada investigativa.

Foi no estudo das línguas, como já anunciado, que o estruturalismo começou. A partir de então, a língua passou a ser compreendida como um sistema de sinais, cuja articulação entre signos redundava na capacidade de produzir sentido e significação segundo uma correlação lógica gerada por seus componentes constitutivos, sobretudo nas relações de oposição por vezes estabelecidas. É dentro do próprio sistema, fruto dos diversos jogos e contra-jogos, que se inscrevem os mais variados significados, no que se pode concluir constituírem-se as línguas em sistemas de sinais. Nenhum desses sinais presentes numa determinada língua é considerado em separado, como carregando uma significação em si, de modo a veicular qualquer sentido. Somente na relação com os demais signos, é que se investiga e que se apreende significado. Assim, toda e qualquer significação é elaborada segundo a relação de signos lingüísticos. É dessa afirmação que nasce a noção de estrutura: a relação de elementos diversos entre si. O que fazem as línguas, portanto, segundo essa análise estrutural é a elaboração de um sistema estruturado de sinais, que pode ser compreendido segundo as inter-relações de seus

signos. Esse sistema gerado pela língua comporta em seus próprios domínios, toda variedade de elementos com vista a sua elucidação por parte dos pesquisadores.

Saussure estabeleceu uma distinção prévia entre dois elementos que se costumava conceber como um só: língua e fala (*langue et parole*). O objeto da lingüística é a língua, cuja dimensão a categoriza como instituição social, composta por um sistema organizado de signos ou sinais que exprimem idéias. Símbolos relacionados produzem significados. A lingüística tem como objetivo estudar as regras que imprimem uma lógica e organização a esses sistemas, com o intuito de produzir sentido. A fala, por seu turno, ocupa uma esfera meramente individual, e se restringe à instrumentalização de uma língua por parte de um sujeito que pode desempenhá-la bem ou mal, uma vez a tendo herdado de seu entorno social. A lingüística estruturalista, definitivamente, não tem qualquer interesse por esse uso de cunho individual. A fala não lhe traz interesse algum. Apenas a língua compõe o objeto de seu interesse investigativo. Chegar a essa conclusão abriu caminho para as diversas conseqüências sobre o modo de compreender o homem, posteriormente defendido no âmbito dessa corrente. Foi a partir de concepções como tal, levadas às últimas conseqüências, especuladas no seio da filosofia estruturalista, que se anunciou a “morte do homem”, uma de suas teses mais importantes e polêmicas.

Outra importante novidade trazida por Saussure foi a distinção entre as lingüísticas interna e externa, que novamente se coloca na contramão da concepção de historicidade do modernismo. A externa se refere àquela ciência que se ocupa com a difusão das línguas entre os diversos povos, ao longo da história, bem como a que estuda os diferentes elementos e recursos lingüísticos como tais. Em resumo, a

perspectiva denominada de lingüística externa investiga os aspectos lingüísticos vinculados às origens, sua influência e mecanismos de disseminação. Inscrevia-se, portanto, na dimensão histórica, diacrônica⁸.

A via da lingüística estrutural segue, ao contrário, a trilha interna. Os aspectos históricos são descartados dentre seus objetos de investigação. O núcleo de interesse se volta para o modo como um língua pode tornar-se o que é, e como se apresenta. Interessa-lhes o sistema de regras que as diferenciam como jogo, de outros jogos. O aspecto interno se restringe ao domínio das especificidades da língua, em sua dimensão sincrônica⁹, o que vale dizer, tomada em um determinado momento de sua existencialidade.

Para o estruturalismo, a língua se constitui segundo um sistema autônomo, que é produzido fora do domínio da vontade subjetivante dos locutores, composta por sinais que a partir de relações estabelecidas com outros sinais, forma um conjunto de elementos significantes, capazes de alçarem-se aos significados. Toda e qualquer significação só poderá ser apreendida segundo a resultante dessas interações, o que veio a ser denominado de “a imanência do texto”. Somente a combinatória interna é considerada para a definição do sistema abstrato, compartilhado pela totalidade dos interlocutores, realizado em múltiplas variedades individuais, infinita e continuamente atualizadas, mas ao final sempre pertencentes à mesma estrutura.

O legado filosófico a ser trabalhado e ressaltado aqui, é aquele cujo objeto de reflexão permaneceu centrado no homem e na sua auto-interpretação, reconhecido na

⁸ Ao longo de sua evolução.

⁹ Conforme se apresenta no fenômeno atual, diante de nossos olhos, como algo objetivo. Qualquer possibilidade de compreensão já se encontra dada nos próprios elementos presentes ao acontecimento.

condição de responsável pela pesquisa ontológica, como ente privilegiado que é, insurgindo-se como o único capaz de questionar o ser, em seu próprio ser. É esse homem que se põe a meditar sobre a sua existência, sobre a existência do mundo em que é *ser-no-mundo*, sobre a preocupação para com os outros homens em relação a quem *ex-sistem* no modo de *ser-com*, e sobre os entes simplesmente dados, com que se ocupam, na condição existencial de *ser-para*. São questionamentos científicos e filosóficos que ao final, sempre apontam para o vislumbre das razões do viver. Importa-nos aqui, portanto, o ser dos homens, sua significação, o homem em seu sentido último. O que afinal é o homem, o que somos nós?

Para responder a tal questão, nenhuma ciência ou filosofia é suficientemente elucidadora, de modo a dar conta dessa interminável empreitada, o que vem a denunciar nossa condição de projetos, de eternamente inacabados; e isso implica sermos finitos. Para tal empreitada, ainda que de resultado assumidamente parcial, mesmo que desesperadamente desejosas de totalizações, as ciências e filosofia a que me refiro direcionam seu foco investigativo em torno do homem real, do homem que de fato existe e se move na cotidianidade do mundo. Este que é concretamente existente vem sendo anunciado precariamente nos limites das ciências e suas teorias, bem como nas especulações filosóficas de diversos matizes. Como então nos referirmos a esse homem, segundo os preceitos científicos vigentes, sobretudo quando se sabe delas, as que tratam da condição humana, serem de caráter abstrato, uma vez que o objeto a que se referem jamais é o objeto tal qual ocorre no fenômeno, em sua autonomia e completude, mas apenas um aspecto abstraído do ente total, o ente realmente dado? Leve-se em conta, ainda, que quanto mais especializada for a ciência, tanto mais deixa escapar a totalidade daquilo que pretende ver elucidado. Para que de fato haja total controle do objeto

pesquisado, no nosso caso o homem e sua condição existencial numa práxis educativa, teríamos que irremediavelmente concebê-lo isolado da realidade, o que seria inaceitável para nossas pretensões.

Analisado e investigado no âmbito das ciências humanas, o homem não pode ser tomado como *coisa-em-si*, reduzido à condição de objeto, tal como se dá na relação sujeito-objeto, típica dos procedimentos das ciências naturais. Nessa pesquisa, portanto, esse homem se insurge como sujeito interpretante de suas próprias significações através de suas falas, (o que evidentemente o exclui da condição de meros objetos de pesquisa), a serem ouvidas, consideradas, submetidas à criticidade da análise teórica que servirá de entorno e embasamento às conclusões buscadas.

São falas que ao se dizerem, carregam, como em todos os ditos humanos, um não-dito, velado, que claudica, mas que por justamente claudicar, é portador da revelação de mais do que se supunha ter sido exposto. Essa condição de existência situa o homem como seres desejantes, submetidos ao processo civilizatório, que no momento em que são constituídos na condição de humano entre humanos, vêm-se alienados de si mesmos.

Ademais, não há como expor qualquer que seja o problema humano, sem que o concebamos, ao mesmo tempo, como problema *meu*. Esse homem de quem estaremos a tratar ao longo de toda a investigação não pode ser tratado como alguém a quem nos refiramos alheamente, como se não estivéssemos, visceralmente, implicados no questionamento. Essa perspectiva coloca o próprio investigador na condição de investigado. Afinal, o modo de ser interpretante é condição ontológica humana e sua

vocação existencial. Não poderemos, portanto, cair no mesmo equívoco freqüentemente cometido pelas ciências humanas, de tratar o homem na terceira pessoa, como se reduzido à condição de objeto.

Esse homem e eu nunca estamos separados, ainda e, sobretudo que em condições de pesquisa. A esse respeito, diz-nos Martin Buber “na medida em que nos ‘possuímos’ como possuímos um objeto não apreendemos naturalmente o que é o homem senão como uma coisa entre outras coisas”. (1962, p. 18). Nessa tarefa que envolve o sujeito desejante, quem interroga sobre o homem não pode se excluir da investigação, uma vez que esse homem sobre o qual deseja saber algo, ele, o pesquisador, o é. Sempre que o interpelador interpela o homem, se vê nesse ato interpelado. É somente assim, com o pé na subjetividade, essa morada de cada um de nós que se pode dar cabo da empreitada pretendida, a saber, a investigação da dimensão intersubjetiva carregada de afetos, que compõe assim como em todos os encontros humanos, a práxis educativa.

Falo de uma subjetividade que contrariamente à concepção subjetivista-relativista, caracteriza-se por total abertura do homem ao Outro, ao homem em todos os seus modos sabidos e a saber de *ser-no-mundo*. Previamente e sem qualquer sentimento de incapacitação, assumimos a incompletude, o seu caráter parcial, de toda e qualquer elucidação pretendida, pela provisoriedade típica de toda resposta.

Nossa postura metodológica e filosófica implica o cuidado de perceber o real para além de sua presença, de seu dado vindo a nós de tal modo explícito, porque haverá sempre de perdurar um desnível entre o que é e o que pode e deve ser. É dessa

passagem que haveremos de nos pôr a falar, com o intuito de justificar nosso discurso alçado à condição de responsabilidade pela interpretação do que se mantém velado em seu ser. Para além do que nos oferece o real a nossos sentidos temos o poder de vislumbrar, segundo clareiras que se abrem em nossos horizontes, a existência e condição humana como possibilidade. De modo a que cada vez que anunciarmos que “o homem é algo”, na verdade estaremos pretendendo dizer que o homem deveria e poderia ser esse algo, se o quisesse.

O homem de quem falamos e a quem investigamos, na verdade é apenas ponte para o homem que desejamos anunciar e ser. O homem da cotidianidade foi posto e se encontra distante desse homem ideal da práxis educativa libertadora de que fala Paulo Freire, o homem movido pela ética universal humana, cuja vocação existencial é a de *ser-mais*. Aproximarmo-nos desse outro lugar, dessa outra margem, criar condições individuais e coletivas para esse fim é de todos os imperativos éticos, o mais incondicionado, qual seja, o de avançarmos em direção a esse homem que ainda não somos, mas que podemos e devemos ser.

Ao analisarmos as condições objetivas em que se encontram trabalhadores, desempregados e excluídos da vida coletiva, é que mais fortemente nos damos conta da distância que separa esse homem da cotidianidade do homem anunciado filosoficamente na fenomenologia existencial e a seu modo particular no marxismo, cuja perspectiva é a de um ser livre, autor do curso da história, capaz de produzir-se segundo seus próprios projetos, atribuindo-lhes uma essência e humanizando-se aí. Na letra de Raymundo E. do Carmo encontramos a idéia de que

Ao homem de que fala a Filosofia parece corresponder com muito mais propriedade o homem das elites, os privilegiados que podem realmente dispor de si, que conseguiram realmente chegar à consciência e à posse de si, que conseguiram, em suma, ter acesso ao ser-homem. (CARMO. 1972, p. 24).

Esse homem, finalmente, a que nos referimos, é o existente, o encontrável na cotidianidade da vida que ao mesmo tempo em que se apresenta como ponto de partida é ponto de chegada do anunciado pelas correntes fenomenológicas e existenciais, e particularmente pela pedagogia freireana. Ainda que nunca tenha existido, ainda que permaneça não existindo, creio termos os educadores o compromisso ético de lutar pela concretização desse ideal, mesmo que não acreditemos em sua possível concretude.

Na perspectiva fenomenológica, a concepção da existência humana é composta por uma estrutura amplamente significativa, que vai se realizando através da multiplicidade de vivências e formas que precisam ser elucidadas e descritas. A elucidação pretendida será estruturada segundo o ser do homem no mundo e todas suas formas de existência. De fato o que se pretende investigar são as estruturas fundamentais da intencionalidade do sujeito-da-consciência, reverberado por um sujeito-do-inconsciente. Enquanto a fenomenologia se ocupa com uma consciência que é *consciência-de*, o legado pós-estruturalista lacaniano se insurgirá com o anúncio de um sujeito que é constituído como desejo do Outro, e que portanto é alienado em si mesmo.

Entre os fenomenólogos, trataremos de elucidar as estruturas socialmente opressoras e impeditivas do *ser-mais* humano, que o mantém na condição de alienado social. No pós-estruturalismo lacaniano e na psicanálise freudiana nos poremos à tarefa

de elucidar um sujeito que se constitui como linguagem, que por se encontrar na condição de discurso do Outro, mantém-se na alienação de si mesmo, como postura em relação ao outro. Trata-se aqui, portanto, de duas perspectivas de alienação, uma que é de ordem social, com todas as implicações ideológicas, políticas e econômicas que a constitui, e outra que é resultante mesma do próprio modo de funcionamento psíquico humano, segundo a perspectiva psicanalítica, sendo-lhe, dessa maneira, um modo próprio seu de ser.

Pensada a condição humana primeiramente no universo e cultura gregas, houve a necessidade de se privilegiar esse existente, em detrimento do cosmos, tido até então como o objeto precípua de investigação e fascínio humano, o que veio a provocar a definitiva e necessária guinada para o nascimento da Filosofia, tal como a concebemos ainda hoje, além de diretamente possibilitar o advento das ciências do homem, séculos após.

Esse primeiro homem concebido esteve fragmentado entre as demandas impostas pelas essências do mundo das idéias, e o aprisionamento que nos relega a viver nos limites e pobreza da corporeidade, que habita o imperfeito mundo das sombras, do sensível. Aí se impôs o ideal de *paidéia*, que visava a educação do cidadão, necessariamente implicando o reconhecimento do indivíduo em suas relações dinâmicas com o todo social no qual se insere. Todo pressuposto filosófico grego se encerra na idéia de se ordenar o mundo através da reflexão. O espírito grego tem a necessidade de primeiramente situar algo, circunscrevê-lo para posteriormente, uma vez podendo defini-lo, falar sobre ele. O grande inimigo, portanto, do intelecto grego, é o indeterminado.

Em nossa pós-modernidade, assistimos ao avesso dessa perspectiva, em que tentam as ciências anunciar um mundo indeterminável, o que aliás será objeto de aprofundamento em outro lugar, pela importância que há em se situar esses determinantes da atualidade como lugar de acontecimento de nosso investigado, uma vez que essa inversão é responsável ideologicamente, entre outros componentes, pelo enfraquecimento da viabilização de sonhos. Todo o universo se encontrava, portanto, submetido a uma hierarquia sem a qual não se garantiria a organização do mundo, a que o homem também é submetido. O modo de ser do homem modelou as estruturas teóricas e as investidas práticas em torno de sua própria realidade, dando origem a uma cosmologia e metafísica brotadas de sua própria concepção de sociedade.

Com o advento da cultura latina, as concepções gregas perduraram quase incólumes, através do epicurismo, estoicismo, ceticismo e posteriormente do neoplatonismo de Plotino. Vieram se assomar aos gregos, os romanos Cícero, Sêneca, Epitecto e Marco Aurélio, produzindo o que se passou a denominar cultura greco-romana, já com fortes matizes de uma filosofia da vida. A *arché*¹⁰ a se determinar, antigo objeto de pesquisa dos pré-socráticos, a verdadeira pesquisa a ser empreendida pelo ser humana deveria girar em torno de si mesmo, uma vez que o homem se apresenta como o existente, marcado por suas experiências vitais, seus problemas, questionamentos, anseios. Definitivamente com os romanos, o cosmos foi relegado a segundo plano, tomando-lhe o lugar o homem que se percebe então vivendo e se questionando.

¹⁰ Termo grego que designa o princípio de todas as coisas, seu fundamento.

Considerando-se ser o instrumento investigativo dessa tese a fala e narrações proferidas por professores a partir do resgate de memórias, lembranças e recordações de suas vivências enredadas junto a alunos, ao longo de suas práxis educacionais, há algo que necessariamente precisa ser investigado, perguntado a respeito desse dizer.

Palavras, conceitos, idéias, artes e estéticas se insurgem na tentativa de recomposição, de retomada do existido, onde ao múltiplo, pretende-se atribuir uma unidade perfilada no discurso, veiculadas em contações de histórias. Proliferadas em forma de relatos vividos, apresentam-se prenhes de desejo em veicular nas suas teias de significados, verossimilhanças, retratos fiéis do então experimentado, como modo mesmo de testemunho de sua *mundanidade-vivida* na condição de *ser-com-outro*.

Pretendem, portanto, revelar contextos, espelhar acontecimentos, transbordar na interpretação e representação que a palavra carrega, o justo, o certo, o inequívoco.

Ainda que impossibilitadas de verificação, dispensadas de testemunhos de verdade, as falas proferidas sobre si mesmo guardam as mais variadas nuances de verdades e mentiras, de produções de mitos e convicções ao bel prazer de um sujeito desejante, marcado pela falta, angustiado pelo que o tolhe. Proferidas na condição de muito mais esconder que revelar, nelas se inscrevem mais imersões que emersões, ainda que se pretenda imprimir-lhes o oposto dessa lógica, nas juras íntimas de compromisso com a verdade de si mesmo.

Em *Acerca da verdade e da mentira* (2005), lugar filosófico das reflexões nietzschianas em torno das tessituras discursivas do humano perdura uma pergunta

fundamental mantida em suspensão ao longo de toda a obra, que consiste em indagar sobre a extensão do saber sobre si mesmo como instância de emersão do conhecimento e, portanto, suporte e chancela de verdade ao proferido. “Que é que o homem sabe a respeito de si mesmo?”, pergunta-se em meio à virulência de sua crítica voraz, com nítida sugestão, desde sua formulação inquiridora, de uma total descrença desalentada naquilo que profere a palavra, revelada passo a passo na apresentação da resposta devastadora que desde sempre elabora.

Limitado pela vaidade, paralisado na estreita representação existencial do mundo, voltado narcisicamente a seu entorno, sem lançar-se na profusão do que lhe é mister estar lançado, a saber, para além de si mesmo, o homem contenta-se com a superficialidade do meramente percebido. Atribui-lhe, segundo perspectiva própria, o valor que mais lhe convier, e, portanto, garante a permanência em sua letárgica sensação de rebanho pelo mais indeterminado tempo, estica sua existência na falsa impressão da contínua identidade. Nessas circunstâncias, a simulação, essa inevitável forma de atuação no mundo dos humanos parece estar instalada no lugar do sustentáculo e da condição mesma de possibilidade à produção de seus conhecimentos.

Limitados, estrangulados na estreita faixa que separa verdade e mentira de si, sua compreensão e apreensão da totalidade daquilo que pretende dar conta é inteiramente fugidia. Na condição de humano, cada um concebe seu próprio intelecto “tão pateticamente como se ele fosse o eixo à volta do qual gira o mundo” (NIETZSCHE. 2005, p. 7), o que vale dizer: o não saber de si é da ordem do não sabido, embora jamais deixem de perceber-se capazes de “ver de todos os lados os olhares do universo, quais telescópios dirigidos para o seu agir e pensar.” (Idem)

Movidos por interesses de ordem conservacionistas, os humanos desenvolvem suas forças dominantes na dissimulação.

No homem, esta arte de dissimulação atinge o seu ponto mais alto; nele a ilusão, a lisonja, a mentira e a fraude, o falar nas costas dos outros, o representar, o viver no brilho emprestado, o usar uma máscara, a convenção que oculta, o jogo de cena diante dos outros e de si próprio, o evocar constante em torno dessa chama única, numa palavra, a vaidade, são de tal modo a regra e a lei que não há quase nada mais inconcebível do que o aparecimento nos homens de um impulso honesto e puro para a verdade. (NIETZSCHE. 2005, p. 8)

Conduzidos pela vaidade, o ato humano estaria fadado, nessa perspectiva filosófica, não apenas a imprimir uma conduta, uma marca de atuação falseada a todos os atos empreendidos pelos humanos, bem como a induzir na produção de discursos de si mesmos cujas palavras veiculariam um saber estruturado sobre o disfarce, a ilusão, o tropo.

As ilusões, os sonhos em que se encontram imergidos não lhes permitem atingir senão que a superfície de todas as coisas, dos seres das coisas, tirando dessa superficialidade percebida, uma textura compreensiva onde enxerga apenas formas, resvalando à margem de qualquer possibilidade de apreensão da verdade. Plenos, empanturrados de estímulos, ficam na satisfação dos que nada mais buscam, imobilizados no jogo onde, a custo, tateiam as coisas. Indiferentes a seu não saber.

As coisas e suas designações guardam entre si alguma forma de coincidência?

- pergunta-se Nietzsche. As narrações proferidas segundo movimentos cênicos,

balouçadas no encontro e desencontro de personagens amados ou refutados, considerados ou excluídos guardariam alguma coincidência com as palavras que as desvelam, que as proferem? “Será a língua a adequada expressão de todas as realidades?” (NIETZSCHE. 2005, p. 10).

Para Nietzsche (2005), a palavra constitui a representação sonora de um estímulo nervoso. Nela estaria veiculada não a verdade, a expressão adequada para aquilo que pretende representar, mas limitar-se-ia à designação de relações das coisas com os homens expressa em inusitadas metáforas. Na verdade ocorreria uma sucessão de metáforas: a primeira que desloca uma imagem à condição de tradução de um estímulo nervoso e a segunda, que transforma essa mesma imagem em som.

Submetemo-nos à ilusão de julgar saber de algo, supondo tratar-se daquilo que seria o conhecimento pleno e necessário da coisa em si, na forma de verdade pura, por simplesmente falarmos delas e, no entanto, “não dispomos senão de metáforas das coisas que não correspondem de forma alguma às essencialidades primordiais”. (NIETZSCHE. 2005, p.12).

Nas narrativas de professores há uma palavra que se insurge, produtora de sentido, de significado, mas também de tropo, de faz-de-conta, e até de verdade. A mesma palavra que desvela - encobre, silencia, deixa sempre de não dito em todo dizer emergido. É que a palavra margeia, mas não totaliza, como nos ensina Leônia Teixeira (2008). Ela presentifica instantes vivenciais pretéritos, conduz o vivido em formato de impressões ao mesmo tempo familiares e estrangeiras, através de sua sonoridade sentida, à condição de experiências; tece histórias e propicia formação de vidas.

A palavra que nos conta histórias é a mesma que à exaustão haverá de ser recontada em diálogos interiorizados dos que a produzem, ao modo de autobiografias. Ela sempre poderá ser redimensionada, redirecionada de modo a continuar o relato anteriormente lançado em tal ou qual via. De alguma forma elas dão fronteiras ao eu de quem fala, numa espécie de narração interiorizada que identifica e desvela o si mesmo a si, a cada instante, ainda que sempre montado numa farsa que constitui veredas de verdades, essas margens de leitões secos que se bem não dizem, perfilam.

A palavra que chega a mim como outridade daquele que me diz se espraia em redes intersubjetivas com vistas a formar uma dação de sentido, uma configuração do vivido que ainda que vele, diz do que procuro e do que questiono. E o questionado aqui são esses meandros de afetos que atingem professores e alunos em seus fazeres educacionais.

A narrativa de si se constitui uma forma de expressão subjetiva, em que se elaboram estruturas afirmativas de identificação auto e hetero-anunciadas, numa espécie de tessitura do eu, apresentação e nomeação invulgar de subjetividades, estados de constituição de si. Exteriorizado em relação aos outros, o narrador se posiciona no lugar de onde pode tecer suas próprias impressões, através do retorno do olhar reflexivo voltado a sua direção. Nesse movimento narrativo de distanciar-se do mundo por quem é constantemente determinado com vistas a aproximar-se de si, torna-se autor de sua identidade. Este é o caminho de individuação no social, em que as marcas do que lhe é próprio dão-lhe a dimensão de fronteiras egóticas de que necessita para ser com outros. Na outridade, estabelece-se a experiência de si como diferença, como próprio. A esse

respeito, lê-se no artigo de Leônia Teixeira, *Subjetividade e escrita de si: considerações psicanalíticas*, a idéia de que:

O espaço do subjetivo abarca o homem moderno, invade-o, não podendo dele escapar. É esse espaço que o marca como singular que o constitui, apesar de semelhante, como radicalmente diverso dos demais, denunciando uma diferença, algo que lhe é privado, que lhe diz respeito, que tem sua marca. (2008, p. 177).

A reconstituição dessas histórias narradas por professores é capaz de dar testemunho de suas práticas educacionais, sob a ótica do lugar onde foram afetados por seus alunos, oportunizando-nos, uma vez envolvidos e contagiados com os relatos, espaços para reflexões, interpretações; a hermenêutica de afetos ditos, situados em e para além do narrado, que de algum modo se configuram como histórias que propiciaram ou dificultaram os caminhos de aprendizagem vividos por seus discentes. Estando a palavra da narrativa sempre aberta, aí se torna possível identificar os mais variados mecanismos de condensação, denegação e recalçamento denunciados, a sua própria revelia, na fala dos professores, conduzindo-nos a lugares de esconderijo por onde se articula o discurso humano.

Por meio dessa tessitura, deseja-se uma aproximação ao fértil terreno das identificações, projeções e introjeções denunciadas por esses professores, a despeito de seu conhecimento. É desta ordem o saber que não se sabe, mas que efetivamente fundamenta à prática educativa. Inexoravelmente permanecerão, enquanto houver encontro humano, na ordem do não sabido, porque desse modo nos fazemos e nos constituímos em nossas relações intersubjetivas. Se estivermos, um dia, reduzidos à absoluta objetividade, à verdade na forma do absoluto, não seríamos mais humanos;

teríamos regredido à situação natural, algo como a condição de vermes de que nos fala Nietzsche ao longo de sua vasta obra. Humanos, permaneceremos na ordem do não sabido para justamente estarmos posicionados, aptos a desejar, pretender e buscar o saber das coisas, pelo que haverá de borbulharem nossas pulsões.

A finalidade dessa busca, portanto, não tem como ideal a explicitação e desvelamento de um saber, conduzindo-o, ao modo tecnicista e metodológico, à constituição de uma adequada didática do indizível, como tentativa desesperada de instrumentalizar professores em novas intervenções capazes de darem conta do impossível da educação. O que se pretende é tão somente sabermos desse não sabível, constatá-lo anunciado e presente em nossa cotidianidade de professores, vigiá-lo, velá-lo, tentar ouvir seu silêncio mesmo e, sobretudo quando se espreita pelas mais inacessíveis veredas do visgo existencial.

Muito mais que saber de mecanismos inconscientes que perpassam todas as relações humanas há mais de cem anos já anunciadas por Freud, desejo ouvi-los falar, no dizer-se de si mesmos, tocá-los em suas tramas, perceber seus movimentos que atestam subjazer um ser desejante na voz de quem fala, conduzidos pela palavra que se diz no não dito, naquilo que vem a constituir condição de possibilidade à cognição, à aprendizagem, ao conhecimento.

O único modo de sabermos desse lugar que gosta de se velar é analisando as produções inconscientes perpassadas nas falas narradas de professores, interpretando-as, ali onde há - não a certeza, mas - a verdade do sujeito. Não no logicamente articulado, mas no falseadamente urdido a partir do escorregadio do tropo, do que manca, e como

diriam os franceses, “ça manque toujours”, falta sempre. Em sua língua, o verbo manquer é ao mesmo tempo errar, falhar, escassear, faltar. Mancar e manquer, coincidente sonoridade que tanto nos revela. Mancar, em português, por sua vez, nos fala do que cambaleia, do que erra, do que se desequilibra. Falta e tropo parece ser a constituição essencial da palavra humana veiculada na fala, conotando aí o caráter faltoso, errante e, por conseguinte, desejanse de quem a pronuncia.

As narrações, as palavras lançadas ao vento por associações livres de lembranças afetadas por sentimentos recolhidos aos lugares de esquecimento provocam uma percepção de cisão entre o eu que fala e o eu que bóa e que submerge no falado, uma vez aí despojado. Trata-se de um sujeito cindido, não unificado. Nesse intervalo que separa o eu do eu mesmo, é elaborado um resgate de si sob os auspícios da criticidade e auto-reflexão. Aí alguém é tornado pessoa de modo pleno.

No percurso do relato, sendo o autor da fala o próprio objeto de narração, aí é estabelecido um valor auto-referencial, uma vez que carrega uma intenção de dar-se a conhecer, a desvelar-se pelo outro que escuta. Sem vias de dúvida, a ficção e o real margeiam o tempo inteiro as memórias suscitadas do falante, o que caracteriza sua fala não apenas como discurso, mas como história. Contagens de vários eus defrontados com a cisão constitutiva de um eu marcado por reminiscências. Aquele eu anteriormente afetado é inapelavelmente divergente do eu de quem agora se fala, a quem se referem essas palavras narrativas e autobiográficas. Há este eu atual de onde provém minha escuta que fala do eu da narrativa, referindo-se àquele eu da vivência numa espécie de tríplice nó egótico caleidoscopicamente suscitado pela fala.

Dessas compreensões somos levados a sempre considerar, sobretudo os que se encontram no âmbito da escuta, o fato de que as impressões, idéias, lembranças, fragmentos relatados poderão ser ouvidos de infinitos modos, mas sempre haverá de trazer consigo à emersão, a teia de desejos que circunda e circunscreve a subjetividade do falante, sem que o emissor da fala detenha qualquer saber sobre isso. A conclusão dessas narrativas, o seu esgotamento no dizer-se ou em seu interpretar, desaparece através do umbigo dos relatos, marcando-as com o caráter da interminabilidade, de possibilidades infindas de mais e novos ditos e interpretações.

Como toda fala, as narrações dos professores são, à medida que referidas a histórias pessoais, recheadas de significados culturais vigentes a partir do que se pode inferir os diversos mitos identitários que os marcaram e que se encontram subsidiando seus universos imaginários.

Na concepção de subjetividade psicanalítica, há sempre de se considerar as implicações decorrentes das concepções de inconsciente e desejo, o que implica supor um eu como instância a depender de outras, que não é senhor nem em sua própria casa, pleno de conflitos, cuja total apreensibilidade pelas teias da razão é da ordem do irrealizável. A verdade do sujeito não se encontra em sua interioridade, o que inviabiliza desejar supô-lo, abarcá-lo por meio da introspecção. O sujeito psicanalítico é marcado pela alteridade, pelo outro. Com o advento da psicanálise,

Surge a idéia de um sujeito descentrado em sua subjetividade, cujo acesso à verdade não é pensado pela dimensão cognitiva da introspecção interiorizante, pela mediação do pensamento, mas

pelo processo de aproximação à verdade do desejo.
(TEIXEIRA. 2008, p. 184 e 185).

A verdade do desejo oferece oportunidades de aproximação através do desvelamento da fratura incessantemente produzida na palavra a partir da instância inconsciente, ali de onde advém as surpresas do inesperado, quando aquele de quem se espera a fala é falado, tomado por um não saber de si mesmo, posto diante do seu próprio saber que até então não sabia. O sujeito é impulsionado pela força do significante que transborda em direção a possíveis significados. O sujeito da enunciação projeta-se à escuta do outro, trazendo perplexidade ao sujeito do enunciado, que na condição de testemunha de sua própria verdade, extasia-se, na condução da verdade de seu desejo.

Relativamente ao eu, Lacan (1932) o anuncia em *O estágio do espelho como constituinte do eu* na condição de uma estrutura ficcional, constituída a partir do outro e como um outro, sendo apenas uma das possibilidades do psiquismo, o que justifica ser entendida como construção intersubjetiva. Freud (1921/1976) se refere a essa instância psíquica como estando alheia à consciência de si, marcada pela alienação ao inconsciente. Descentralizado, deslocado de seu lugar privilegiado em que sempre foi mantido no âmbito da ciência formal, o eu e a consciência reduzem-se à condição de uma das modalidades do psiquismo, não mais lhe sendo atribuído ser o lugar das determinações da existência humana, a partir de então tendo sido deslocado esse atributo para as produções do inconsciente. Na concepção psicanalítica, numa palavra, são as produções inconscientes as responsáveis pelo que move o sujeito, e não mais sua consciência, sua razão.

Os professores ouvidos em seus relatos, concebidos na condição de sujeitos desejantes, divididos, cindidos não são capazes de atribuir um sentido linear a suas histórias vivenciadas com alunos, em situação de ensino-aprendizagem. Haverá sempre restos inatingíveis, resíduos inapreensíveis na reconstituição dessas memórias. Seu relato será sempre esburacado, escasseado, fendido. É importante saber do e aceitar o fato de que muitos dos eventos vividos e mutuamente afetados no encontro de professores com alunos serão para sempre inapreensíveis na condição de significados. Ao fim da trajetória, diante da possível aproximação ao desejo, somos induzidos a conceber essa verdade apenas como suposição.

Confrontados com suas histórias relatadas, constatamos que o narrador sabe menos sobre seu desejo do imaginava sabê-lo. O privilégio concedido à imersão em si mesmo pelo caminho da narrativa, da fala de si, é propiciador da contrapartida em forma de emersão subjetivante. Na profundidade dessas buscas arqueológicas, com a força escavadora que possuem a fala, há a possibilidade da aproximação com a dimensão desejante, com a tessitura do sentido da vida e atuação docente.

À medida que narram, supõem-se senhores de seus percursos discursivos até que instigados, admitem-se sucumbidos num roteiro que lhes escapa ao controle. O questionado, o buscado

... dá-se no próprio campo do experimentar-se como construtor de si próprio, pelo ato da escrita, (ou da fala – acréscimo meu), experiência que escapa das amarras de um discurso racional e que não permite ser nomeada. (TEIXEIRA. 2008, p. 187)

Teremos sempre a escuta de fragmentos que escaparão ao que a linguagem é capaz de margear, da ordem do inapreensível, do inominável, bem como de elementos discursivos conscientemente articulados, lógicos, isentos de contradições e furos. No bojo de tudo que foi dito, escutado, serão encontrados momentos vívidos e claramente nomeáveis, mas também impressões que não se acomodam ou se ajustam à língua fluida, o que prenuncia a existência do refratário à consciência, aquilo que é da ordem do desejo ou da verdade do sujeito feito professor.

Capítulo III

Reflexões sobre o sujeito que profere palavras e tece autobiografias narrativas.

Em artigo publicado na obra: Novos paradigmas, cultura e subjetividade (1996), organizada por Dora Fried Schnitman, Edgar Morin profere um libelo a cerca da questão da subjetividade, ainda que com a brevidade que um artigo científico delimita, com o intento de traçar a concepção de sujeito, por vias históricas, filosóficas e epistemológicas. Entendo serem essas preleções morinianas um lugar de partida sólido, a considerar o norte que anuncia em torno de uma profícua e profusa discussão sobre o conceito de subjetividade, dadas às possibilidades de derivações que prenunciam.

Para essa tese, dar conta de um sujeito, em suas múltiplas e infindáveis facetas, aquele que é capaz de em sua fala, dizer-se em narrativas não apenas do que sabe de si, mas também e com a mesma intensidade, do que não sabe de si, ainda que não se dê conta disso, é condição precípua para as especulações, formulações de perguntas, aberturas para novas investigações e tessitura das afirmações constitutivas dessa empreitada. Desse modo, precisaremos instituir compreensivamente esse sujeito que ao longo de seu processo infindo de tornar-se o que se é, veio a se tornar, igualmente, o professor que foi, constituído desse ou daquele modo a seus alunos, em sua cotidianidade mediana, lugar de sua ação educativa.

Por um lado, e paradoxalmente, sujeito da escolha, da liberdade, da angústia: um sujeito da consciência, senhor de seus pensamentos e ações, fazedor de sua história.

Por outro lado, um sujeito que não se sabe, movido pela ética do desejo: um sujeito do inconsciente que embora aparentemente em ação, é atuado – e ainda que fale, é falado. De saberes sabidos e não sabidos, sujeito e assujeitado, transcendência e imanência, produtor e produção, perfaz-se a partir desse sujeito a possibilidade de ser tomado por diversos cantos de se olhar, uma multiplicidade de facetas, num horizonte de possibilidades infindo.

As argumentações de Edgar Morin (1996) partem da constatação do quanto há de controvertido, em meio ao saber oficial, sobre a noção do que seja sujeito. A propósito, a discussão sobre o tema da subjetividade, assim como se dera com a pesquisa sobre o ser, cada tema investigado a partir de diferentes locais, e provavelmente por serem ao mesmo tempo tão evidentes e cotidianos, deixaram inscritas pesquisas com idas e vindas em que confusões e imprecisões são mais freqüentes do que se esperava ser.

De modo similar, em *Ser e Tempo* (2006), Heidegger se refere a um certo dogma cultivado desde os gregos quando de sua tentativa de interpretação do ser em que essa questão sobre seu sentido é declarada supérflua, pois se diz: “ser é o conceito mais universal e mais vazio. Como tal, resiste a toda tentativa de definição” (p. 37). Nessa esteira, com idêntica perplexidade, embora falando de objetos e lugares inteiramente distintos, Morin se dá conta de que também relativamente à questão do sujeito, sempre se instalou um paradoxo, uma vez que essa noção “é simultaneamente, evidente e não-evidente”.

Nas línguas faladas em todo o mundo, haveria sempre um agente da ação designado na primeira pessoa, o que naturalmente nos conduziria ao conceito de sujeito de modo evidente. No ato reflexivo, também se constituiria uma evidência do mesmo modo explícita, anunciada desde Descartes quando sugere o aparecimento do sujeito ao constatar-lo deparado frente a uma estrutura que pensa em si e de que não pode duvidar.

Não carregando a noção de sujeito uma compreensão auto-evidente, onde estaria instalado ou por onde adviria, e sob que bases, esse sujeito que desejamos visualizar, nomeando-o adequadamente a nosso propósito? Tratar-se-ia de uma aparência ilusória ou de uma realidade fundamental, pergunta-se Edgar Morin.

Dotado de juízo, liberdade, vontade moral, esse conceito tem sido, amiúde, confundido com a noção de alma, com alguma instância em nós dotada de um valor superior, da ordem do divino. Trazido à dimensão da compreensão epistemológica, tanto pior, aí se opera uma espécie de reducionismo em que o sujeito é levado à dissolução, por “determinismos físicos, biológicos, sociológicos ou culturais” (MORIN. 1996. p. 45).

Partindo para a análise da cultura, a considerar desde o século XVII, Morin vê instalada em meio aos humanos, uma “disjunção esquizofrênica”, relativamente à questão da subjetividade. No cotidiano, não há dúvida da vivência em cada um dos sujeitos, propiciada pela dimensão fronteira de seu eu, da sensação mesma de ser sujeito, ao tempo em que por forças paradigmáticas enraizadas na cultura, sempre que essas pessoas são investigadas por padrões determinísticos, serão reduzidas e relegadas ao desaparecimento, fatalmente.

Desde Descarte, o mundo é tomado por uma parte onde estão contidos os objetos relevantes ao conhecimento científico, e um outro mundo a que se chega por outras vias de conhecimento, em que a reflexão e a intuição serão seus canais de possibilidade à chegada. “Por um lado, a alma, o espírito, a sensibilidade, a filosofia, a literatura; por outro, as ciências, as técnicas, a matemática”. Assim, sendo, conclui Morin em seu artigo: “... não podemos encontrar a menor sustentação para a noção de sujeito na ciência clássica”.

Em Descartes, o sujeito é alçado ao lugar de fundamento de toda verdade possível e ainda não passível de assunção, mas a realizar-se na condição de busca pela via das regras de seu método. É a partir desse sujeito, uma vez deparado com a impossibilidade de negar o fato de que cogita, que todo o mais será alcançado e elevado à condição de verdade, segundo tal legitimação. Mais tarde, Kant retoma esse sujeito na condição de ego transcendental que desta feita, seguindo adequada crítica emprestada à reflexão, será depositário de toda verdade.

Qualquer evidência afirmada, qualquer conceito ou lei elaborados segundo a inexorável pretensão de verdade de que é depositária a ciência, uma vez e inadvertidamente sendo contaminada por elementos de subjetividade, compreendida como mera contingência, serão relegados à categoria de impropriedade, em razão de certamente terem sido infestados por esta fonte de erro.

Prossegue Morin (1996) sua investigação histórica sobre os percalços por que passaram as tentativas de conceituação da noção de sujeito, lançando um olhar sobre o

século XX em que as ciências humanas e sociais foram avassaladas pela cientificidade clássica. O sujeito teria sido, nessa época, expulso de todos seus lugares de acontecimento, da psicologia à história. Tudo teria sido reduzido a determinismos sociais e o que quer que fosse da ordem da decisão, da escolha, da vontade pessoal, passou a inexistir.

Pode-se inclusive dizer que, em determinado momento, e cada um a sua maneira, Lévi-Strauss, Althusser e Lacan liquidaram de vez a noção de homem e a noção de sujeito, adotando o inverso da famosa máxima de Freud: ‘Aí onde está o isso (Das Es) deve devir o eu’. Segundo a visão estruturalista e cientificista, aí onde está o eu, há que liquidá-lo, deve vir o isto. (MORIN. 1996, p. 46).

Ora, sendo o sujeito do estruturalismo fortemente influenciado por Lacan e sua releitura de Freud, uma subjetividade alienada pelo fato de quase nada saber de si, teremos que a verdade a se considerar nessa circunstância teria que ser necessariamente forjada segundo a ética do desejo, inacessível a um sujeito agora dotado de um não saber sobre si mesmo. Desse modo, a dimensão a que se designou como eu, até então tomada como a morada legítima do sujeito, teria que dar lugar ao isso, atropelado pelas pulsões desejanças típicas do aparelho psíquico humano, em que significantes são referidos a outros significantes, captáveis somente em situação de análise, uma vez instalada a necessária relação transferencial que a condiciona. Haveria necessariamente nesse caso uma inversão do conceito de sujeito até então expresso, cuja característica primordial residiria no fato de nele nada residir que não estivesse delineado, lastreado por uma auto-alienação.

Perplexo, pergunta-se Morin (1996): “Quem é o sujeito? Trata-se realmente de algo que seja necessário conhecer ou reconhecer? Ou é um epifenômeno, uma ilusão?”. E logo a seguir propõe fundamentar cientificamente essa noção de sujeito segundo uma lógica própria do ser vivo, superando a visão determinista e mecanicista que não permitia a concepção de autonomia dos indivíduos. Sua noção de autonomia, adverte, é estreitamente ligada a de dependência, que por sua vez é vinculada à noção de auto-organização, o que a difere, fundamentalmente dos conceitos elaborados sobre esse tema pelas vias da metafísica ou das disciplinas biológicas atuais.

Para ser autônomo, na mesma esteira de pensamento elaborado por Heinz Von Foerster, citado em seu artigo, Morin observa que “para ser autônomo é necessário depender do mundo externo”. Uma dependência que tem um caráter energético, informativo que propiciará ao ser vivo extrair do mundo exterior os elementos que irão organizar seu modo de ser no mundo, através de seus comportamentos individualizados ou coletivizados. E finalmente conclui relativamente a seu conceito de autonomia, lugar de onde parte para explicitar a noção de sujeito: “Na autonomia,, pois, há uma profunda dependência energética, informativa e organizativa a respeito do mundo exterior”.

Sendo a auto-organização dependente, melhor seria se referir a uma auto-eco-organização, sugere Morin, ao tempo em que prossegue suas especulações reflexivas sobre a noção de sujeito, incluindo a arquitetura de novas noções que lhe servirão de bases conceituais a darem aporte compreensivo a sua concepção de subjetividade.

Em prosseguimento, sugere uma discussão sobre a noção de indivíduo. Sempre atritada com a concepção de espécie, embora há bastante tempo se encontre

sedimentada a convicção de haver uma relação entre as duas coisas: espécie e indivíduo. Buscando evidenciar um em detrimento do outro, “ou bem a espécie desaparece e o indivíduo ocupa todo nosso campo conceitual, ou, pelo contrário, é o indivíduo que desaparece: torna-se contingente, mortal, efêmero, e é a espécie que atravessa o tempo que tem verdadeira realidade”. (MORIN. 1996, p. 47) O que de fato há nisso, é um paradoxo, tal como o encontrado por Niels Bohr, citado por Morin, em que uma mesma partícula, a depender das condições de observação, pode vir a nosso encontro na forma de partícula ou onda, o que implica a compreensão de que há entre as duas noções de indivíduo e espécie, assim como se dera nas reflexões sobre a física das partículas, uma complementaridade, ainda que se excluam logicamente entre si.

Temos a característica existencial de sermos, ao mesmo tempo, produto e produtores num ciclo rotativo da vida. O indivíduo é, pois, um objeto incerto. De um ponto de vista, é tudo, sem ele não há nada. Mas, a partir do outro, não é nada, se eclipsa. De produtor converte-se em produto, de produto, em produtor, de causa torna-se efeito e vice-versa. Podemos, assim, compreender a autonomia do indivíduo, mas de uma maneira extremamente relativa e complexa. (MORIN. 1996, p. 48)

Tendo passado pela noção de autonomia e indivíduo, Morin se lança de fato a constituir conceitualmente a noção de sujeito que antes deverá passar pela noção de indivíduo-sujeito, um momento intermediário que implica simultaneamente, autonomia e dependência. A definição de sujeito, ainda que não se limite a esses dois aspectos, uma vez que os ultrapassa, necessita que a concebamos vinculada à idéia de autonomia e dependência. Adicionalmente, a fim de que estabeleçamos as condições de possibilidade para uma definição do conceito de sujeito, se faz necessário, termos a clareza sobre o que vem a ser a organização do ser vivo.

Dotada da mais elementar estrutura vital, a bactéria traz consigo a lógica contida no funcionamento das proteínas do DNA e RNA que lhe permite uma conexão ao mundo, com a mesma estrutura das funções cognitivas. Mesmo tão simplificada constituída, a bactéria se apresentaria como um ser que se estrutura segundo uma semiologia, uma vez que “através dos signos, índices e dados, trata com seu mundo interno, assim como com o externo” (48, 49).

Animada por uma autofinalidade, a bactéria faz-se ela mesma para si mesma, compreensão que viria a ser equivalente ao conceito hegeliano de *fur sich*, segundo Morin. Essa engrenagem e arte teriam a contextura de uma computação, o *computo*, compreendido como o movimento sem o qual não mais existiria. Ao cabo, a bactéria seria um ser animado por uma subjetividade auto-organizadora.

Mais avançada que essa compreensão, investida de mais especificidades se apresenta em Descartes o conceito de *cogito*, que para se dar, necessitaria de uma estrutura orgânica infinitamente mais complexa, dotada de linguagem e cultura.

Quanto ao *computo*, etapa importante para a compreensão da noção de sujeito, acrescenta Morin:

Significa: coloco-me no centro de meu mundo, do mundo que conheço, para tratá-lo, para considerá-lo, para realizar todas as ações de salvaguarda, de proteção, defesa, etc. Aqui é onde aparece o sujeito com o *computo* e com o egocentrismo, onde a noção de sujeito está indissociavelmente unida a esse ato, no qual não só se é a

própria finalidade de si mesmo, mas em que também se é autoconstitutivo da própria identidade. (MORIN. 1996, p. 49).

O equivalente do *cogito* cartesiano, no nível dos limites biológicos da bactéria, se um dia lhe fosse possível edificar um método em forma de discurso para se chegar ao conhecimento verdadeiro de todas as coisas, e à revelação de toda a verdade, por mais escondida e distante que estivesse, teria que partir da premissa: “*computo, ergo sum*”. Para a bactéria, ter articulado e funcionando seu *computo* é a condição para que se mantenha viva, regida por uma espécie de princípio informativo que se encontra gravado em sua estrutura genética a informação de que “eu sou eu mesma”, o que lhe possibilita permanecer viva e tratar-se a si mesma.

No momento que falamos tomamos assento num lugar em que o eu é centro. O eu traria assim a conotação de tratar-se de um ato de ocupação de uma posição egocêntrica. No momento em que nos referimos a nós mesmos, reflexivamente, a porção pensada de nós ganha o status de ente, numa espécie de auto-objetivação do eu, de tal modo que a assertiva: “eu sou eu mesmo” não poderia estar fazendo referência ao eu pelo fato de ser uma expressão constituída já na condição objetivada. Nesse caso, o “eu sou eu mesmo” se anunciaria como diferenciação do eu. Logo, “eu sou eu mesmo” é diferente do eu, que viria a ser, por seu turno e sem mais, o advento do sujeito.

Surgiria da explicitação da diferença que há entre o eu e o eu mesmo, uma identidade, condição necessária ao *computo* para que possa tratar objetivamente o sujeito. “O eu mesmo que é a objetivação do indivíduo-sujeito, remete ao si mesmo, que é a entidade corporal” (49). Assim, sempre que for proferido o si mesmo, aí estaria residindo, concomitantemente, o eu e o “eu mesmo”.

Partindo dessa lógica argumentativa, existira em todo ser vivo um princípio de identidade extremamente sofisticado que abre a possibilidade de acontecimento de seu próprio existir. Premidos por uma necessidade subjetiva, nos objetivamos. Trata-se de um princípio que nos permite a. mesmo permanecendo na condição de *eu-sujeito*, a contratura de uma auto-referência sempre implicada com o mundo externo, ao que Morin chama de *auto-exo-organização* que significa, literalmente: “para referir-se a si mesmo, é preciso referir-se ao mundo externo”.

É pela via da cadeia em elo dessa dimensão auto-referenciada e implicada no mundo que se constitui a identidade subjetiva. “E assim se opera a distinção entre si/não-si, mim/não-mim, entre o eu e os outros eus”. Essa distinção é de tal ordem importante para a manutenção da vida e para a constituição da noção de sujeito, que veio a ser formulada na forma de um sistema que tem como princípio a salvaguarda de si, acompanhada do rechaço a tudo que for não-si.

Em estudos próprios à Biologia, constatou-se existir um sistema vital que traria consigo a tarefa de reconhecer a presença em torno de si de tudo o que não seja si mesmo, o sistema imunológico, com a missão de nos proteger das investidas do mundo externo. Toda sua lógica depende da capacidade de diferenciação entre o si e o não-si.

Nesses termos, a considerar a elaboração tecida até aqui, teríamos os primeiros vislumbres da idéia de sujeito: Malgrado todas as modificações de ordem corporal e estética sofridas ao longo da existência, há um eu que se mantém permanente no centro de uma instância psíquica por nós percebida através de uma certa consistência e

espacialidade que lhe emprestam fronteiras. “Sem dúvida, já não sou essa criança, já não tenho esse corpo e esse rosto, mas a ocupação desse lugar central do eu que se mantém permanente, através de todas as modificações, estabelece a continuidade da identidade” (MORIN. 1996, p. 50). E embora múltiplos, com a eterna sensação de nossas paradoxais impermanências, de nossa labilidade afetiva, de nosso eterno vir a ser que a todo tempo nos faz perceber ultrapassados e ultrapassando a nós mesmos, há um eu que realiza sempre a unidade, a síntese que nos garante uma identidade, deixando-nos a sensação de um mesmo estável.

Até esse momento das especulações traçadas no artigo de Edgard Morin não se havia chegado ainda à noção de sujeito humano, mesmo que toda essa descrição empreendida também seja atribuível a homens e mulheres, no que concerne à noção de sujeito que se pretende empreender.

Considerando elementos da lingüística, vale salientar a compreensão de dois princípios relativos ao sujeito que se encontram inexoravelmente associados, os de exclusão e de inclusão. Ao tempo que se trata de um conceito vivido desde os mais primórdios momentos da existência, o eu se apresenta como algo de caráter inteiramente único, o que significa dizer que ninguém mais além de mim poderia referir-se a meu eu, com a frase “eu sou”. Somente eu posso fazê-lo relativamente a meu próprio eu, sem qualquer estranhamento, em condições de funcionamento normal do aparelho psíquico. Ninguém poderá dizer eu em lugar de outro, por mais que nutram similaridades estéticas, éticas, culturais.

Exemplificando a importância dessa função de exclusão realizada pelo sujeito, Morin relata a história das cobras que por razões de anomalias genéticas nascem com duas cabeças no zoológico de San Diego na Califórnia. Nelas, ele reconhece a existência de dois sujeitos, evidentemente ainda não o sujeito humano, nos seguintes termos:

Mas, sem dúvida, há dois sujeitos do ponto de vista cerebral. Precisamente, morrem por causa disso: devido a que cada cabeça busca alimento de seu lado, quando uma o encontra, a outra desvia em direção contrária e, assim, essas pobres serpentes de duas cabeças dificilmente conseguem alimentar-se e não podem sobreviver a não ser em zoológico, onde se dê de comer a cada uma das cabeças. Vemos, pois, que o princípio de exclusão funciona, inclusive, entre duas cabeças de serpente que têm o mesmo corpo. (MORIN. 1996, p. 51).

Paradoxalmente, esse mesmo princípio de exclusão existe na condição de em paralelo, se vivenciar o princípio de inclusão. Assim, a subjetividade exclui e inclui, incessantemente, a fim de que, por outras vias, possamos incorporar em nossa subjetividade outras subjetividades, de modo a propiciar nosso *ser-com-outro* de que fala Heidegger em sua analítica existencial do *Dasein*. O fato mesmo de podermos alcançar à condição de nós, com todas as repercussões daí advindas, depende dessa disponibilidade e abertura à inclusão, em meio ao automatismos de exclusão. A esse respeito conclui Morin:

Assim, pois, o sujeito, e em particular o sujeito humano, pode oscilar entre o egocentrismo absoluto, ou seja, o predomínio do princípio de exclusão, e a abnegação, o sacrifício pessoal, de inclusão. (MORIN. 1996, p. 51).

Além dos dois princípios descritos, Morin resolve incluir mais uma concepção que irá compor, junto com aquelas, a noção de sujeito que vem elaborando ao longo de seu artigo. Trata-se da intercomunicação com o semelhante, derivado, por sua vez, do princípio de inclusão.

Resulta ser própria do vivente a efetivação do sujeito, sua qualidade fundamental, não redutível aos aspectos singularmente apartados de ordem morfológica ou psicológica. Na subjetividade subjaz o entrelaçamento de múltiplas ações e determinantes.

Interessa assinalar que, como o indivíduo vive num universo onde existe o acaso, a incerteza, o perigo e a morte, o sujeito tem, inevitavelmente, um caráter existencial. Leva em si a fragilidade e a incerteza da existência entre o nascimento e a morte.

Nessa análise, ficaria estabelecida a existência de diferentes níveis de subjetividade. No momento que vivencia sensações, capta percepções, constitui decisão que leva à escolha, executa atos que se nos apresentam na forma de comportamentos, aí se anuncia um sujeito cerebral.

De outro lado se insurge uma instância de vivência dos afetos, constitutiva do sujeito, vinculada aos sentimentos, às emoções, “e se refere sempre a algo que tem um aspecto contingente, arbitrário”. Há nessa ordem algo de superior, presente apenas na dimensão da subjetividade humana.

Além desse nível de especificidade dos humanos, acrescenta, há outro aspecto do mesmo modo próprio ligado à linguagem e à cultura. Esse até então chamado de indivíduo-sujeito, através da linguagem de que é constituído, reflexivamente objetivando-se a si mesmo, pode em seu caráter interpretante, como o único ente, o privilegiado, que é capaz de saber do ser em seu próprio ser; saber de si mesmo.

Vemos aparecer a consciência de ser consciente e a consciência de si em forma claramente inseparável da auto-referência e da reflexividade. É na consciência que nos objetivamos nós mesmos para ressubjetivarmos num anel recursivo incessante. Ultrapassamos o trabalho da bactéria, em sua objetivação e ressubjetivação.

Em *L’homme et la mort* (1979), Edgar Morin indica que sempre houve a presença na história da humanidade, de um duplo que se manifesta por diferentes vias, entre elas o sonho. É este duplo o responsável pela objetivação subjetivada em que somos atuantes e atuados, ao mesmo tempo, *alter ego e ego alter*.

Ao chegar a morte, o duplo se separa do corpo para viver sua vida. Esta experiência do duplo é a forma arcaica da experiência do sujeito que se objetiva. Até que conseguimos interiorizar esse duplo e chamá-lo “alma”, “mente”, “espírito”.

Nas conferências de Zöllikon (2001), Heidegger se refere a uma estrutura similar à essa descrição, referindo-se ao mesmo e ao igual. (acrescentar a explicação).

Referindo-se à liberdade, conceito do mesmo modo conexo à noção de sujeito, Morin a define como a capacidade de se fazer escolhas antes as infindas alternativas que nos vêm ao encontro. Nesse caso, a liberdade do sujeito que ora pretendemos

compreender dependeria de duas condições: uma de ordem fisiológica, que compreenderia uma dimensão interna, com as necessárias faculdades mentais e intelectuais que possibilitariam a análise e avaliação das possibilidades frente às escolhas a serem empreendidas. A outra condição é de ordem externa, onde se encontrariam, objetivamente, as condições de possibilidade que darão aporte às possíveis escolhas. Sintetiza sobre esse conceito, nos seguintes termos:

E podemos, assim, observar diferentes tipos, diferentes graus de liberdade, segundo tenhamos possibilidades de escolha mais ou menos amplas e mais ou menos básicas, que permitam gozar de maior grau de liberdade.

Em todas as culturas, onde quer que o humano diga de si mesmo, anuncia-se uma subjetividade, uma espécie de lugar de morada, a depender das disposições de atributo de valores e sentidos: de um espírito encarnado, segundo a tradição kardecista; de uma alma, segundo os preceitos metafísicos; de anima e *animus* na concepção de Jung e sucessiva e indefinidamente. Qualquer que seja o nome desse ocupante resta sempre, na condição existencial humana, a sensação de uma insuficiência, de uma falta capaz de satisfazer apenas o outro sujeito.

Na amorosidade, com o sentimento que o amor é capaz de nos perfilar, entretanto, queda uma consistente idéia de que o outro restitui a nós mesmos a plenitude de nossa alma ancestralmente perdida, ainda que se mantendo na sua diferença relativamente a nós. Nessa seara, subjetividade não pode ser reduzida à afetividade, nem à consciência.

Retomando o *cogito* cartesiano, para melhor expressarmos a extensão dessas reflexões, onde se lê “penso, logo sou”, encontra-se um eu objetivado que é mim mesmo pensando sobre si. Logo, no momento que profere: “eu sou eu mesmo”, esse que não só pensa que pensa, mas que é capaz de dizer isso de si mesmo, descobre que essa criatura pensante é um sujeito. Nossa consciência de sujeito será desse modo sempre derivada do *computo*. Tão logo a vida tivesse atingido níveis primários de complexidade, a organização físico-química iria adquirindo as características que são próprias aos viventes, o que a conduz a um passo de poder computar na primeira pessoa, dizendo com palavras ou movimentos, eu.

Isso significa também que, quando falo, ao mesmo tempo que eu, falamos “nós”; nós, a comunidade cálida da qual somos parte. Mas não há somente o “nós”; no “eu falo” também está o “se fala”. Fala-se, algo anônimo, algo que é a coletividade fria. Em cada “eu” humano há algo do “nós” e do “se”. Pois o “eu” não é puro e não está só, nem é único. Se não existisse o se, o eu não poderia falar. (MORIN. 1996, p. 54).

Falar sobre o impessoal em Heidegger, como complemento.

Mas a partir desse eu que se fala, há o ele que fala aí. “O que é esse ele?”, pergunta-se Morin. Só poderia ser algo mais anônimo ainda que o “se”, considerando que “cada vez que “eu” falo, o “se” é que na verdade fala. Logo, ao final, é “ele” que fala, o “se”, o que poderia nos induzir à idéia de que o “eu” não existe.

Nessa fala única proferida segundo diferentes lugares de anúncio do dito só haveria um modo de abarcá-la a uma só vez: assumindo uma concepção complexa do sujeito em que o “eu” poderia entrelaçar-se, a um só tempo, com o “nós”, com o “se” e

com o “isto”, seguindo a lógica do princípio da incerteza, uma vez que “nunca sei, exatamente, em que momento sou eu quem fala, se não sou eu falando, se não há algo que fale por mim, mais forte que eu, no momento em que eu creio falar”. (MORIN. 1996, p. 54).

Ao final de suas preleções, Morin faz uma defesa de Freud, ao desejar ver retomada sua fala indevidamente invertida por Lacan, quando diz: “Onde está o ele (Das, na condição de pronome pessoal neutro), o eu deve devir”. Mesmo não anulando a possibilidade de que o “ele” e o “se” sejam proferidos ininterruptamente, que se permita ao “eu” emergir. E finaliza dizendo:

... devemos fazer toda uma reconstrução conceitual em cadeia para conceber a idéia de sujeito. Porque se não partimos da organização biológica, da dimensão cognitiva, da computação, do *computo*, do princípio de exclusão, do princípio de identidade, etc., não chegaremos a enraizar o conceito de sujeito de maneira empírica, lógica como fenômeno.

E de modo sintético chega finalmente a estabelecer a noção de sujeito com a seguinte reflexão:

É uma estrutura organizadora. E creio que essa noção de sujeito nos obriga a associar noções antagônicas: a exclusão e a inclusão, o seu, o ele e o se. Para isto, é necessário o que chamarei de um pensamento complexo, ou seja, um pensamento capaz de unir conceitos que se rechaçam entre si e que são suprimidos e catalogados em compartimentos fechados.

Após essa conclusão, defendo a idéia de que Edgar Morin abre nesse artigo, condições de possibilidade, segundo o alargamento do necessário horizonte que lhe faz mister, para que pensamentos tão aparentemente díspares, concepções de homem e mundo tão apartadas como as que Freud elaborou em ciência, e as que Heidegger arquitetou em Filosofia, tornam-se passíveis de convivência, impondo a dados momentos, afastamentos e aproximações ao compasso de uma empreitada investigativa de atribuição de sentido, de interpretações, e movimentos hermenêuticos de falas cantadoras de histórias de vida.

Capítulo IV

A Fenomenologia como postura metodológica a caminho da interpretação das narrativas e história de vida de professores, considerando a existência emocionada, o fundamento da questão do pensar e lugar de articulação da verdade do sujeito.

Mais que a existência
É um mistério o existir, o ser, o haver
Um ser, uma existência, um existir –
Um qualquer que não este por ser este –
Este é o problema que perturba mais.
O que é existir, não nós ou o mundo –
Mas existir em si?
(Fernando Pessoa).

4.1. Reflexões preparatórias.

Em qualquer situação, encontra-se, cada vez, um modo próprio do descobrimento, da verdade. O modo e a maneira da verdade depende do modo e da maneira do homem. Com isso, no entanto, não se pretende que a verdade seja subjetiva, isto é, que dependa do arbítrio do homem. Este não é de forma alguma o caso. (HEIDEGGER. 2007, p. 153).

Paulo Freire solicita em sua Pedagogia da autonomia o acréscimo de algum conhecimento que não havia sido arrolado em sua lista de saberes necessários à práxis

educativa, clamando a educadores ou amantes dessa arte uma espécie de complemento a seu trabalho. Os olhos de ouvirem a demanda freireana estão constituídos em mim pelas especificidades do psicólogo que possui uma escuta atenta, inteiramente submersa nos percursos da educação, o que de imediato veio a suscitar o meu desejo. No meu próprio fazer pedagógico muitas vezes me deparei com a possibilidade de compreender a existência de saberes da ordem de um não-saber que se não determinantes exclusivos do jeito como vamos nos tornando as pessoas e professores que haveremos de nos tornar, minimamente interfeririam significativamente na contextura dessas trajetórias.

O primeiro movimento instintivo, quase, foi pesquisar na psicanálise freudiana algo que pudesse dar luz, que possibilitasse a decifração do que reluta em manter-se velado, de modo que estivesse credenciado, ao final, para sugerir à lista freireana, mais um saber necessário à práxis do educador, em sua cotidianidade, o que desde o início intitulava de um saber que não se sabe necessário à práxis educativa.

Um pouco desolado, como sugere e adverte o próprio Freud, não é tanto o que se encontra na obra do mestre sobre a educação, com enfoque voltado exclusivamente a ela. Permanece tratada aqui e ali apenas como coadjuvante a sua tarefa maior, que foi a de descrever o modo de funcionamento do aparelho psíquico humano, as vicissitudes dessa instância psíquica, seus mecanismos de produção de saber, com vistas a diminuir-lhe o sofrimento dessa ordem.

Ainda que anunciando a educação como algo que se inscreveria na dimensão do impossível, fustiga-lhe em suas ainda que poucas palavras, um contradito a essa

afirmação, como se na verdade a anunciasse metaforicamente na ordem do inaudito, apenas, o que um pouco difere da mera impossibilidade.

Perscrutados quase todos os lugares e questões suscitados na obra freudiana sobre a educação, eis que nos deparamos com uma indicação bibliográfica sua que nos remetia a sua filha Anna, reconhecida por ter dedicado toda sua vida a essa causa, segundo o pai. Em Anna Freud, sobretudo em suas conferências proferidas para pedagogos, fui surpreendido pela contação da história de uma preceptora, analisanda de uma amiga sua, que por não saber de um saber que lhe era constitutivo, procedera com estranheza e perplexidade, aos olhos de tantos quanto assistiram a sua fulminante e rápida trajetória profissional junto a um aluno problemático.

Supunha encontrar a partir de relatos e narrativas de histórias de vida de professores, elementos que uma vez desvelados, revelados, descritos, segundo a hermenêutica de suas falas, poderiam sugerir que de fato, há mesmo um saber que não se sabe e que em grande parte das vezes permanece negligenciado ao longo do processo de tornar-se pessoa dos que na adultez, tornam-se os professores que são e como são, profundamente marcados por esse saber não sabido, que por sua vez virão a interferir, positiva ou negativamente, no encontro que estabelecerão com seus alunos, fazendo deslanchar ou emperrar neles os processos de construção do saber, objeto precípua da educação.

A metodologia utilizada para escuta e análise das narrativas de professores aqui empreendidas tomou duas vias de percurso com o fim de levar a cabo o que nomeio de a *hermenêutica da fala de educadores*: da filosofia fenomenologia de

Heidegger, de caráter interpretativo, lançou-se mão da postura articulada em direção à pesquisa sobre o que são e como são as coisas, articulada como um voltar-se aos entes mesmos, tomando-os na sua quidade e abandonando definitivamente a sedução dos conceitos que os nomeiam, mas não são capazes de apreender seu sentido.

Adicionalmente, foi assumida a concepção de homem defendida por essa vertente de pensamento, entendido como *ser-com-outro*¹¹, *ser-no-mundo*¹², vivendo pendularmente entre os modos *próprio*¹³ e *impróprio*¹⁴, existindo segundo os desígnios da coexistência, como ser lançado no mundo, na contextura de *ser-transcendente*¹⁵, lançado adiante de si mesmo, que por compreender ser em seu próprio ser, tem que existir cuidando de si, dos que como ele possuem essa mesma característica ontológica de existência, e das coisas do mundo. Ocupando-se com os *entes da manualidade*¹⁶ e os *simplesmente dados*¹⁷ e se preocupando com os *entes privilegiados*¹⁸, tendo como tarefa

¹¹ Trata-se da descrição do modo de ser dos humanos em que se dá a superação do pensamento fragmentário entre sujeito e objetos, postos em lugares distintos e no mais das vezes antagônicos. A existência humana se dá na coexistência, não havendo nada que se possa supor possível fora dessa esfera de encontro mais que simbiótico, entrelaçado, intertecido que caracteriza essencialmente a condição humana.

¹² Essa é nossa condição ontológica de existência. Somos entes lançados no mundo e do mesmo modo que em relação aos outros entes que são como nós, relativamente ao mundo estamos entrelaçados, enraizados constitutivamente. Não estamos no mundo como um objeto poderia estar numa gaveta, como pertencendo, ao modo de um conteúdo, a um recipiente. Ser e estar no mundo significa pensar uma existência imbricada no mundo sem o que nada faria sentido.

¹³ Modo de ser humano em que por força da angústia que nos tira da queda, somos levados ao encontro de nós mesmos, nos afastando, em conseqüência, do rebanho que nos seduzia a ser todos os outros, menos si mesmo. Estrutura existencial caracterizada por um voltar do olhar à própria matriz existencial, na condição de ser interpretante, que no pastoreio do ser, é capaz de articular junto a outros entes, o sentido da vida e para a vida.

¹⁴ No lado oposto, como que lhe fazendo antinomia, o modo impróprio se caracteriza a forma como na maior parte das vezes nos encontramos na medianidade de nosso cotidiano, diluído no rebanho, existindo na superfície de entendimento de contato consigo mesmo, no falatório, na tagarelice. Apesar de a descrição desse modo de existência poder suscitar elementos morais com conteúdos qualificadores, tanto o modo próprio como impróprio são constitutivos da existencialidade humana, sem que haja qualquer grau de precedência de um sobre o outro, no sentido do valor e qualidade.

¹⁵ Que se lança adiante de si mesmo. Que para existir precisa sair para aquilo que haverá de se transformar incessantemente, projetado para frente.

¹⁶ São as coisas que vêm a nós, os humanos, somente no momento que delas precisamos na condição de instrumentos de nossos diversos fazeres existenciais cotidianos, tais como a faca, o machado, a geladeira.

¹⁷ Todos os outros entes com que estamos todo o tempo, dando-nos ou não nos dando conta de sua presença em nosso redor, tais como as pedras, os rios, árvores, nuvens.

a articulação do sentido de todas as coisas segundo seu horizonte de possibilidades, junto a outros *Dasein* com quem são e estão no mundo.

O homem heideggeriano não é encontrado em nenhuma descrição solipsista, capaz de determinação unilateral das coisas do mundo e de sua verdade. O homem que é enquanto está sendo, o *Dasein*, o *eis-at-ser* articula o saber sobre as coisas a partir de seu olhar e dos olhares dos outros que sempre atravessam o seu. O olhar do homem nunca vê sozinho. Todo o sentido que é capaz de articular, toda produção de conhecimento que o caracteriza como ser existente e de linguagem se dá na própria existência, em meio à cotidianidade do mundo vivido, enraizado mesmo no mundo. Ainda que lhe fosse possível destituir-se de todos os outros que o constituíram, ainda assim nada poderia ser vivenciado senão que no modo da coexistência, sob pena de perder sua condição fundamental que é a de *ser-com-outro-no-mundo*.

Do mesmo modo, segundo essa concepção, o homem tampouco é mero assujeitado de um desejo seu, sem possibilidades de acesso a ele, enclausurado nas artimanhas da linguagem, como se fora uma ostra presa em seu casulo. É próprio do ser advir à presença em sua dimensão velada e desvelada. A consciência traz como característica sua, dimensões de sombra e luz. Não haveria, portanto, conscientização que fosse suficiente, des-ideologização bastante a sua absoluta autonomia, independência, des-laço, com os pés fora do mundo.

Após ter empreendido a analítica existencial descrita em sua obra maior, o autor de *Ser e tempo* pretendeu fazer chegar ao mundo da reflexão, a ontologia

¹⁸ Os entes privilegiados são o humanos por trazerem consigo, em sua constituição, a possibilidade de compreender ser em seu próprio ser. É o *Dasein*, o *sê-lo-á*, tal como propôs Heidegger em sua tradução para a língua francesa nas conferências de Zollikon.

fundamental, que pela primeira vez na história da Filosofia, reconhecidas as tentativas bem direcionadas e intencionadas entre os clássicos gregos, compreendeu o ser desvinculado, distinto dos entes, declarando que o acesso à compreensão de seu sentido não mais poderia se dar pelos conceitos categoriais, que apenas nomeiam, mas através de existenciais propostos em sua obra, tais como a historicidade, temporalidade, espacialidade, que possibilitam a articulação de sentido fundamentais a sua situação perante si mesmo.

Orientado pelas prescrições fenomenológicas e hermenêuticas heideggerianas, foi possível o acesso à descrição dos relatos narrativos e contadores de histórias de vida, a partir de ali mesmo onde emergiam, banhados de emocionalidade, de afetos, de revivescências do que ficara para trás no tempo cronológico, mas que teimava em refazer-se a cada instante no tempo que é ser, no tempo cairótico. Sem a necessidade dos artifícios interpretativos que dizem muito mais de quem escuta do que de quem fala. Estamos aqui a falar de filosofia, categorialmente classificada como fenomenologia hermenêutica de Heidegger.

Por outro lado, falando a partir dos preceitos limítrofes da ciência, o que se constitui a outra margem a que me referi anteriormente, utilizei o saber sobre conceitos fundamentais da psicanálise freudiana que possibilitaram a compreensão das vicissitudes e modos de produção do inconsciente, tal como descritos por Freud.

Assim, não há a intenção de prescrever, sequer sugerir aproximações nem distanciamentos entre esses diferentes saberes filosófico e epistemológico empreendidos por Freud e Heidegger, que a partir de diferentes lugares, ciência e filosofia, disseram e

perceberam diferentes aspectos de coisas inteiramente diversas, a saber, o sofrimento psíquico e o estudo do ser. Psicanálise e Fenomenologia hermenêutica aqui e ali oferecem luzes imprescindíveis ao clareamento de vielas por onde haveria de olhar com o intuito de vislumbrar o sentido do que se perfilava nas falas emocionadas das professoras.

Toda a fundamentação teria que passar, a seguir as orientações da postura fenomenológica, pela análise sistemática dos fatos ou falas e não apenas pela mera ilustração das afirmações suscitadas nas diferentes teorias, com exemplos fragmentados aqui e acolá, ao sabor das conveniências sofisticadas. Todo o processo de pesquisa se deu pela construção das teorias ou conceitos, a partir dos fatos mesmos. Não foram utilizadas teorias previamente elaboradas, adviessem da fenomenologia ou psicanálise a serem verificadas em sua validade ou em sua extensão, à medida que confirmariam sua ressonância no mundo real. Todo o percurso metodológico se deu na direção que parte dos fatos para se chegar aos conceitos, e não ao contrário do que comumente se procede: da teoria aos fatos. No lugar de uma mera verificação, pretendi articular uma construção.

Deu-se a escolha pelo caminho da tessitura de uma certa interpretação que vislumbrasse a abertura para o desvelamento do sentido escoado nas narrativas de histórias de vida de professores, com base nos preceitos e postura reflexiva da ontologia fenomenológica da letra heideggeriana, de modo a percorrer o trajeto de desvelamento do ser dessas falas, na condição de entes que são, o ser veiculado nos dizeres e insinuares de seus falantes, atribuindo-lhe pareceres, interpretando-o, segundo seu movimento interno de claridades, sombras e escuridão.

Portanto, há aqui a necessidade de explicitação do método de conhecimento fenomenológico na sua tentativa de perscrutar os caminhos que levariam à forma mais aproximada de se apreender e revelar as coisas e o modo de sua dação.

Em sua ferrenha crítica à metafísica, anunciada como algo a ser destruído em *Ser e Tempo* (2006), Heidegger a declara como tendo sido assumida integralmente na modernidade pelas ciências e tecnologias, tão imprescindíveis às necessidades e vicissitudes humanas, malgrado carregar um ranço desde a tradição, pelo fato de que imprime à interpretação do ser das coisas, em sua busca pelos caminhos da verdade, e pelos meios de a ela chegar, posturas equivocadas, confusões que amiúde toma o ser pelo ente e no lugar de desvelar, cada vez e sempre confunde e nos distancia de uma verdadeira ontologia.

Ora, tomada como lugar de se olhar para as coisas e o ser dessas coisas, a Fenomenologia se apresenta como não mais que uma entre tantas perspectivas filosóficas e metodológicas, o que necessariamente invoca o caráter de provisoriedade de qualquer que venha a ser a verdade desvelada por essas vias. Entre os metafísicos, a verdade é tomada em sua unicidade, o que necessariamente implica a noção de permanência, de imutabilidade dos anunciados, além de restringir sua possibilidade de acesso não mais aos caminhos, mas somente a um caminho possível de chegada à verdade do ser.

Diferentemente da perspectiva metafísica, a Fenomenologia não se associa à defesa da possibilidade de uma única via de acesso ao ser dos entes, e, em

conseqüência, a uma única ponte de chegada a sua verdade. Compreende-se e anuncia-se como um método filosófico no limite da perspectiva que é capaz de vislumbrar, o que lhe confere de antemão um caráter, do mesmo modo, de provisoriedade, de mais uma perspectiva entre tantas outras perspectivas.

O Ocidente seduzido pela cosmovisão instaurada desde Platão, com sua defesa do Uno inexoravelmente imutável, somado à anexação e acoplagem aristotélica do conhecimento ao âmbito do intelecto racional e à modelagem feita por Descartes desse mesmo intelecto, constituído como *cogito*, a partir do que, a realidade de todas as coisas precisaria passar pela chancela e controle lógico-científica – depois de todas essas construções argumentativas, a única via respeitável e com validade para arquitetura de todo o conhecimento das coisas referentes aos homens e até relativo a si mesmo, restringiu-se a essa via, denominada no pensamento de Heidegger por *Metafísica*.

Para a Fenomenologia, conceber a verdade como una e absoluta constitui um grande equívoco de que padece o pensamento filosófico e epistemológico, sobretudo desde a instauração da modernidade. E para tentar dar conta, responsabilizar-se pela sua negação da unicidade da verdade do real, tal como anunciara a tradição, o que necessariamente instaura a premência do anúncio de um método adequado e certo para apreensão das fronteiras dessa verdade, pelas vias de uma perspectiva absoluta, passa a Fenomenologia a pôr em questão, e se enveredar pela redefinição de outro modo constitutivo da perspectiva epistêmica, preestabelecendo como condição irrecusável para tal empreendimento, o seu caráter de relatividade, o que se contrapõe ostensivamente ao fazer metafísico. Assim, reconhecer relativismos na forma de o

método conceber a verdade, implica o reconhecimento da relatividade da própria verdade.

É característica da existência mesma, oferecer-se, dar-se ao conhecimento em sua verdade de modo inseguro, mostrando-se e escondendo-se, o que nos conduz a assumir a busca por uma verdade daí resultante, sempre com características relativas, não fixadas, sem o vislumbre da menor possibilidade de um mostrar-se absoluto, o que não impediu o advento de sagas tais como a empreendida por Descartes que em sua busca obstinada por um ponto que lastreasse o pensar de garantias prévias, pelas vias da instauração do *cogito*, em verdade apenas distanciou o homem das condições mais primárias de sua humanidade.

O único modo de alcançar a dimensão da fixidez dos entes defendida pelo método científico teria que passar pela via do conceito, designada em Heidegger por *representação*, garantindo aos homens um caráter de permanência, de imutabilidade, embasada pela construção de conceitos logicamente arquitetados, mas que inefavelmente vem a instalar a estranheza entre o homem e o mundo em que é, na cotidianidade de suas experiências. Ao cabo, ainda que não assumido como tal, toda essa empreitada não passa de mera aproximação do real.

Os entes e o modo de pensar humano sobre eles possuem estruturas constitutivas e originárias de mostrarem-se, característicos dos aspectos do ser, o que não significa, evidentemente, índices de precariedades encontrados quer seja no mostrar-se fluido dos entes ou no interpretar desse mostrar-se.

Todo o trabalho da metafísica tem sido justamente promover o encobrimento desse eterno estado de fluidez próprio do modo de ser do ser, perpassado no mundo através do pensamento humano. Para ela, estancar essa incessante sangria é a condição mesma de garantir o conhecimento verdadeiro das coisas.

Contrariamente, a Fenomenologia defende que a condição necessária para que se dê o conhecimento, é a aceitação da impermanência como constitutiva do ser e do pensar sobre seu significado. Para a metafísica, a fluidez se apresenta como perigosa ameaça e razão de impossibilidade ao saber verdadeiro das coisas.

Daí dizer-se, conclusivamente, que a Fenomenologia instaura na instância da angústia, as condições de possibilidade ao conhecimento, ao contrário da metafísica que não abre mão, para isso, da aparente segurança trazida pela precisão metodológica do conceito.

Por esses desígnios, a metafísica constitui um sujeito epistêmico frente a seu objeto de investigação, que ao final produzirá, se bem sucedido, uma *representação* da coisa, supondo-a tratar-se o representado da coisa mesma, como se o ser estivesse submetido a um formato lógico; como se não houvesse infinitos modos de se ser.

Todos os entes que vêm a nós se mostram em seu ir e vir de ocultamento e desvelamento a partir do horizonte temporal e não por meio dos vislumbres intelectuais promovidos pelos conceitos, porque esse é o modo de ser do ser que opera em todos os entes. Não é na reflexão, tal como pretende a metafísica, que se dão esses seus lampejos

e extenuações, mostrações e encobrimentos, mas no horizonte de possibilidades da existência.

A condição de existência humana implica necessariamente estar lançado num mundo que nos é naturalmente inóspito. Em face da desnaturalidade constitutiva da condição humana, estranhamos a forma como ao natural, vem a nós o mundo que, dado esse descompasso, nos relega à falta de acolhimento e abrigo. É desse modo que a vida nos é dada, e a conseqüência imediata desse formato compreensivo advindo do jeito mesmo de apresentação do ser ao único ente que é capaz de em seu ser, cuidar do ser, é jamais alcançarmos qualquer permanência, qualquer estrutura compreensiva que nos invoque a partir de uma dimensão imanente.

Historicamente, os significados e manuseio das coisas vão ganhando diferentes formatos, diversos significados, sempre testemunhados por levas e levas de humanos, em seu tempo. Malgrado isso, permanecem esses entes sendo o que sempre foram, presentificados diante de nossos olhos tal como fizera desde sempre, chamando-nos a, propiciando-nos uma referência de si em sua mesmidade palpável, nomeável. Somente os sentidos tomados como referência a eles são mutáveis, ganharam novos referenciais. Uma vez pronunciados nos diferentes anúncios e momentos históricos diversos, perfila-se sempre, preservada e resguardada, uma fenda que liga a palavra à coisa, daí surgindo apenas uma *representação* dos entes.

Esse abrigo e anunciação das coisas proporcionadas pela *representação* são sempre da ordem da provisoriedade. Sem se dar conta desse artefato, a metafísica tem se

arvorado sempre tomar o conceito, a palavra, pela própria coisa, como se apresentação e representação conceituada do que fora presentificado se tratasse da mesma coisa.

O que de fato são e como são os entes – o seu ser - não se esgota em sua conceituação e tampouco se abriga no resguardo das coisas mesmas como algo que pudesse vir a ser laçado pelas artimanhas da razão e trazido à luz para desvelamento público. Isso porque o ser não é o ente. A verdade, uma vez excluída desses dois lugares ou dois pólos onde sempre fora procurada, investigada, se encontra na lida dos humanos com os entes através da teia de significados que vai tecendo junto a outros humanos, lançando-lhe mão, incessantemente, uma vez constituída, de modo a vivenciar o seu *ser-e-estar-no-mundo-com-os-outros* que lhe é constitutivo.

Às coisas mesmas, não temos o acesso direto, embora toda a postura de construção de conhecimento sobre elas deva se dar segundo um voltar-se a elas mesmas, ainda que não a alcancemos em sua mesmidade, salvo se a tomarmos onticamente, tal como faz a ciência, desprezando-lhe a dimensão ontológica, objeto precípua de toda investigação e toda indagação. Nosso contato e referência a elas serão sempre mediados por essa teia tecida por significados, palco de aparecimento dos entes. Se porventura ganham novas compreensões ao longo dos acontecimentos históricos, isso representa sinal de que mudou nosso pensar a seu respeito ou o modo de manuseio que lhes costumamos emprestar. Terá mudado, inclusive, o modo de nos referirmos a nós mesmos em nosso *ser-com-outro*.

Heidegger trouxe à filosofia, a sua investigação ontológica, a compreensão de mundo como sendo uma instância de tessitura de significados que nos assola a todos, e

dá consistência a nosso ser, aí incluso os diversos modos como vemos, pegamos e sabemos. Tão logo é iluminado um sentido de ser a nossa compreensão, por força dessa espécie de circuito tecido pelos humanos, instigados pela fluidez que lhe é peculiar, do mesmo modo abrupta e brevemente, tornamo-nos testemunhos de seu desvanecer, realocados, desolados, a nosso lugar da falta.

A essa *falta-do-que-não-se-sabe-o-quê*, a essa sensação existencial de desvalimento frente ao mundo, Heidegger a nomeia de *angústia*. A nadificação do sentido que até poucos instantes nos acalentava em seu colo, logo a nós, os humanos que precisamos lidar, do mesmo modo, com a plena liberdade em que somos lançados, independentemente de nossa vontade de assumi-la como nossa, desvanece. Uma vez marcado pela angústia, frente ao paradoxo que nos coloca entre o nada e a liberdade, aí se abre todo o horizonte de possibilidade ao conhecimento e pastoreio do ser que nos faz mister.

Impulsionados pela exclusão inóspita do mundo, lançamo-nos para além de nós mesmos, momento em que nos damos conta, uma vez distanciados da trama, do quanto não pertencemos efetivamente ao mundo ou às coisas que o compõem. Os pontos de vistas até então defendidos como constitutivos de nosso próprio ser em momentos assim são reconhecidos como meros pontos de vista desapegados de nós, ultrapassáveis, reestruturáveis ou mesmo extinguíveis. Uma vez desconstituídos da dimensão do absoluto, os pontos de vista e sua força de domínio até então exercida sobre nós desfalece, passando a constituir em nossas concepções, meras provisoriidades a respeito das coisas. Desse modo é que não pertencemos fixamente a nenhuma

estrutura de pensamento, a nenhuma ideologia, ainda que na verve cazuzeana advenha um grito angustiado de “ideologia, eu quero uma pra viver”.

Paradoxalmente, já nos lembra Cazusa em sua canção, somos tomados em nossa cotidianidade pela premência de estruturas com que nos identifiquemos para do alto do trapézio, após a apresentação do show, nos lançarmos nas redes de proteção que nos aprisionam, mas resguardam, o que em conseqüência, constitui-se em sua absolutidade, como redes de ilusões.

Em nenhum lugar por onde nos enveredemos, podemos nos alojar em uma pertença confiável. De todos os lugares haverá de emergir a falta, a ânsia do que não haverá de chegar, a redução a pó dos sentidos e significados que tanto nos desola porque somos inacabamento e fluidez perenes em meio à inospitalidade do mundo.

É da natureza mesma da existência, o que não lhe constitui nenhuma espécie de deficiência, a completa ausência de segurança a ser oferecida a quem quer que seja, ainda que eternamente demandada e aflitivamente esperada por todos, tal como fizeram na obra dramática de Samuel Beckett (2005), os dois vagabundos em meio a um descampado, mantendo-se indefinidamente em sua crença inabalável à espera do senhor Godot que jamais aparece.

Essas incertezas dadas como certas tão provocadoras de instabilidades e imprecisão aos humanos sempre foram o calcanhar de Aquiles de Descartes, enfaticamente desejoso de negá-las sob o argumento de se apresentarem assim por desígnio e resultado de pesquisas mal formuladas, por falta de um método que lhe

garantisse a garantia do conhecimento verdadeiro de todas as coisas. Somente um método capaz de regular o pensamento humano quando do lançar-se ao conhecimento de algo, poderia solucionar isso, essas idéias imprecisas e inseguras que sempre lhe pareceu ser falha a ser superada, como condição de acesso ao conhecimento.

Toda ciência ocidental se assenta na tentativa de negação ou superação do que, à luz da Fenomenologia, é constitutivo mesmo do ser em sua fluidez. Intranqüila por conta desse modo de ser do existir, a episteme ocidental se vê confrontada com o desafio de interromper a fluidez do que é fluido, na infrutífera tentativa de improvisar o advento de uma permanência, de uma estabilidade às coisas, por meio da utilização de métodos capazes, pela palavra, no conceito, de engessar os entes em suas trincheiras para, em seguida, vê-los alçado à condição de objetos do saber humano.

O caminho traçado por Descartes foi o de se assegurar de um lugar primeiro que lhe servisse de alavanca para produção de “idéias claras e distintas” sobre o que quer que se pretenda alçar ao âmbito do conhecido, tudo sob controle, a partir da negação de qualquer instabilidade sugerida no movimento e modo de apresentação dos entes no mundo. Assim procedendo, Descartes julga ter conquistado uma via de acesso ao conhecimento de todas as coisas, por mais escondidas que se encontrassem, pela revelação de toda verdade do mundo, definitivamente submetida ao domínio dos homens em sua onipotência, típica do pensar moderno. Seu *cogito* viria a possibilitar toda a *representação* do mundo, que uma vez sugerida de modo claro e distinto, se inscreveria na ordem da precisão e imutabilidade.

A realidade do mundo ganha constituição, segundo a lógica metafísica, no modo da submissão ao controle exercido pela representação de idéias cristalinas, capazes de dizer sobre as próprias coisas na conformidade da medida delas mesmas, a ponto de esse dito “dizer”, passar a ser tomado pela coisa em si, sem mais.

Essa teria sido a vitória alcançada pelos homens da racionalidade contra a inospitalidade do mundo: a garantia de estabilidade do mundo alcançada no âmbito do conceito, o que nos lega a sensação de podermos, de uma vez nele habitando, calculá-lo e controlá-lo. Inundados pela consciência de que tudo é fixo, imutável, previsível, a representação nos garantiria e o faz até nossos dias, a certeza de manter o mundo sob nosso controle e julgo.

Teria sido a trajetória empreendida pela ciência e tecnologia, que faz do conhecimento o instrumento de controle do mundo, a razão de o constatarmos reduzido sempre, nesse âmbito, à condição de objeto, sob intensa e extensa recusa de vê-lo compreendido a partir do sentido da vida? Sem a aproximação por essas paragens, não se tem a chegada ao saber da impossibilidade e falência da tão ansiada fixação da dinâmica fenomênica do sentido de ser em sua ininterrupta imersão e submersão. O homem da ciência não se dá conta do impossível de se fazer senhor do universo através da representação do mundo.

É somente por que se esvai de diante de nossos olhos, porque se ausenta das sensações do nosso sentir e momentânea ou temporariamente não nos afeta mais, que perguntamos sobre o ser, compreendido como o sendo que traz em si a presença do que são e como são as coisas que são.

Essa deveria ter sido sempre a pergunta formulada no âmbito da ciência, uma vez que é no ser que reside a maior possibilidade de aproximação aos entes em seu ser. Não há qualquer empreendimento possível, desse modo, tal como o estabelecido desde Descartes, capaz de engessar a angústia, de despistar a inospitalidade do mundo, tal como se não houvera, de nos tirar da condição de ter que ser livre, de declarar, por fim, a fixidez do que em seu modo mesmo de ser é um eterno advir, em negação à incessante transmutação do ser.

Os caminhos empreendidos pela Fenomenologia pegam o atalho da existência, e se desvia intencionalmente das grandes avenidas constituídas de conceituação, por entender que apesar de largas, de seguras, resguardam um equívoco fundamental onde não é possível qualquer compreensão ontológica ao saber. Seu pensar se enraíza através do sentido de se ser no mundo, na condição de pessoas pastores que com outras, vão cuidando do ser, de sua morada no mundo e de seus encontros e desencontros com os outros em suas singularidades e distinções.

Ainda assim, perfila-se a idéia de que nenhum saber a respeito do ser se faria de forma absoluta. Todo ele será sempre provisório e relativo, envolto em contextos históricos, lastreado por forças culturais, por lógicas civilizatórias de que não podemos escapar.

O homem cotidiano vivencia sua condição existencial, pessoal e coletiva, sob a vertigem de ter que cuidar de si mesmo, do mundo e dos outros com quem é, diante de um vazio de sentido que o ultrapassa. Lançar um olhar fenomenológico sobre o

acontecer existencial de professores deverá partir da clareira a partir de onde se vislumbra o horizonte do mundo que nos relega inexoravelmente à estrangeirice, onde seu eterno fluir jamais experimenta qualquer fixidez.

Todo pensamento, qualquer hermenêutica possível, por onde quer que se esvaia a dação de sentido terá que necessariamente contemplar a dimensão da existência.

4.2 Elementos da investigação, da procura daquilo que é buscado desvelar.

Toda busca arrasta consigo uma interrogação, um questionamento. Todo questionado já aponta a resposta do que queremos saber. “Todo questionar é um buscar. Toda busca retira do que se busca a sua direção prévia” (HEIDEGGER. 2006, p. 40). O próprio buscado dá a direção a ser tomada. Assim sendo, pretendeu-se encontrar em meio aos emaranhados das falas e histórias narradas por professores, a questão de que trata essa empreitada: a abrangência e desvelamento do que não se sabe, mas que esteve presente em meio ao nada, desde a constituição da pessoa, enveredando-se pelo ato de se tornar o professor que se é e deixando marcas indeléveis nas práticas educativas consubstanciadas nas relações de mútua afetação havida entre professores e alunos. Adverte-nos Heidegger: “O que se busca no questionar de ser não é algo inteiramente desconhecido, embora seja, numa primeira aproximação, algo completamente inapreensível”. (HEIDEGGER. 2006, p. 41).

O caminho por onde se empreender a interrogação é demandado por aquilo mesmo que se quer saber ou desvelar. A interrogação é fundada no momento de aparecimento do desejo de saber sobre a coisa. E esse algo buscado haveria de fazer-se revelar na messe de falas soltas, de relatos rememorados com emoção, risos e lágrimas peculiares a nosso modo humano de recriar na representação que a fala nos propicia, a re-apresentação das cenas e cenários marcantes de nossa existência.

A pergunta sobre o ser de algo se faz então perfilar diante do querer saber o que é e como é esse ente, evidenciando-se como dois elementos essenciais de qualquer

investigação, o que finalmente constitui uma pergunta sobre o seu ser, daquilo que está em questão. Nesse sentido, toda hermenêutica apreendida em caráter interpretativo, toda tentativa de ver perfilado um sentido ao que é dito nas narrativas traz uma pesquisa hermenêutica e ontológica.

O questionar do ser das narrativas implica uma busca pelo que a coisa é e como é, já orientada por uma prévia compreensão de ser, o que nos encarrega da explicitação do que seja o ser, do reconhecimento de seu lugar de acontecimento, e da indicação de onde se torna passível à compreensão humana, o seu horizonte de desvelamento.

O ser não é o ente. Talvez seja essa a primeira das importantes correções sugeridas à tradição em *Ser e Tempo* na escrita de Heidegger. Toda a idéia da história da metafísica com suas recauchutagens traz uma separação entre as coisas e o ser das coisas. Equivocadamente, o ser dos entes é tomado como se fora sua essência.

Na perspectiva fenomenológica, ao contrário, o ser dos entes a ser desvelado coincide com seu próprio aparecer e sua marca central é a impermanência, com rasgos de surgimentos e desaparecimentos, o que antecipadamente já se pré-estabelece como ponto de partida: haverá sempre algo no ser e do ser a se desvelar; sempre persistirá um resto que escapa à compreensão e apreensão por parte do inquiridor das questões ontológicas, o que não se constitui defeito ou imprecisão, mas se trata do modo mesmo de acontecimento do ser.

Nessa dimensão, o ente em seu ser não possui substancialidade, não é passível de fixidez pela via da conceituação que imobiliza e engessa. Assim, o ser que emerge do e imerge nos entes tem acontecimento em seu aparecer, o que o circunscreve na dimensão de um eterno vir a ser na medianidade cotidiana de seu existir.

Sendo o ente tudo o que é, o que aparece na manifestação, o seu ser, por seu turno, é o que faz com que seja aquilo mesmo como se apresenta e não outra coisa qualquer. E ao contrário do que supõe a metafísica, seu ser não se encontra escondido em lugares inacessíveis, por trás de biombo ou sombras resvaladas que o ocultam. Não se esconde por trás de aparências, mas se perfila através delas mesmas. O ente é portador de seu ser, tanto na condição de aparecido quanto de desaparecido, tanto sob as luzes, quanto sob sua falta. O ser está naquilo que se mostra, e quanto à aparência mostrada pelos entes, aí se reconhece no âmbito fenomenológico um importante lugar de acontecimento do ser. À aparência que não deve ser negada é atribuída uma importância negligenciável, além de alçada à condição de legitimidade.

Não tendo o ser qualquer caráter de substância, não se escondendo por trás da aparência, não sendo passível de nomeação pelo conceito, seu lugar de aparição e apreensão jamais poderia se dar sob a ótica de uma precisão metodológica conceitual. Há somente um lugar, um horizonte em que o ser pode vir a ser compreendido em seu aparecimento e desaparecimento, e esse lugar se inscreve na cotidianidade da existência mesma dos homens, cujo modo de ser no mundo é a coexistência em suas formas singulares e plurais.

O que se deseja saber através das narrativas de professores, são os intrincados saberes de si mesmos que carregam em seu bojo uma série de não saberes a eles acoplados contemporaneamente, e que são constitutivos dos caminhos que levaram esses professores a serem os professores que são, com suas respectivas práticas de convivências com seus alunos em sala de aula, em seu fazer pedagógico, em sua práxis educativa.

Aquilo que se quer saber sobre algo depende de uma prévia compreensão sobre o que é e como é esse objeto de pergunta. Pretende-se saber do ser daquilo que se está questionando, do seu quê e do seu como. Pelos caminhos da postura defendida na Fenomenologia, as trilhas a serem seguidas serão aquelas que conduzirão ao movimento do eterno advir da existência contado em histórias cujo único lastro de legitimidade são as lembranças e emoções de que foram compostas a seu tempo e resguardadas no âmago do ser de seus personagens. Todo desvelamento estará marcado pelo signo do relativismo demandado pelo próprio modo de acontecimento do ser dos entes.

Por essas vias, busca-se tornar acessível ao pensar tudo aquilo que se manteve sob o ocultamento, relegado ao esquecimento, o que na pena heideggeriana corresponde à superação da representação, engodo tomado como o lugar da verdade ao longo da tradição. Trata-se agora de uma apropriação do ser, de um trabalho ontológico construído a partir da interpretação ou hermenêutica das narrativas de histórias de vida de professores, com vistas à compreensão não apenas do modo como se estruturam e se articulam, mas também da forma como, sem darem-se ao conhecimento explícito, condicionam a formação e práxis educativa dos professores ouvidos em suas histórias.

Da necessidade de exposição do como o ser é compreendido pela Fenomenologia e sobre o como e lugar de seu acontecimento em seu horizonte de explicitação.

Ao longo de toda a tradição, sobretudo desde Aristóteles, os entes são apresentados segundo dois distintos formatos: sua dimensão substancial e sua porção accidental. Na primeira delas reside sua mesmidade, os aspectos que os faz ser o que são e não outra coisa diversa. Essa dimensão é detectável, perceptível somente pelo intelecto, segundo o princípio de abstração em que se apreende aquilo que há de mais inaparente no ente, o que nos vem à presença como ausência.

A porção accidental como sugere o próprio nome é aquela que se dá a perceber através dos acidentes em sua tangibilidade e individualidade. Assim, a substância estaria escondida por trás dos caracteres accidentais. A porção trazida à luz perceptiva é somente a accidental, em sua concretude.

Na concepção platônica, os entes em sua instabilidade escondem o ser, incapazes que são de apresentá-lo em sua unicidade. A dimensão do ser em Platão é da ordem do imaterial, constituindo-se como idéia pura, como conceito em sua absolutidade. Apreensível somente pela via da recordação, segundo sua teoria das reminiscências, derivado do fato de que uma vez tendo a existência habitando o *Hades*, o mundo da não aparência, o contato com a idéia absoluta do que quer que seja já se dera antes da encarnação atualmente vivida. Os objetos, por sua vez, são explícitos, aparentes, embora sugiram em sua presença, a presentificação de uma ausência, aquela onde reside sua essência imaterial.

As coisas trazem consigo o seu ser, o que são e como são, constituindo-as tal como são, dizendo-se de si desse modo e não de outro. Toda investigação, a partir de Descartes ficou circunscrita à busca pela certeza sobre os entes, e não sobre o desvelamento de seu ser que lhe é trazido ao seio, ainda que toda investigação estivesse sempre revestida de um eterno embate contra os jogos de aparecimento e desaparecimento típicos do ser.

Essa busca de compreensão do ser, tal como se apresenta alternadamente em suas faces velada e desvelada, tem a designação no pensamento de Heidegger de *alétheia*, ou movimento em direção ao desvelamento do ser.

Na tradição, o buscado é tudo aquilo que se submete a uma certificação precisa, segundo as técnicas e métodos de apreensão da verdade. Uma verdade que não passa, ao cabo, daquilo que é possível se dizer logicamente sobre as coisas, nas fronteiras do conceito, o que em consequência exclui o olhar sobre o ser das coisas, em seu o que são e como são.

Desse modo, toda objetividade alcançada se encontra aprisionada à representação que é feita do ente investigado, na estreiteza que possibilita a precisão do conceito. Trata-se de uma objetividade que depende da rigidez do conceito, apenas, e não das coisas mesmas.

É na medida em que o objeto é reconstituído pela reflexão lógica que vai ganhando caráter de certificação, legitimidade. Somente através da representação é que

pode ser tocado. Sendo assim, é à representação que se atribui legitimidade, lastro de verdade, e não à própria coisa. Toda segurança, e em grande parte das vezes, todo dogmatismo defendido não está de fato referido ao objeto empírico, mas somente à representação mais aproximada do ente mesmo, de que o método de apreensão e pesquisa fora capaz de alcançar.

Eis o grande erro de todas as ontologias ensaiadas até o advento da ontologia fundamental de Heidegger: equiparação do ente ao ser, como se fossem a mesma coisa em sua objetividade e empiricidade. A esse respeito, Heidegger afirma que o ser, ao longo do trajeto metafísico, se entificou. Permaneceu o ser imobilizado no constructo possível a dizer de si apenas em nível do pensamento. Fixaram-no, descaracterizado, nos limites da representação conceitual possível e passível de matemacidade.

Ser e aparência coincidem num determinado momento. O ser é manifestado através do ente em seu momento de presença *no-mundo*. Qualquer tentativa de tomar esse ente como algo em si implicaria o estrangulamento do ser do ente, aprisionado em seu movimento constitutivo, fluido, de mostrar-se e esconder-se incessantemente.

É na dimensão do *ser-no-mundo* que os ser se apresenta em sua máxima amplitude, mas é também nesse lugar que ele desaparece no seu infundo jogo de parecer isso ou aquilo a quem a ele assiste.

O mesmo que aparece e mostra, também oculta, desfigura. Todo ocultamento pertence ao mostrar-se. O ser dos entes não é essa porção ocultada que vem no instante do aparecimento. Assim sendo, sua verdade não reside aí. Seguramente não se

encontrará o ser dos entes esgueirado nas encostas do manifesto. A tarefa de subtrair das coisas a idéia de seu significado equivale tão somente à atribuição de uma compreensão entificada do ser, que dá identidade ao ente, que diz da coisa, mas não do seu ser.

A Fenomenológica não leva em consideração apenas os traços e linhas estéticas do aparecimento do ente, mas entende como pertencentes ao aparecer todos os significados possíveis que lhe são atribuídos. Cada objeto submetido ao crivo do conhecimento pode trazer na dimensão do que é e como é, infinitas concepções, sempre lastreadas pela cultura, pela sociedade, pelo meio em que se encontra imerso. Esses significados, no entanto, não lhe fazem morada, não lhe é incrustado, ao contrário, pairam na teia de significados que constituem o mundo, a partir de onde todo conhecimento se perfila no modo ontológico humano da coexistência.

Os significados não são jamais encontrados nas próprias coisas, mas na rede de significantes e significados característicos do mundo humano. É nosso modo de ser que traz a pluralidade, não a coisa em sua conceituação. O aparecimento é dado às coisas.

Não existe algo em si. A condição de possibilidade ao aparecer dos entes reside no fato de anexarem-se a múltiplos significados que, no entanto, não pertencem a algo que lhe seja inerente. O aparecimento advém do solo do mundo, tecido nas relações que se dão entre pessoas. A nascente do ser dos entes se perfila por entre as relações humanas. É essa característica de interação de uns com outros uns, que possibilita a origem do ser dos entes, no momento em que a clareira lhe abre caminho à emersão.

Permanecem todos os entes aí, apenas, mas não são nada mais que isso, sem significados, uma vez que as coisas são seus significados e o modo como objetivam essa significação. Ao cabo, as palavras são trazidas a descoberto a partir dos entes em forma de significados, e não o contrário: não são os homens que lhes atribuem sentido.

Essa compreensão nos conduz à indagação sobre o como se dá para que a palavra se torne capaz de anunciar o que verdadeiramente é o ente a que se refere. Em que instância necessita ater-se para se tornar detentora dessa verdade do ser do ente? A mera nomeação do que quer que seja, jamais foi capaz de atribuir significado a algo. Mas é a somatória desse nome com a aparência da coisa nomeada que abre o clarão a fim de que seja testemunhado pelos homens, carregando toda a trama de significados a partir de onde esse ente uma vez nomeado advenha com sua presença e seu significado singular.

Somente à existência pertence o significado dos entes, e não à vontade particularizada ou coletiva dos homens, em seu mister de dar nome às coisas do mundo, tampouco pertence a seu modo de dizer-se de si mesmos. Na condição de ser aí, não passam disso, de uma coisa aí. Seu o que é e como é se articula no estar sendo dos homens segundo os existenciais de *ser-com-outro* e *ser-no-mundo* na interação da fala que os une ou separa. Todo ser só se dá no universo da existência humana.

Numa palavra, o ser dos entes tem acontecimento no próprio ente. Seu ser não se esconde por trás desse aparecimento, mas coincide com essa mostraçãõ. Sua voga se dá somente na condição de ente no mundo, nunca como coisa em si. Não pertence a si

mesmo em seu conceito, mas ao emaranhado de significados que lhe é anterior e lhe dá sustentação.

Todo humano carrega em seu ser, o poder dar-se conta de seu próprio ser e do ser dos demais entes com quem se preocupa ou com que se ocupa. E somente ele é capaz de compreender o ser, o aparecer e a manifestação dos entes. É justo por ser capaz de perceber-se sendo, que pode moldar-se segundo sua escolha pessoal de existir, escolhendo ganhar-se ou se perder. A manifestação do que está sendo sempre será complexa e de difícil apreensão. Ainda assim, senhor da capacidade de percepção do ser, toma-o para si com o ter que dele cuidar ora como propriedade sua, ora como facticidade, ora como horizonte.

4.2 Sobre o aparecer e o parecer dos entes.

Segundo a perspectiva metafísica, o ser, ou o quê e o como dos entes ficou reduzido a uma concepção de algo que possui em si, substancialidade, algo a ser apreendido por entre as mãos, a ser laçado. Esse algo fugidio, escorregadiço, o que não se dá facilmente e à primeira vista à apreensão estaria contido no ente, em sua aparição, camufladamente esgueirado por trás do modo de aparecimento do ente que o transporta. Somente um conjunto de idéias bem articuladas, uma reflexão benfazeja constituída pelo método epistêmico da razão seria capaz de dizer e provar da coisa pela força do conceito atribuível ao ente em questão. Todo dizer e todo provar, ao que ficou demonstrado, não passa da representação do ente, sem malgrado nada dizer de seu ser.

São múltiplos os modos de aparecimento dos entes, o que lhes dão certas especificidades ontológicas. Mas é somente na existencialidade que o ser desses entes pode vir a ser desvelado. Somente nessa esfera é que as coisas em sua dação, em seu vir ao encontro pela via da presença é que são o que são, no modo em que se apresentam e que vêm a ser compreendidas, não por força dos conceitos que delas dizem, mas pelos acontecimentos do *ser-no-mundo* em que humanos em seu incessante ocupar e preocupar-se estando lançado na vida. é capaz de, em cuidando do ser, compreendê-lo.

Estabelecida a ontologia fundamental de Heidegger, várias correções de procedimentos à compreensão do ser deveram ser efetuadas. A principal delas foi a de que não se pode mais continuar a tomar o ser como se fora o ente. A segunda, é que para que o sentido do ser venha a ser desvelado, precisa-se tomar como lugar de acontecimento a isso, não a potência e precisão de tessitura do conceito, mas o horizonte

existencial, lugar em que o sentido do ser dos entes é tomado não pela sua representação, mas compreendido como sua direção, norte, rumos do existir. O sentido do ser é seu destinar-se.

Dá-se sempre um movimento ondulatório provocado pelo ser em seu sentido quando ora vem ao encontro do homem em seu aparecer, ora se esvai através das brechas de ocultamento, desaparecendo da esfera da apreensão e compreensão humanas, deixando-lhe o desafio a desocultá-lo.

Assim é constituído o ser: dá-se como surgimento à presença, advindo de seu ocultamento de onde proviera, para em seguida voltar a ele, deixando a demanda e o desafio a seu des-ocultamento. Enquanto houver ocultamento e desocultamento, velamento e desvelamento, estamos nos referindo ao ser. Qualquer lugar compreensivo de chegada sobre o ser do ente que dê como encerrado, em nome da condição mesma do conhecimento, esse movimento incessante, já nos encontraremos na ordem do entológico e não mais do ontológico.

Desse modo, toda e qualquer compreensão do ser terá que se dar a partir da pergunta direcionada ao ente, sem estrangular-lhe seu constitutivo movimento fenomênico, o que equivale à compreensão de que todo desvelamento possível sempre haverá de deixar restos intangíveis, sombras de que não se terá conhecimento, inexoravelmente.

Como o primeiro perguntado é o ente, compreendido como tudo aquilo que é e tem manifestação, faz-se necessário esperar ser no momento de vir aos olhos dos

homens que se dá o aparecimento, quando lhe é conferido o testemunho da presença fenomênica. Trazido à luz, dá-se ao desfrute, desnudando-se em seu aparecer tal qual é e como é.

Dois modos de apreensão do percebido se tornam possíveis: o primeiro se dá pela nomeação, em que o ente é tomado somente na condição de coisa mesma, através das palavras que articulam conceitos e nessa direção, tornam-se passíveis de cálculo, de precisão, de fixidez. O segundo é pela via da pesquisa ontológica quando se há de superar o fazer metafísico que supõe poder alcançar, ao tomar conhecimento dos entes, o saber algo sobre seu ser. Terá que ser dado cabo à postura metafísica de fazer passar a representação do real como se fora o real mesmo.

O ente só é objeto até que se apresente mostrando-se, quando então passa a inscrever-se na ordem do fenômeno. Seu caráter que é dado ao desafio do conhecimento não reside na dimensão objetual com que surge, mas na face fenomênica em que se mostra velando-se. O mostrar traz junto a si o ocultado. A presença ausente de cada presentificação.

Ora, esse movimento interno de mostraçã o e ocultamento é o próprio movimento específico do modo de ser dos homens, considerando que cada advento que lhe vem ao encontro pulsa a um olhar que compreende e deseja, positiva ou negativamente. A cada sendo corresponde um voltar-se ao fenômeno com intencionalidade. Ao mostrar-se, o ente mostra o que ele é, - o mostrar da aparição, mas também mostra o que ele não é, - e esse é seu modo de mostrar-se em seu ocultamento.

Tanto uma dimensão quanto a outra são modos de estar à luz dos entes, mecanismos de explicitação de si.

Tomada pela metafísica como o dificultador do acesso ao conhecimento, o ocultamento que traz a aparência tem a função de proteger o que se mostra em seu mostrar-se. Novamente, não reside aí nenhum erro a ser sanado, como condição de abertura de caminhos ao conhecimento verdadeiro das coisas. Esse é o modo mesmo de ser do ser, ocultando-se e desvelando-se. Escondendo-se e dando-se à revelação. Essas duas dimensões não podem ser encaradas como contraditórias ou opostas entre si, como se fora pólos concorrente, mas devem ser concebidas num movimento de simultaneidade à possibilitação do mostrar-se e do ser das coisas no âmbito da existência.

Desde o horizonte existencial, damos-nos conta do ser das coisas que vêm a nós, e é no *ser-no-mundo* que é dado origem a essa manifestação fenomênica, com todas suas infinitas possibilidades de variação enfatizando-se que somente no horizonte existencial se é possível ser aquilo que se é. Logo, o que as coisas são e como são não faz morada em si mesmas, mas dá-se na relação que se interpola entre o olhar para a coisa e a coisa olhada. Um olhar que apesar de ocorrer na concretude de uma existência, é tatuada a fogo, na carne, pelas significativas afetações providas desde as relações existentes no mundo em que é e habita.

A essa dimensão Merleau-Ponty chama de *corporeidade-vivida* numa *mundanidade-vivida* que possibilita às pessoas, a percepção da existência do entorno e a referência a ela e a seu sentido. É a partir do mundo que as coisas são iluminadas e

jamais como resultante da emanção de luz própria advinda de uma suposta substancialidade em si incrustada. Os olhares iluminadores que se encontram entrelaçados no modo de *ser-com-outro* dos humanos, constituídos em todas as dimensões existenciais possíveis desde onde são marcados, evidenciam-se como clareiras que propiciam o lugar de aparecimento às coisas.

No aparecimento, há três diferentes possibilidades de acontecimento, segundo Heidegger: aquilo que comumente chamamos de ilusão do olhar que é o *parecer-ser*. Essa dimensão representa a face real do ente e não, ao que sempre compreendeu a metafísica, sua falsidade. O *parecer-ser* é a instância fenomênica primeira em que o ente se revela no seu velamento. Numa segunda possibilidade se refere à *aparência*, ou a característica do ente que ao mostrar-se possibilita a mostração de outros entes que por si mesmos não são capazes de fazê-lo, tal como a expressão do riso farto mostra a alegria e satisfação. E por último, faz referência à *mera aparência*, algo que é da ordem do falseamento, mas que se mostra assim mesmo em seu tropo. A simulação que se anuncia a si mesma como tal. Esses três níveis de aparecimento interagem e surgem simultânea ou alternadamente em cada aparecer.

O jogo do *ser-no-mundo*, em que a coisa e o olhar se encontram, é um movimento primordial, origem do próprio aparecer da coisa e do acontecimento do olhar. E não se deve entender o contrário, a saber, que possa haver a coisa em si e a consciência (ou o olhar em si), que, só depois de se manifestarem, juntam-se, fazendo ocorrer o conhecimento. Nesse jogo do *ser-no-mundo* é que se fazem os entes e o olhar. (CRITELLI. 2006, p. 66)

A postura fenomenológica considera sempre o ente em seu aparecer e ocultar-se e pressupõe o fato de que não há nada que por si, seja capaz de desnudar-se em sua

totalidade, dando-se ao inteiro e irrestrito conhecimento, pelo fato mesmo de que cada coisa tem sua mostração a um dado olhar. Na condição de consciência de algo, a intencionalidade capta o que se expõe à luz e perde o que não se mostra, o que permaneceu à sombra.

[...] Todo mostrar-se é sempre um mostrar-se do próprio entrelaçamento em que se amalgamam a coisa e o olhar. Para a fenomenologia o ser, assim, não está na coisa, mas na trama de significados que vão se articulando entre os homens, articulando os homens entre si e com a própria coisa. É neste entrelaçamento entre os homens, no seu falar a respeito do mundo e no seu relacionar-se com todas as coisas, que um ente ganha a possibilidade de ser aquilo que é e como é. E ganha, também, a possibilidade de deixar de ser o que e como é, embora o ente, a coisa mesma, não desapareça. (Idem. p. 67)

No caminho inverso da metafísica, ao contrário de nos livrarmos do escorregadio, do que desaparece diante de nossos olhos ao sabor dos ventos, devemos contar com todos esses movimentos para justamente abrir a possibilidade, no horizonte existencial, de conhecimento das coisas em seu ser.

4.3 Sobre o *ser-com-os-outros* constitutivo da pluralidade e da singularidade humanas.

No modo ontológico, é peculiar ao homem chegar à compreensão do ser, em seu ser. Todas as possibilidades que pululam em seu entorno abrem-se formando um horizonte de probabilidades para que sejam transformadas em acontecimentos de sua vida, a partir de escolhas feitas ou escusadas, o que o coloca na condição de vivências próprias ou impróprias. Aquilo que cada um vai se tornando ao longo da vida terá sido resultante desse empreendimento, desse emaranhado tecido entre possibilidades e escolhas do projeto lançado ao sentido de si. Resultantes que atestam seu ser ou haver sido. E cada um vai compondo seu rol de construções possíveis e diferenciadas.

O quem da escolha, o projeto em direção ao sentido de si é constituído de um eu com outros, é coexistência. Isso implica no prenúncio de que não há, nessas circunstâncias, a vivência de si absolutamente individualizada em forma de mônadas, uma vez que o eu será sempre coexistente. O coletivo produz a vida individualizada e nela se imiscui com todos os tentáculos, não deixando escapar uma só área isenta de contaminação, o que a rigor equivale à afirmação de que o individual só é possível em nível da idéia.

Numa tal ordem há a possibilidade de atuação dos outros sobre a constituição do eu, que ao final, poderá reduzi-lo a uma mera produção alheia a si mesmo, caracterizado existencialmente em sua cotidianidade como aderido ao modo impróprio, uma das possibilidades de ser do homem enquanto está sendo. Ainda que fruto da tessitura de si mesmo e dos outros, o eu se torna, ao cabo, o que os outros são, tal como

preunciara sempre a coação externa a si sobre a constituição de seu próprio eu, advinda dos consensos culturais, morais, éticos e ideológicos do mundo civilizado circundante.

Mesmo vivendo a maior parte da sua cotidianidade mediana no modo impróprio, o que não vem a ser um demérito moral, mas uma maneira possível de ser, tal como designa o rebanho, absorto no falatório, na tagarelice, há a possibilidade, no entanto, de que o eu venha a se tornar si mesmo, distanciando-se de sua diluição nos outros, em concomitância à construção de uma existência própria ou autêntica.

Recuperado de sua impessoalidade, o eu ainda assim não se individualiza. Ontologicamente, de sua pluralidade, se singulariza e vice-versa. Sendo amiúde igual a todos os outros, carregando em si tudo o que há nos outros, o que o faz plural, o eu ou o quem que se busca desvelar também é singularidade. O proceder do eu e dos outros terá sempre muito de comum e idêntico em sua pluralidade, mas muito também de distinto, em sua singularidade.

O olhar sobre o ser dos entes tem um lastro que é plural, uma vez que sempre constituído pelos outros. Essa característica é devida ao fato de que o modo de ser dos humanos é coexistente. Simultaneamente como si mesmo e como os outros, na igualdade e na exclusividade eventuais.

Os entes dão-se ao seu mostrar-se sob o movimento mareado que vai deste o olhar que o perscruta, num dado instante, delimitando-se em seu serpentear no aparecimento e esconderijo daquilo que é daquilo que não é. O fenômeno se dá de fato quando o objeto se faz clarear na iluminação que lhe dá visibilidade aos olhos que o

vêm. São focos de clareza constitutivos da condição de aparecimento, do advir do ente em seu ser.

Tal clareira se estende em meio à escuridão do encobrimento, da sombra, perturbando-a, cuja constituição se faz no limite do olhar que vê e o ente visto por esta observação existencial no rasgo da percepção possível. Esses focos de possibilitação do aparecimento constituem-se como sendo o lugar do advir dos entes em seu ser. O lugar de aparecimento do ser é denominado na letra heideggeriana por *clareira*. Sua vastidão ocupa parte do lugar do escuro do encobrimento, o invisível, face complementar do visível.

Como já mencionado, ainda que o olhar de quem vê seja projetado às coisas a partir de uma individualidade, esta se dará sempre na forma da coexistência. Nenhum conhecimento ou compreensão de algo pode se dar fora desse contexto coexistido. Até mesmo o saber de si tem como premissa dar-se segundo o olhar que se deita na teia da coexistência, instância de aparecimento de tudo aquilo que vem ao mundo.

O *ser-no-mundo-com-os-outros* é duplamente lugar e olhar do aparecimento do ente em seu ser, provendo de luz, a sua manifestação. Já somos capazes de apreender algo por trazer em seu chegar a nós a sua anterior legitimação no real. Assim, o aparecer só se faz possível porque antes se deu a constituição legitimada de realidade ao ente aparecido.

No quinto capítulo de *Ser e tempo* (2006) Heidegger esclarece essa questão, ao nos fazer compreender que jamais nos damos conta de uma pancada ouvida, apenas,

mas de um portão que se fechou abruptamente, de um jarro que caiu. Com isso, tem-se que quando do surgimento do ente já há algo que o situa nas fronteiras do real de um sabido prévio, coletivo.

4.4 Sobre o tornar-se real das coisas que nos vêm ao encontro.

A existência só se efetiva, se torna real, através do desvelamento, do ser retirado do lugar de velamento por olhares que lhe vão, do mesmo modo, ao encontro. Tornando objeto desocultado é conduzido à revelação pela expressão da linguagem, de modo a garantir testemunho por parte de quem o vê e ouve. Tratando-se de uma revelação que afeta a vida das pessoas, faz-se pairar sobre ela, garantindo-lhe sustentação e permanência até que novamente desapareça, o lastro de veracidade de que necessita para essa permanência momentânea. Afetados pela anunciação de realidade e verdade dos entes, dá-se a realização por parte dos humanos, uns com os outros, de sua permanência transitória em meio às coisas que resguardam sentido no mundo. Esse fluxo em cascata de ocorrências produz sobre o real, sua realização, ou o caráter de realidade enquanto realizando-se.

Antes era o nada, o ocultamento. Esse é o lugar de morada do que ainda não foi desvelado, um dos modos de acontecimento de tudo que existe, mas que não recebeu a ação da claridade. Sem passagem, ainda, pela *clareira*, o ser clama à emersão propiciada pelo olhar lançado sobre si, de uma vontade, necessidade ou desejo que lhe retire do ocultamento, do esconderijo em que se encontra imergido no nada: no modo do não-aparecimento que é sua face outra de mostrar-se. Estando na nada, as coisas resistem em sair, mesmo que delas já se intua algo.

A constituição dos entes enquanto tal, do nada onde se encontram ao desvelamento de seu ser, traz no bojo de sua contextura essas duas inscrições, que lhe dão a possibilidade de existência. Portanto, o nada de que se trata aqui não está atrás dos

biombos chineses, fazendo sombra ao ser dos entes, mas constitutivamente tomam parte de seu momento de aparecer ou ocultar-se.

Toda a interpretação travada na hermenêutica das narrativas, portanto, não haverá de encontrar seu buscado no que seria o outro lado da lua, mas nas encenações e re-encenações mesmas do que estará ali, naquele dado momento existencial que se produz a fala das coisas de modo a serem ouvidas pelo olhar cuidadoso do outro.

Faz parte da tarefa do desvelamento se dar conta da gama de ocultamentos que se expressam com as mais diversas faces, enquanto uma das tantas outras faces é dada a conhecer. Por vezes, o ocultado é o ignorado, aquilo para onde ainda não se olhou no ente, simplesmente. Noutros momentos, o que se esconde é o esquecido, o que por razões diversas foi relegado para fora da presença cênica do que se vê na cotidianidade do momento vivido. Do mesmo modo, faz parte dos diversos jeitos do esconder-se do ser dos entes, aquilo que uma vez compreendido, retornou à dimensão do desentendimento; a pura distração do mesmo modo oculta e esconde; o deslizamento de idéias que sentindo desconforto numa certa zona evade para outros caminhos e pousos; a negação da presença do que insiste em vir ao encontro, mas que não teria boa guarida na condição de presença que se saiba; o vislumbre frente ao não-significado, ao que não tem sentido do que se mostra; e de uma forma exemplar, a palavra que de fato não diz o pleno dito em cada fala, que em assim mesmo dizendo, sempre deixa um resto inapreensível. A mesma palavra que mostra algumas faces do ser do ente de que fala, esconde tantas outras, simultaneamente.

A revelação da totalidade do ser, da verdade de cada um em seu absoluto, como resultante de um completo destampado do que se vela, seria um fato insuportável à existência, nas condições de afeto que nos constitui humanos. A recepção da vida do tamanho que ela é, a vivência por mais que plena do que precise ser tocado e acolhido só pode afetar a nós na condição de deixa ao largo, grande parte de si nas tocaias do velamento, mesmo que à porção feita emersão, paire toda inteireza, abandono e entrega. Ainda assim, chegada em condições fragmentárias, toda essa dimensão revelada precisa imediatamente encontrar permanência e durabilidade, a fim de que atinja, posteriormente, o acesso à dimensão real.

Sendo a linguagem a casa do ser, como nos indica Heidegger, se algo não é alçado à condição de fazer-se falado, não é tido como pertencente à existência, presentificado no mesmo horizonte em que se encontram os homens. A condição de existência das coisas é seu transitar factível pela linguagem. A fala dá fronteira às coisas, tirando-as da condição de inexistência, para o real. Na condição de guardião do ser, o que de fato se põe sob esse pastoreio é o sentido do ser, e não o ser mesmo, intangível que é a qualquer apreensão dessa ordem. O cuidado legado ao ser, pelo homem, é embalado na rede feita de linguagem. O nome não apenas diz do quê, do como e do para quê dos entes em geral, mas também aí indica seu norte, o seu lançar-se para adiante. O desocultado exige, para manter-se de pé, uma linguagem que a traga ao âmbito do manifesto. Assim, a presença depende da palavra, o que vale dizer que somente através da fala se tem acesso ao que são e como são os entes. Sem as palavras, as coisas permanecerão simplesmente aí.

Mas simplesmente produzir palavras para dizer dos entes sem que sejam compartilhadas, ouvidas, acolhidas ou rechaçadas pelos outros, não se daria a confirmação de qualquer identidade, da existência mesma das coisas. Somente o outro consolida e transpõe o ser do ente à condição de realidade, dando status de revelado ao ente, ao que fora desvelado e expresso em seu ser, imprimindo-lhe testemunho. Assim, a possibilidade de mostraçãõ do ente falado ocorre sob a presença do outro que toma o dito como testemunho, e na coexistência com o que anunciara, elaboram a realização do que se mostra. Juntos, na forma da coexistência é que se desvela e revela o ser das coisas compartilhadas no e emergidas do *ser-no-mundo-com-os-outros*.

A condição da manifestação, para que ela de fato aconteça é a pertença ao âmbito testemunho. Sem isso, ainda que feito *presença*, é como se o ente jamais houvesse emergido. A mundanidade do mundo tem como principal característica dar-se à percepção compartilhada pelos homens de cada momento histórico na esfera da coexistência.

Não havendo na concepção fenomenológica distinção entre o eu e o outro, eus constituem outros e outros constituem eus, o que dá aos homens o atributo de pluralidade. O homem não convive com, ele é com outro. A coexistência não é resultado de encontros casuísticos ou propositais. Não é uma dimensão que salta da individualidade ao social, mas que se constitui simultaneamente entre esses dois pólos desde o princípio de tudo até as raias de seu inacabamento projetado ao futuro.

Coexistência não deriva de desejos ou vontades, mas é condição ontológica da existência humana, é sua premissa, portanto, de existência. Existência é modo de ser das

coisas: dos entes não privilegiados tais como os da manualidade ou os simplesmente dados. Co-existência é a condição ontológica dos entes privilegiados, ou o *Dasein*. Enquanto está sendo, os eus sabem pelos outros que são e assim se reconhecem em seu ser.

É característica da chegada do ente à clareira, ali onde se faz compreendido, brotar junto a ele o renascimento de quem ao dirigir-lhe o olhar, o compreendeu. Advir e nascer são momentos paralelos e concomitantes de constituição do aparecimento do ente e de desdobramento do *Dasein*. Compreensão e compreendido brotam simultaneamente da mesma erosão proveniente do nada, da escuridão. Entrelaçam-se constituindo a realidade compartilhada na coexistência. Cada desvelamento nos lança a ser mais do que éramos, o que vale dizer que a existência sempre se reconstitui, se reestréia.

Vários modos de compreensão poderão ser impressos quando do testemunho do que se desvelou e ganhou revelação e aparecimento pela palavra, o que justifica o aparecimento das diferentes versões apresentadas aos fatos. Os detentores desses diferentes olhares à mesma coisa desvelada e revelada são justificados pelo fato de na condição de plurais, igualados aos outros em nosso próprio ser, também constituímos, efetivamente, os humanos, a nós mesmos. O desvelamento, revelação e testemunho por que passa o ente em sua ascensão à verdade compartilhada pelos homens é proporcionado pelo encontro relacionado da vida humana. Dessa maneira é que jamais ocorrerá, ontologicamente, que o mesmo ente seja tomado por diversas pessoas sob as fronteiras do mesmo entendimento, ainda que constituído sob o signo da coexistência.

O testemunho oferecido pelo outro, na condição de eu que fala sobre o revelado, haverá sempre de testemunhar a partir do que lhe transborda, consentido que toda a realidade é sempre dependente do outro, jamais fruto exclusivo da produção do que seriam as entranhas do eu em seu solipsismo.

Cada eu, portanto, é um feixe de modos de ser, de possibilidades de ser no mundo que ele herda de outros e que através deles têm que se exercer, na sua medida. É dessa pluralidade de que dá testemunho o testemunho. (CRITELLI. Xxxx, p.91)

O dar-se conta do revelado, dele saber e poder dizer algo a seu respeito implica jogos de fazer voltar o olhar onde homens se apresentam em sua singularidade e pluralidade constitutivas. São diversos olhares que compõem o testemunho do mundo.

Diante dessas reflexões, faz-se necessário anunciar que o sujeito para a Fenomenologia não pode ser reduzido ao que há de corpo em si, a seu visível; não se trata de sua dimensão material sempre exposta aos olhos de quem o olha. O sujeito fenomenológico é seu horizonte de possibilidades de manifestação no mundo, desde seu nascimento e múltiplos renascimentos até o final de seu projeto na morte. Ele é tudo que se torna na duração da passagem pela ponte que o leva de advir em advir, ao futuro para onde sempre esteve lançado. Esse sujeito que exercita sua intencionalidade no mundo coexiste desde uma consciência plural, porque somente nesse âmbito se faz possível a apreensão dos entes, ainda que sua capacidade compreensiva da vida e de si mesmo advenha de sua estrutura existenciária.

O sujeito se voltando à coisa mesma se defrontará com o fato que nela não reside qualquer verdade apreensível. Todo e qualquer dito verdadeiro sobre o ente terá

que passar por um processo de produção de verdade, segundo olhares estrangeiros, exteriores à coisa mesma, mas que ao fazê-lo, concede-lhe legitimidade de aparecer e exibir-se tal qual é e como é. Evidente que nada se daria sem uma prévia negociação entre os homens, sem seus jogos de convencimento que se perfilam sob a égide da vontade de poder.

Enquanto a metafísica inscreve o ato de conceder o lastro de verdade às coisas, sob as garras do método, segundo sua capacidade de precisão, a Fenomenologia o executa no âmbito da vivência que se dá no *ser-no-mundo*, através do fio condutor do tempo de acontecimento.

4.5 Sobre os diversos modos de se estar afeito aos afetos.

Nada poderá ser pensado como coisa em si. A condição de existencialidade implica necessariamente a consideração pelo plexo de referência ao mundo em que cada ente está inserido, clamando por uma chegada a si para seu vislumbre. Tratar-se-ia, aqui, da ida às coisas mesmas a que se refere Husserl como postura investigativa imprescindível presente em seu método. Portanto, dirigir-se às coisas desde o impulso do olhar humano jogado em sua direção exige sempre a qualquer análise possível, jamais haver a negligência do fato de que essa enxurrada de ir ao encontro é sempre emocionada. É esse visgo contido na afetação advinda do que nos toca que nos abrirá a possibilidade de vislumbre não apenas daquilo que olhamos, mas do depararmo-nos conosco mesmos.

Essa dimensão do que nos afeta na coexistência transborda a qualquer tentativa vã e sempre frustrada de tomar-lhe pelo encaixe sob as fronteiras estreitas do conceito. Não residem os afetos aí, seguramente, nos significados lógicos dos entes; pairam expressos nos mais diversos estados de ânimo, na instância do sentido: no reino do buscado, desde a formulação da pergunta inicial que conduzia, sob trilhos hermenêuticos, à compreensão da coisa investigada em seu ser.

O sentido buscado na investigação das narrativas de professores quando falam de si e de seu tornar-se as pessoas e professores que são, ganha envergadura, consistência, sucumbido em meio aos diversos estados de ânimo que nos assolam, inexoravelmente, a despeito de toda metafísica possível. Nessas paragens, os significados ganham sentido, ao mesmo tempo em que sob a égide desses mesmos

afetos, tornam-se passíveis de transfigurações. Numa palavra: o ser do ente investigado, sobre o que se empreendeu a vontade de interpretação, se torna real pela via do sentido ao tempo em que não se constituirá sentido que não se dê através dos afetos, dos humores humanos. As situações, as versões sobre as histórias de vida vão ganhando renovações e revivescência incessantes pelas mãos da emoção que as embalam.

As emoções anunciam o colorido ou opacidade das coisas que vislumbraram o olhar a elas interposto, que as desvelaram em suas especificidades e características existenciais; e por havermos permitido o vislumbre do que é, assim como é, pelas veredas da emoção, garantimos a nosso olhar e compreensão das coisas, o poder vê-las e entendê-las tal como nos chegaram desde o seu desencobrimento.

Toda dor e alegria do mundo são sentidos por mim, ainda que possa pensá-los vividos coletivamente, pela ordem do conceito, apenas. É sempre na concretude de alguém que se passa o sentimento por algo, porque não é dado a nenhum eu sentir pelo outro, ainda que esteja esse eu formatado na coexistência, enviesado e habitado pelo outro. Entregues aos afetos, mais fortemente pulsa em nós o eu, quase solipsisticamente levado a sua intensa transparência e extensão. Nesse quase nos tocar a nós mesmos, compreendemo-nos em nossa singularidade pelas vias do ter preferido se ganhar. Assim, somente as emoções vividas, pressentidas e ditas lá onde paira a particularidade podem anunciar ao eu da sua impossibilidade de ser o outro, o que o transporta ao estar situado como si mesmo no mundo.

Dando, via estados de ânimo, liberdade às coisas para que elas sejam o que são e como são, percebemos com maior clareza como o ser de tudo o que há, sua realidade, não está na coisa, em si mesma, ao

modo de sua definição lógico-conceitual, mas no seu entrelaçamento com as outras coisas do mundo, com os homens, formando, então, o próprio mundo. Portanto, o ser não está numa patência imutável, mas em inesgotável mutação. O que as coisas são está fora de sua objetividade, e é isso que os estados de ânimo nos mostram com maior limpidez. (CRITELLI. Xxxx, p. 106).

Todas as emoções são vividas no seio do indivíduo que as experimenta, na privação de cada existência sua, afinal, dói ou jubila em cada um, e não no mundo, não na coletividade, ainda que possamos pensar a dor e gozo do nós a pena e estritamente nas cercanias do conceito, coletivizada, é mesmo no eu, a partir das instâncias dos diversos eus que elas se expressam. Por outro lado, os indivíduos que sentem as emoções, o fazem no modo da coexistência, no exercício de sua pluralidade. Assim, ainda que aparentemente contradita à sua premissa, as emoções só poderiam ser concebidas, em decorrência desse fato, com idêntico caráter de pluralidade, de coexistência.

Mesmo que alcemos aos olhos de quem vêem as emoções expressadas a partir do vivenciado individualmente, é na mundanidade do mundo que elas são reconhecidas e legitimadas, e é mesmo ainda nesse lugar onde elas recebem as regras a serem seguidas de modo a merecerem o lastro de pertencimento ao mundo dos homens. Mesmo que os cenários de acontecimento das emoções se dêem sob as fronteiras do mundo, cada eu haverá de singularizá-las, imprimir-lhe seu rosto, posto que sentido particularmente, segundo sua dor ou gozo pessoal, afinal, é mesmo cada um que sabe “a dor e a delícia de ser o que é”.¹⁹

¹⁹ Verso da música de Caetano Veloso, “Dom de iludir”, de 1982.

Ao longo de toda a existência, constituímos as histórias de vida que vão nos atribuindo identidade, que nos encaminham a ser quem somos, segundo infinitos lugares a partir de onde somos afetados em nossa existencialidade. São as emoções, entretanto, que revelam ou fazem desvelar o modo como particularmente cada um de nós foi atingido pelas coisas que nos vieram ao encontro. Denunciam o modo, a intensidade, o quanto que fomos atingidos por cada dos eventos vividos, dos portais transpostos, das pontes atravessadas entre o nascimento e morte de cada um. A via de navegação de nossas escolhas, todas elas, haverá de se dar pelos caminhos das emoções que as bordejam, colorem, fantasiam, tecem. As emoções dão contorno e forma a nossas escolhas, tal como os bilros das rendeiras fazem aos poucos, por impulso dos dedos que dançam, seguindo a ordem de um serpentear que deixa como rastros na almofada, as mais delicadas e surpreendentes peças de renda.

Em nossos afetos, no sentido de haveremos sido afetados por algo que nos vem ao encontro, os entes revelam suas aparições tal qual se expressam, com suas afecções as mais variadas, com a intensidade e consistência que veiculam no seu chegar, em nossa direção. Somente aí nesse lugar de aparição e afetação, as coisas ganham o mais genuíno significado existencial, do tamanho que são, nem maiores nem menores. Só aí elas ganham o caráter de possibilidade vivida, distanciando-se, na mesma proporção, das garras do conceito, da referência, e passam a ser a verdade do sujeito a ser revelada pelas palavras que delas dirão no limite do desvelar e velamento próprios do ser de todos os entes, emergindo ao real.

As professoras ao dizerem-se em seus relatos históricos, míticos, memoráveis, tomadas por suas emoções, dão abertura a seus significados, e descobrem-se em seus

eus fáticos, no modo da coexistência. Somente pelo desaguar das emoções, trazem as coisas o anúncio de sua quidade e de seu como são. Aquelas que se fizeram veículo desse fluxo de sentido, que se emocionaram em seus dizeres de si mesmas, do mesmo modo aportaram à beira dos olhos do mundo, o modo que são e como são. É em meio desse entrelaçamento que advém o sentido existencial, passível de ser explicitado pelas palavras, mas impossível de ser apreendido conceitualmente. O sentido do que se procurava nas narrativas das professoras se dá ali, na abertura dos estados afetivos, como seu fado, seu lançar-se naquela direção.

O significado possível do ser afeito à compreensão de cada um ou de todos é perfilado na teia das relações significativas em que se vai levando a cotidianidade de todas as vivências possíveis segundo escolhas num horizonte de possibilidades.

Não é hábito corriqueiro, como decorrência da afetação trazida nos valores da tradição, se supor que nas emoções, nos afetos, fermentam-se as escolhas que haveremos de empreender como condição de vivência da liberdade. Temos a tendência de supô-la sempre articulada, se e somente se veiculada na ponderação, lugar de urdidura da razão e de todo ato volitivo. Mas antes de passar por essa dinâmica argumentativa da fala consigo mesmo, as escolhas já foram marcadas por algo de que não se sabe muito a respeito, mas que se processa nos caldeirões dos afetos vividos por cada um dos que terão como tarefa existencial, ter que fazer escolhas, ter que existir.

Emoções que nos envolvem e nos entrelaçam no mundo têm sua própria lógica de funcionamento, sabem do que não sabemos pelas vias da razão, possuem o saber compreensivo do ser, capaz de desvelar e revelar os entes em seu ser. Anterior mesmo à

razão argumentativa e conceitual, as emoções sabem e dizem do que advém com a força e sabedoria de estruturas arquetípicas²⁰, no sentido de representarem imagens primordiais presentes no inconsciente coletivo, cujo sentido já vem desde sempre compartilhado entre os humanos.

Premidos entre o determinar e o ser determinado, somos cotidianamente seduzidos pelo rebanho a nos juntarmos a ele, na perfeita dissolução despersonalizada, no “se” impessoal, sujeito indeterminado, no modo de ser do *Dasein* a que se referiu Heidegger como o modo *impróprio*. Mesmo que arrastados pelas águas revoltas da tagarelice, lugar de tão aparente segurança, somos nós, em nosso solipsismo constitutivo da individualidade que escolhemos ceder às pressões. Em consequência, permanecendo longamente instalados nessa condição, haveremos no momento da queda, de prestar contas com o clamor da angústia que nos apela à aproximação de nós mesmos, quando então, pelo caminho hermenêutico, na condição de seres interpretantes, nos deslocamos ao modo *próprio*.

No nascimento, os humanos são designados com o ter que ser si mesmo, e para tanto, vêm-se lançados no mundo, essa rede significativa de relações, a partir do que vai construindo suas sagas e mitologias pessoais. E tal como sob a lógica dos fractais, a cada movimento seu há a presença intensa de toda humanidade, com seus horizontes de possibilidade.

O mostrado segundo as narrativas emocionadas das professoras esteve suscetível, o tempo inteiro, ao encobrimento. Portanto, a cada olhar deitados sobre essas

²⁰ Conceito da Psicologia Analítica de Jung, que se refere a imagens criadas ou visões que correspondem a alguns aspectos da situação consciente.

histórias, haverá sempre de surgir novas possibilidades de interpretação, agora e ao longo de toda a existência, e por quanto tempo houvesse pessoas interessadas em saber do que não foi dito a cada dito pronunciado de Lalice e Maria Monteiro. Tão logo proferidas, suas palavras passaram a constituir olhares de vê-las. Seus modos velados e desvelados de se auto-referirem somente se tornaram possíveis, quando de sua reapresentação, pela constituição desse mesmo olhar. O ver as coisas só se constitui quando lhe vem ao encontro aquilo que será objeto desse olhar. Olhar e significado das narrativas tornam-se existentes e se constituem mutuamente. Nesse duplo, há sempre alguém olhando comigo, e isso nos autoriza dizer: a verdade investigada não se processa na idéia do mundo, mas enraizada no mundo, em suas redes e tramas significativas.

Quem são as professoras Lalice e Maria Monteiro? Que pessoas e educadoras se tornaram? Na condição humana de pluralidade, existindo na coexistência, o quem das duas professoras é o de toda a humanidade. O eu de cada uma delas é sempre constituído de si mesmas e de todos os outros que lhe coabitam. Ambas, em suas falas, deram testemunha de terem realizado suas singularidades e pluralidades de quem elas mesmas são, porque ser sempre será a realização de um modo de ser.

4.6 Sobre os diversos modos de *ser-no-mundo* e as significações providas desde o real.

Teares, costuras, bordados, esculturas, entrelaçamentos de histórias de vida sendo produzidas e construídas sempre no caminho do tornar-se aquilo que se é, na coexistência que possibilita a vivência de singularidades e pluralidades enquanto vai se arquitetando o fado do eu e dos eus, constituídos ou não de nós. Ocupados com os entes da manualidade e os simplesmente dados, preocupados com os outros entes, os privilegiados que possuem suas mesmas características, pastores do ser, seguem os humanos seu desenvolvimento existencial no modo de *ser-no-mundo*.

Na primeira parte de *Ser e tempo* (2006) Heidegger se ocupa em explicitar a imprescindível noção de *cuidado*, em sua analítica existencial do *Dasein*, quando a descreve nos diversos modos de ser do homem em sua permanência de *ser-com-outros*, enraizado no mundo, construindo-o, preservando sua própria vida ao tempo em que se responsabilizam pelo suprimento de suas necessidades, abertos ao eterno advento de si mesmos no limite de sua singularidade e extensão de sua pluralidade. Humanos existem no pastoreio do existir, tendo que existir, o que significa dizer: necessitando lançar-se para além de si mesmo, assumindo sua dimensão transcendente de pulsar na própria vida, entre e junto a vidas outras com quem são.

Mesmo na condição de pastor do ser, o cuidado humano é voluntarioso. Amiúde fazem eleições dos entes passíveis de um endereçar-se a eles, ainda que à consciência, o saber dessas predileções se encontre velado. Essas escolhas ou negligências empreendidas ao longo da vida são trazidas às fronteiras do *ser-no-mundo*.

com-os-outros ou afastadas da *mundanidade-vivida* por uma corporeidade-existida, emocionada.

Cuidar do ser é mera possibilidade, ainda que condição de se ser humano. Ao direcionar o cuidado num rumo qualquer, três diferentes modos de escolhas deverão ter sido empreendidas preliminarmente, como condição mesma do cuidado, suas premissas fundamentais. Primeiro, a visualização do que se vai cuidar, o que acarreta em paralelo o desígnio, ainda que velado à consciência, do que não será objeto desse mesmo cuidado. Secundariamente, a escolha dos caminhos que serão percorridos na direção desse cuidar ou não cuidar de algo. E por último, terá que fazer parte dessa tríade, a escolha do como se irá cuidar do cuidado a ser tecido.

O significado do que se escolheu colocar sob *cuidado* e a maneira como ele será equacionado se articulam nas significações tramadas no mundo, possuem um lastro de culturalidade, de pertença aos outros e a ninguém em especial. O sentido desse cuidado, no entanto, reside na compreensão de como se dará o *cuidado* articulado no cuidar dos entes, à medida que se faz fundamental perceber que ao próprio *cuidado* deverá acorrer e recair um especial *cuidado* que o acolha e constitua.

Os modos ontológicos do cuidar explicitados em *Ser e tempo* (2006), já referidos ao longo dessa reflexão, se constituem como os modos autêntico e inautêntico, próprio ou impróprio de se cuidar da vida. Afetados, tomamos a vida em nossas próprias mãos, podendo nos dar à liberdade de nos ganhar ou do contrário, mas não menos digno ou moral, podemos encarregar os outros de cuidarem do destino delas,

quando então optamos pela escolha de nos perder, desfrutando, do mesmo modo, a liberdade de escolha que nos conclama.

Desde sempre ouvimos um clamor das tubas arrebanhadas no sentido de nos diluirmos em sua impessoalidade, pressionando-nos a sermos tal qual são todos os outros, no modo como são, decidindo a eles pertencermos, uma vez objetalizados, apondo em suas mãos a condução de nossos destinos. Esse chamado nos clama ao padrão estabelecido e desejado.

A pluralidade é ontológica no humano e nossa condição mesma de sobrevivência nos exige a fuga da impessoalidade, mas ainda assim, cada um de nós, em seu seio, viverá o peculiar chamamento à vida segundo o que se é, como se ao final das contas, fôssemos todos para aquilo que nascemos, que não é ainda, que não está escondido atrás do que quer que seja a aguardar descobertas fantásticas, mas que nos ameaça, nos instiga e nos desafia ao encontro.

Premidos por uma identidade impessoal, e, portanto, plural, nos esbarramos e surpreendemos frente a uma identidade singularizada, o que nos inquieta e angustia a sermos nós mesmos, indo sempre nas duas direções aparentemente distintas, ambas constituintes de nosso modo mesmo de ser humanos, no mundo. Para onde quer que pendamos entre esses dois pólos complementares e constitucionais da existência, do solipsismo ao se impessoal, sempre haveremos de margear o risco de ascensão a uma identidade absoluta, numa ponta ou noutra, que certamente nos estrangularia, pela impossibilidade de suporte emotivo.

Aprendemos a ser quem somos, desaprendendo a ser o que somos impropriamente, tal como nos fora expectado pela civilização e cultura, nos direcionando ao futuro de nosso advir sujeito, pelo processo de desconstrução do meu eu impróprio, sempre constituído como outro, para nos tornarmos o eu mesmo, propriamente, limitado no horizonte das possibilidades da existência.

Na condição de seres interpretantes do mundo e de nós mesmos, nos damos conta de um saber antes não sabido de nós, perante a vasta constatação do quanto fomos todos os outros, por todo esse tempo de não retorno ao auto-olhar. O que quer que possamos chegar a ser, ainda não é, por mais estranhamento que haja na imagem desse agora destituído. Sem morada, sem ter a que acorrer, nem guarida para voltar, só nos resta o lançarmo-nos adiante da vida, resguardados no aberto ao que há de eternamente advir da vertigem do abismo.

Tal como procedera Lalica ao deixar a casa do marido, decepcionada pelas razões que justificaram seu casamento, quando se encaminhava para a casa paterna, se dá conta que não há mais para onde voltar. Voltando-se ao mais desacostumado retorno à casa onde finalmente viveria a vida de mulher, de onde acabara de fugir, percebe que lá tampouco é seu lugar de guarida e repouso. Só lhe restava, portanto, o ter que se lançar adiante de si mesma. Postar-se diante da vertigem de ter que escolher, por falta absoluta de quem por ela escolhesse.

Quando o vazio comparece diante de nós, somos capazes, então, por exemplo, de perceber o quanto nos custava fazer tal coisa, como tal outra fazia falta..., isto é, perceber o existir na sua mais genuína compreensão: de como o quem/eu estava envolvido, dominado, absorvido numa série de circunstâncias, de necessidades, de ocasiões,

de acasos, de mal-entendidos, de equívocos... Então, o eu mesmo não é vítima dos outros; ele se vê ou pode se ver como agente ou co-agente de seus desvios, equívocos etc. (CRITELLI. Xxxx, 136).

Ainda que tudo isso permaneça para sempre velado à consciência, mas eternamente fustigado nas entranhas de uma angústia que teima em permanecer suspensa, sem completa chegada, sem retirada temporária. Simplesmente anunciada por uma inquietude sem fim, por um desejo do que não se sabe o quê, do que não se é possível ousar pensar. O que falta é uma palavra que conduza a um sentido e que ao mesmo tempo, substitua o vazio do ter que ser novamente e sempre.

Na presença do nada, mergulhada no que lhe pareceu ser uma teimosia da mente que ouve mas nada escuta, desfizeram-se os laços que mantinham Lalice presa e enraizada ao mundo em suas vivências cotidianas. Ainda que lhe dissessem todas as coisas que precisavam ser ditas, a ligação perdida com o mundo demorou a chegar. Não fosse pelas baforadas de fumaça sopradas por seu pai, pelas promessas endereçadas a São Francisco, não lhe teria sido possível restabelecer a ligação com a vida que tanto lhe fizera falta. O que Lalice sentia em seu desligamento esteve preso à força da angústia que nada mais é, senão uma compreensão tatuada na alma de que lhe faltava mundo, de que lhe faltava o próprio ser.

Ter atravessado os rios secos de águas revoltas do Ceará, o emaranhado e imenso torvelinho nomeado na filosofia heideggeriana de angústia, fê-la despencada em seu eu sozinho, desolada na obrigação de ter que ser si mesma, necessitando, sob pena de sucumbir à eternidade, de encontrar uma saída a seu impasse. Toda a ilusão de poder ser acudida desvanece.

É a experiência de um isolamento, não de um apartamento, a descoberta de que, se o eu não se empunhar, ninguém “o” poderá ser, e, se o eu não der conta de ser quem ele mesmo é, não terá paz nem será feliz.

O que haveria de ser Lalice, depois que “Lalice acabou” abriu-se diante de si como um enigma a ser decifrado e bordado fio a fio sem que ela ou alguém soubesse, de antemão, onde esses caminhos dariam. O eu que haveria de se tornar fora da ordem das possibilidades, jamais de potencialidades, posto que inapreensível desde sempre; ainda a ser tecido. Encontrava-se seu eu adiante de si, fora de si mesma, somente agora passível de visualização nesse à época ainda futuro, hoje presente. Não se encontrava aqui no futuro que se faria presente à sua espera, como algo que aguardava sua inusitada chegada. Encontrava-se em lugar algum e em todos os lugares. Escondia-se na direção de seu decidido lançar-se na direção do dar de conta de ser, o que se configura como sua liberdade.

As pessoas e professoras que se tornaram Lalice e Maria Monteiro permaneceram e são ainda meros inacabamentos, eternos advires, que, no entanto foram tais como vivido na facticidade para as pessoas com quem coexistiram e para os alunos a quem encontraram em suas práxis educacionais, em determinados momentos históricos de suas existências, assim mesmo sem acabamento, sem possibilidade de enquadramento a personalidades nomeáveis, antes e sempre.

4.7 Implicações pedagógicas.

Nas situações pedagógicas, a considerar estritamente a ponte que pende, alternadamente, do professor ao aluno e deste àquele, em movimentos concêntricos e ininterruptos, somos arrebatados por algo de não evidente a olhos nus, que se insurge a partir de uma presença intersubjetivada, tornada laço. Nesse entremeio trafega por entre vastas possibilidades a se considerar quando da avaliação do ato educativo, o néctar de que se nutre a aprendizagem quando fermentada para consolidação de conhecimentos gestados em torno desses dois personagens.

Nessa relação de encontro há uma interposição, um entremeio provocado pelo modo e intensidade com que se afetam mutuamente professores e alunos em situação pedagógica, a sugerir tratar-se de uma dimensão responsável pelas condições de possibilidade ou de impossibilidade do ato educativo. Por esse viés sempre emerge algo que se deseja tornar ensinado, da ordem da explicitação através de mímicas, poses e palavras do professor, com suas correspondentes demonstrações de eficácia devidamente certificadas e checadas pelas metodologias avaliativas que trarão a anunciação de acolhimento ou rechaço daquilo que se pretendeu veicular como necessário conhecimento.

Amiúde estranha e incompreensivelmente, (mesmo que garantidos aportes e perspectivas filosóficas consistentes, ideais condições de excelência técnica no âmbito da pedagogia e didática), ainda assim, não são raros os anúncios de fracasso, as queixas advindas de professores e pais relativas aos impasses vividos por alunos em suas incursões rumo à aprendizagem.

Grande parte das pesquisas epistemológicas que visam elucidar as razões ou a essência disso que atravessa tal específico encontro do ensino-aprendizagem movimentado por e entre professores e alunos, e que teria a condição de tornar o conhecimento possível ou irrealizável, tem como objetivo precípua, a determinação de sua territorialidade, de sua exata localização para que em seguida seja extirpado por algum torpedo didático pós-moderno de precisão cirúrgica.

São inúmeras as compreensões pedagógicas que se sucedem e pendem à culpabilização do professor por tantos insucessos, com razões explicativas que vão desde uma má formação profissional à falta de compromisso, ou mesmo a questões de ausência de dons pessoais. Noutros momentos, tendem a vislumbrar no aluno, desde o principal agente fomentador dos fracassos escolares, em razão de seus defeitos adquiridos ainda no seio de uma família inadequada, a questões de mero caráter.

Com ares de quem acabam de promover a mais extraordinária superação dialética há ainda os que visualizam o verdadeiro lócus de tal acontecimento na interação entre esses dois protagonistas. E finalmente, de modo a não permitir qualquer contradição possível, como se com a constatação estivessem trazendo uma grande contribuição à superação do impasse, há os que anunciam ser o lugar de acertos ou fracassos da aprendizagem, a relação formada por professores, alunos e seu entorno, com as implicações de ordem econômica, política, cultural. Essa lista topográfica não teria fim, uma vez que a cada rodada, mais elementos podem, sem contradição, ser adicionados ao rol de possibilidades vigentes.

Mais que topografar, anuncia-se como carente de compreensão e anunciação, aquilo que se dá entre educadores e educandos, em situação escolar de aprendizagem, e que são definidoras das condições de possibilidade para toda e qualquer tessitura de conhecimento.

Os olhos de olhar essa dimensão não poderiam situar-se a partir do lugar do pesquisador, daquele que busca encontrar tais sutilezas e a partir delas, tecer revelações, o que empobreceria a dimensão arqueológica de que se necessita numa empreitada assim. Para esse fim, se contará com a narrativa de três professores, em diferentes contextos históricos e sociais que ao contarem suas trajetórias de formação e práxis educativa, revelam no não intencionado de suas palavras, naquilo que se insurge como sua fratura, seu tropo ou mesmo inteireza, a dimensão do sujeito desejanste que terá como meta, aportar ao rol de saberes necessários à prática do educador, uma instância de saber que não se sabe com suas pulsões provocativas de atos, gestos e intenções, de significativa relevância ao objeto da pedagógica.

Entre os modelos explicativos da aprendizagem, imperam as compreensões substancialistas, como se o isso que intermedia o lugar de acontecimento da aprendizagem fosse algo em si, cuja essência detivesse a graça de suportar a ponte necessária entre o que é dirigido ao aluno em forma de estímulo e sua reação advinda ao modo de uma esperada respondência exitosa, sujeita a controle científico.

Seguindo essa perspectiva, impera o olhar voltado para as interações com o meio. Assim, sempre que não houver sucesso, nada mais resta senão que esmerar nas fórmulas de programação de inusitados estímulos, além das repetições exaustivas de

exercícios. Todo fracasso terá sido devido a associações imprecisas, inadequadas, inapropriadas, incapazes de provocar os desejados resultados.

O isso que se situa às margens da presença efetuada entre professores e alunos de fato parece não estar à mercê do controle volitivo de qualquer dos partícipes do ato de construção do conhecimento, o que conduz à ingênua noção de que uma vez conhecidas as tramas legais que regem a lógica da aprendizagem, ter-se-ia em mãos a chance de obturar o que precisa ser consertado naquilo que manca no ato educativo. No entanto, nenhuma das suposições sugeridas a servir de entremeio, tais como organismo, inteligência ou mesmo o eu, poderia ser responsável pela passagem de status do saber, tão desejada por Freire, que vai do conhecimento ingênuo ao conhecimento epistêmico.

É a psicanálise que nos traz a compreensão de que no corpo se inscrevem as representações psíquicas inconscientes, estruturando-se ao modo de uma linguagem, constituídas por textos proliferados em inscrições, decalques, pinturas rupestres esculpidas na carne dos humanos, impondo-lhe formatos, jeitos e estéticas. Terá sido sempre e ao cabo a ordem da palavra regida pelo significante, pronunciada em nome e por determinação dele, (disposto em cadeia), que anunciará aquilo que há de advir dali onde estava o isso. Fugidio, imperscrutável, imprevisível, jamais sujeito a qualquer estratégia de contenção, determinação, previsão ou nomeação.

Onde se localiza a contextura da aprendizagem, seu nascedouro? Freud nos faz referência a uma outra cena, sobre a qual nada podemos interpor. É nesse lugar onde habita o isso que se pretende ouvir anunciado nas narrativas de professores, sugerido

pelo viés de suas falas fendidas, faltosas, submetidas ao tropo, deslizes que as constituem como verdade.

Mas que legitimidade teriam essas falas? Como estariam investidas de valor a uma rigorosa pesquisa científica? Faz-se necessário determinar o que se compreende como verdade de modo a garantir-lhe a licitude demandada a uma tal investigação.

Capítulo V

Narrativas da professora Lalice.

5.1 “Eu estudava para ensinar, olhando a experiência”.

Dona Lalice, Luzanira Arruda Lima, é uma professora aposentada. Tem passado a extensão de seus setenta e dois anos no interior do Ceará, na cidade de Sobral, em um distrito localizado a quatorze quilômetros da sede, denominado Jordão. Possui um olhar extremamente vivaz. Conserva um riso fugidio por entre os lábios, de modo a imprimir-lhe uma impressão marota, meio “sem-vergonha” - o que equivale no linguajar local a: brincalhona, extrovertida, com ares de quem acabou de fazer alguma traquinagem. Magrinha, ágil, profere uma voz suavemente rouca, como convém às professoras de sua geração, marcada por calos nas cordas vocais, jamais tratados. “Os trabalhadores da roça têm calos nas mãos; eu tenho na voz. Era esse meu instrumento de trabalho”. Ao olhar essa mulher altiva, somos tomados pela abrupta impressão de estarmos diante de uma trabalhadora do campo que com seu berro, ao mesmo tempo foice, pá e inchada arou caminhos insípidos, capinou gente grossa, ignorante, cega.

Levou pela primeira vez à sua terra, a possibilidade de escrita, leitura e contagem a toda uma gente desprovida de qualquer possibilidade. O distrito do Jordão, à época de sua juventude, o que não difere muito da realidade atual, “não tinha negócio de governo para dar vida. Esse Jordão foi tão pobre, mas tão pobre! As casas eram uns

pedaços de pano amarrados aqui e ali, como se fossem casas de boneca. Só tinha tanta doença, tanta coisa... Não tinha nada aqui!”. Tinha o sonho da menina Lalica, embalado em suas fantasias alucinantes, de transportar-se a si e a sua gente para um mundo diverso daquele, onde as oportunidades de vida brotassem do chão e de todas as partes, enchendo esse sertão seco de verde, sonhos e esperança. E a porta de acesso a essa dimensão do inusitado, teria necessariamente que passar pela via dos cabos eleitorais, de quem sempre ouvira falar serem anunciadores de benefícios, privilégios e oportunidades.

Caminhos poderiam estar fechados, o que sempre fora anunciado e vivido por tantos quanto habitam aquelas plagas; como haveria de lhe ser diferente? Ainda assim, permanecia crente em um sonho possível a desdobrar-se em utopias e dele, ainda que não tivesse a menor noção de para qual direção haveria de levantar seu leme, pretendeu fazer-se atriz e autora de sua história. Instância última de acalanto dos sonhos utópicos a transformarem-se em coisa real, palpável, manteve-se impregnada dessa espera pelo que haveria de chegar por força de suas garras e ousadia. “Nas situações-limites, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’ às vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa”..(FREIRE. 2006, p.138). Não resta dúvida que dona Lalica enveredou-se pela esperança, a despeito do que lhe anunciava as vidas de quem ouvira falar. A história de sua gente, os exemplos e trajetos existenciais sempre condenados à estagnação e sumiço nas memórias daquela gente da serra do Rosário que mais não deixaram senão que colheitas comidas, terras exauridas da inadequada sementeira, gerações de gente rota, magrela, faminta, doente.

Filha de pais analfabetos, irmã de uma penca de outros analfabetos, mulher de iletrado marido, mãe de filhos que nada quiseram com os estudos. “Era eu dando e o pai tirando”. É com essa expressão que diagnostica a má orientação paterna de seus filhos, não obstante instruídos e instigados por ela a estudarem, viam no pai um exemplo de desleixo, de inapetência pelo conhecimento, pela cultura, pelo saber. “E num fim de mundo como esses, sem ganho algum, os pais viam mais proveito em tirar os filhos para o trabalho que para os estudos”. Quem podia se dar ao luxo de manter sua prole ocupada em salas de aula cantando o bê-a-bá, quando as roças careciam de mãos-de-obra ao cultivo da terra para garantir a comida de todo o ano, o sustento da família? No imaginário popular, muitas vezes, “estudo era para gente vagabunda, marginal, preguiçosa, que se recusava a trabalhar, a produzir a necessária comida”.

Como vocação natural dos humanos, a professora ainda menina-moça buscava incessantemente transgredir sua inquietude, percebendo-se maior que a estreiteza da espacialidade em que a vida parecia pretender contê-la. Nada mais lhe sobrava como escolha senão que a conquista de algo inatingível, inaudito, que lhe parecia estar não se sabe onde, a ser definido ainda, em algum lugar, nalgum momento de ultrapassagem. Relatar essa inquietude que lhe fazia debater-se em todas as direções, sem as palavras adequadas para assim definir ficou entendido como sendo seu modo de pronunciar o compromisso existencial para consigo mesma de *ser mais*, ejetada por sua pulsão angustiada. “Tenho insistido, ao longo de minha prática educativa, que jamais se ressentiu de uma reflexão filosófica, em que seres finitos, inacabados, homens e mulheres vimos sendo seres vocacionados para ser mais”. (FREIRE. 2003, p. 192).

O conceito de *ser mais* presente na vasta obra freireana traz a revelação de uma busca incessante dos humanos em lançar-se ao além de si necessário ao convívio coletivo, o que implica sua valorização na garantia do exercício de sua liberdade, fruto de conquista própria, calcada numa incessante busca através dos atos responsáveis de quem a realiza. Ora, sendo inconcluso o modo de ser humano, sua vocação existencial será necessariamente sempre a de lançar-se para fora de si, na condição de ser transcendente e consciente dessa incompletude.

Falar de sua trajetória profissional lhe enche de mais energia do que já aparenta ter, contido num pequeno corpo franzino. Entrecortada de emoções, vez por outra tira os óculos pesados para limpar algumas lágrimas que lhe marejam os olhos, provocadas por vivências, lembranças carregadas de afeto, ávidas por vazão através da fala solta de canga e corda, prontas a transbordar as paredes de seus açudes existenciais. Com a ponta da camisa de malha limpa as lentes num ato mecânico, enquanto continua seu relato, remexendo suas lembranças já tão caladas, quase sem ouvidos interessados a ouvi-las.

“Meu pai foi traído por sua primeira mulher. Minha mãe era viúva, com dois filhos e se juntou com ele, que também trouxe filhos do primeiro casamento”. E acrescenta visivelmente temerosa, hesitante: “Passaram 45 anos de convivência sem ser casados”. Proferida tal sentença à surdina, como se temesse ser ouvida pelos transeuntes, parece recitá-la de cor há séculos, ao tempo em que estranha e singularmente, deixa traspasar sua timidez tão fielmente treinada ao disfarce ao longo de toda sua práxis pedagógica. Afinal, todo professor é um ator, um drameiro que

precisa desempenhar os mais variados papéis, ainda que em grande parte das vezes sem saber o nome do que pratica.

Em conseqüência, como se pretendesse se refazer do deslize, deixa dançar em seu corpo um movimento de interiorização, de um tornar-se menor em seu já pequeno corpo. Sem palavras adicionais diz da condição de desvalorizada, carregando nos ombros e ancas o peso social do que essas palavras anunciam de condenatório. Diz-se ela de si mesma: “bastarda! Filha de mulher que não casou”. Essa permaneceu sendo a condição social das pessoas cujos pais viveram amancebados, “sem a bênção da santa madre igreja e sem a legitimação da lei dos homens”.

À medida que crescia em meio a irmãos provenientes de dois lados, deslocada de sua condição de direito à equidade, não tardou reconhecer as artimanhas em que sutilmente fora colocada pelo meio-irmão mais velho que cedo, passou a “governar” toda a família. “Até meu pai tinha muito medo dele”. E assim foi ela tornando-se o “jumento-de-carga”, o “pau-para-toda-obra”, desse que se tornaria e permanece a ser seu maior desafeto, a razão de todas as injustiças vividas, de todos os sonhos frustrados. “Esse cabra nos tirou tudo que nós tínhamos. Destruiu tudo do meu pai. Era um rabo de burro. Vai pagar bem caro”. Assistiu, aflita, a seu irmão “querendo vender as terras do meu pai, aquele rabo de burro, buliu com moça, a polícia correndo atrás dele, dentro do boqueirão, dentro das brocas”.

No imaginário da professora Lalica, esse irmão foi o responsável por encolhê-la em suas possibilidades, por negar-lhe o direito aos sonhos de *ser mais*. Atentando fortemente contra sua liberdade, uma vez lhe reduzindo o horizonte de suas

possibilidades de escolhas passou a representar a via através de quem se fez encolhida, malograda em boa parte de sua existência, presa numa trama em que se constatava menos, engessada por determinações de ordem moral, ética, premida pela força bruta da ameaça e poder autoritários de um usurpador da função paterna²¹.

Passando por sobre o “governo” do pai, termo que na compreensão da professora Lalica significa poder de mando, ultrapassando-o em força e potência, usurpando seu nome em vida, em sua presença, passou a reger os destinos da família sob a anuência de um velho homem amedrontado, acuado, passivo. É desse modo que a representação masculina portadora da lei se lhe apresenta clivada entre um homem dócil, amável, trabalhador - seu pai, e outro que se insurge como violento, injusto, impetuoso - seu irmão mais velho: o que lhe nega todo o direito de existência, quase, legitimado por sua condição desfavorável de bastarda, “filha da cotovia”²². Vítima de injustiças, injúria e difamação por parte do irmão-desafeto e cunhada²³, assistiu e vivenciou passivamente, por tanto tempo quanto lhe foi impingido, uma condição existencial relegada, deslocada nas espacialidades de sua constelação familiar a um lugar desprivilegiado, servil, tendo como justificativa a toda espécie de tribulações que lhe foram perpetradas; uma história de vida não condizente com os rígidos preceitos morais de seu meio.

Lalica atribui a fonte de seu sofrimento ao fato de ser filha de uma relação, a de seus pais, sem legitimação legal e religiosa. Ora, nessas circunstâncias, qualquer pessoa podia fazer-lhe o que entendesse, de bem ou de mal. Afinal, “filhos bastardos não são

²¹ Na letra freudiana, a função paterna é portadora da Lei e tem como tarefa a inscrição psíquica no sujeito, da castração, o que em tese lhe marcaria o lastro da civilização, com a preponderância de ações existenciais regidas pelo princípio de realidade, em detrimento do princípio do prazer.

²² Prostituta. Mulher desqualificada moralmente.

²³ A ser analisado no decorrer dos entrelaçamentos das narrativas.

merecedores do melhor”. Nesse sentido, tudo a que foi submetida em termos de exploração, de vilipêndio, sobretudo por parte de seu irmão e cunhada, explicitado ao longo da narrativa, teria como razão suficiente o fato de não ser uma filha advinda de um casamento formal.

A professora foi criada na vida do campo, sem muito tempo para ir à escola. Chegou a ter um mestre para as primeiras letras, que descreve como sendo “grosso, não tinha caráter não. Foi um dos piores”. Suas lembranças de primeiras experiências escolares se resumem ao seguinte relato:

Nosso estudo foi aqui. Muito pouco! (Leva as duas mãos à cabeça, e espreme a voz num prolongado *muito*, de modo a passar uma idéia de eternidade). Eu estudei com professor no tempo do quadrado. O que hoje é a gramática. Naquele tempo o quadrado era quem não sabia de nada. Estudei com o primeiro professor daqui. As carteiras eram feitas com ferro, com um buraquinho pra botar os tinteiros, aqueles da princesa Isabel. A caneta era só um bico. E a pena a gente fazia do pendão de milho, pra não pegar só no pezinho pra escrever.

Nada parecia instigar-lhe a enveredar-se pelo magistério. “Meu pai achava que eu devia ser advogada. Ele vivia dizendo: Essa menina era pra ter estudado, ser advogada”. Todas as recordações foram amargas, cheias de humilhações, de maus-tratos, de castigos físicos. Mesmo assim, lamenta não ter tido maiores chances. A idéia presente na cultura local é de que se porventura uma filha fosse enviada para a cidade a fim de estudar, - Sobral era a única possibilidade deslumbrável - se tornaria prostituta. Em seu dizer, “para os homens, estudar era declaração de vagabundagem. Para as mulheres, sobretudo pela razão de terem que ir morar fora de seus lugares, além de vagabundas, prostitutas”.

Guarda a certeza, malgrado tão desfavorável representação social do enveredar-se pelos estudos, de ter sido de fato impedida pela mãe, porque a depender do pai, teria seguido uma vida inteiramente diversa da que foi obrigada a trilhar, com enormes dificuldades de subsistência. “Meu pai era de família boa, educado, tinha qualidade de fazer”. Refere-se nesse contexto a fazer os filhos mais dignos de estarem no mundo, com educação, conhecimento e capacidade de ingressar em melhores empregos. “Mas ele era um pai que foi casado com minha mãe... minha mãe era de família branca, mas era grossa, sem educação. Ela dominava ele”, acrescenta envergonhada, permanecendo cabisbaixa por uns momentos.

Não raro se encontra nas narrativas da professora uma forte marca racista, muito comum e acentuada no contexto cultural do estado do Ceará, sobretudo nas cidades do interior, marcadamente Sobral, com o reforço das idéias do pai que a seu juízo “era meio racista, não gostava que a gente se emporcalhasse com todo mundo”. Sua mãe, “apesar de branca”, e essa é a razão de sua maior estupefação e inconformismo, “era sem educação e grossa”. Afinal, características tão depreciadas só poderiam ser atribuíveis a negros.

Somente ao final da mostra das histórias relatadas pela professora Maria Monteiro, sua cunhada desafeta, representante cênica de importante significado para a vida de Lalice é que se terá uma compreensão mais ampla dos ganhos secundários provocados pela nutrição dessa forma de racismo empreendida e pronunciada por Lalice, cujas narrativas ora se apresentam.

Fica daquele modo anunciada uma representação paterna duplamente submetida: pela esposa e pelo filho mais velho. Mesmo assim destituído, usurpado de seu lugar, frágil, a professora Lalice interpreta e defende a idéia de que seu pai era “um homem pacífico, amoroso, excessivamente compreensível e tolerante com as pessoas ao seu redor, o que o levou a ter tolerância com esse estado de coisas”. Esse foi seu modo de perdoá-lo, de isentá-lo do dever do exercício de sua paternidade, tal como deveria atuar qualquer pai, portador e anunciador da lei, a função paterna. Sem essa garantia, viu-se desprotegida e à mercê da prepotência e arbitrariedades de seu irmão, de algum modo tomado como pai às avessas. Essa foi sua via de prantear o luto de um pai vítima de “parricídio” sem morte real anunciada.

A racionalização se apresenta aqui como mecanismo de defesa egótico que lhe permitiu preservar uma imagem bem edificada do pai real, “única representação afetiva merecedora de ser lembrada”.

Considerando ainda o contexto familiar dessa que se tornará uma das primeiras professoras da localidade, há toda uma marca de fascínio pela figura do pai, na mesma proporção que há uma marcante hostilidade relativa às memórias maternas. “Eu fui criada com ela, mas eu não gostava das coisas da minha mãe”. Proveniente de família muito pobre trouxe ao casamento um espírito de tudo dar. “Meu pai botando e ela dando, ela dando...”. Certa ocasião, consciente do modo irresponsável como tinha suas posses dilapidadas pela esposa, o pai confessou à filha: “Minha filha, minha casa é uma casa de farinha. Uns raspando, outro botando, outros levando...”.

Todo o relato da professora é perpassado, pontilhado por uma espécie de ode ao pai, e uma indisfarçada condenação às ações e modos de ser da mãe, não sem que esteja ao mesmo tempo, aqui e ali, burilado por tentativas de arranjos, de compensações, como a negociar o tempo inteiro um apaziguamento de sentimentos culposos. Seu discurso em torno das figuras parentais evidencia pontos de tensão representados por um momento em que o desejo de eliminar a mãe chega a níveis quase explicitamente declarados. Esse ímpeto de fala às vezes agressivamente encorpado dá lugar a inusitados silêncios e arranjos de modo angustiado, em que procura desesperadamente ser protegida.

Na tentativa de salvar o pai, impingindo-lhe um status de respeitável senhor entre seus pares contemporâneos, declara: “Tem um senhor aqui que tem quase a idade de ser meu avô que me disse que nunca deixou passar um único dia da vida sem rezar pra meu pai”. Ser merecedor de orações diárias de um velho senhor é prova mais que incontestada da bondade e integridade moral de qualquer personagem que se pretenda realçar. Ainda que as declarações salvadoras sempre privilegiem o pai em detrimento da mãe, seu conflito parece resultar insolúvel, ao perceber que amar o pai significa destruir a mãe, ao tempo que amar a mãe a conduziria à idéia de ter que destruir o pai. Em ambos os casos, estaria Lalice perdida ao perder o objeto.

Mas a minha mãe, quando ele ficou velho, que não tinha mais aquela coisa de comerciar bem... Ela era só dando, só dando. Já velho, nós casamos com rapaz pobre. Meu pai não tinha nada pra ajudar. Duas irmãs minhas casaram bem, porque ainda foi no tempo que ele tinha saúde. Mas eu que fui a última, já peguei o resto.

Desde o início de seu processo de se tornar a pessoa que tem se tornado, Lalice se enfronhava pela política, aliando-se a candidatos a vereador em seu distrito, que por

sua vez se enveredavam em apoio político a candidaturas majoritárias, com vistas à obtenção de cargos públicos, mimos e privilégios que viessem a distingui-la posteriormente. Certa ocasião, a serviço do Venâncio, o cabo eleitoral à época de sua juventude, recebeu uma incumbência do prefeito Cesário Barreto. “Ora, Venâncio, procura arrumar uma pessoa para a gente colocar uma escolinha aqui, que é muito bom botar uma escolinha aqui. Tem muito analfabeto, o povo muito grosso”. Aí o Venâncio respondeu para ele, prosseguiu a professora em seu relato: “Rapaz, não tem quem a gente bote não”.

Escutava aquelas conversas todas, os conchavos, e não podia imaginar que pudesse estar ali, ocupando aquela vaga, lançando mão daquela oportunidade, embora já tivesse consciência, em meio às escutas, do quanto a desejava. Percebia-se diante do inédito viável, tão aparentemente impossível! Mas aquele seria um desejo da ordem do inaudito, afinal, como poderia ser professora, sendo analfabeta? Se tinha esse desejo a partir de um horizonte mínimo de possibilidades reais, rechaçava-o ao mais recôndito de sua alma.

Movida por tramas que se encontram muito além de uma possibilidade de compreensão razoável, conta a professora com olhos esbugalhados, foi surpreendida por um convite feito pelo Venâncio, articulado num diálogo descrito assim:

Venâncio - Lalice, tu quer vir pra escolinha?

Lalice - Eu não, (eu fui nervosa). Eu não sei ensinar, o que é que eu vou fazer numa sala de aula? Eu não sei ensinar.

Venâncio - Rapaz, tu vai experimentar, não tem coisa difícil não.

Alguns dias após essa conversa, movida por uma inquietude, por uma voz interior que lhe dizia para lançar-se além de si mesma, ousando a qualquer custo aceitar a proposta feita, ardia em especulações sobre o modo como se enveredaria à saga de ser professora, sem ter a menor idéia do que pudesse vir a ensinar, sabendo-se impossibilitada por sua condição de analfabeta. Mesmo assim, diante da possibilidade que lhe veio ao encontro, instintivamente premida pela necessidade de ter que escolher, como condição de existência, tomou em suas mãos um “caderninho pequeno amarelo”, e de caneta em punho, passou a imaginariamente escrever, tendo consciência de que naquele bilhete por ela rabiscado, e que viria a ser enviado ao prefeito, nenhuma comunicação possível poderia estar estampada, pelo absoluto desconhecimento da escrita.

Eu estava dizendo assim, como eu pensei... (longa pausa) Pra mim, eu pensei... (breve período para respirar, mirar o céu, em direção nenhuma) Pra mim eu tava falando assim, mas a escrita não era certa... Na minha cuca eu dizia isso: ‘Ilustríssimo senhor prefeito, Cesário Barreto Lima, saudações’. Abaixo na primeira linha... (desenha no ar, com seus dedos finos e trêmulos, um movimento sutil de quem tem às mãos, papel e caneta) No meu pensamento eu tava falando isso. Eu botei no meu pensamento assim: ‘Comunico para os devidos fins que estou de acordo em receber a aula, a escola, só não sei se tenho o método conforme as dificuldades’. Disse tudo, não é? Porque na verdade eu não sabia ensinar mesmo! Aí assinei embaixo, Luzanira, que é meu nome verdadeiro de batismo. Mas deixa que nem meu nome eu sabia assinar naquela época.

O lapso de linguagem, “(...) estou de acordo em receber a aula, a escola (...)”, foi mantido na transcrição do relato. Sugere tratar-se de uma formação do inconsciente. Lalice encontrava-se mesmo desejosa de receber aulas e pelo menos, ao que parece

sugerir, ainda não uma escola, e muito menos naquelas circunstâncias. No que compreende ser uma boa professora, seria mais do que imprescindível uma formação sólida, que necessariamente teria sua passagem pelas aulas imprescindíveis à empreitada. Mas pelo que se configura, aulas, em suas condições históricas e culturais já estariam em muito bom tamanho. Uma escola situava-se num lugar de ânsia inacessível a sua realidade circunstancial.

O prefeito recebeu a pretensa mensagem de aquiescência, e enviou um recado de volta através de seu cabo eleitoral, nos seguintes termos: “Venâncio, bota ela pra ensinar. Ela tem capacidade de fazer alguma coisinha lá”. Por esses caminhos desenhados de percalços, necessidades e premências políticas, formatava-se e se “formava” a professora que seria responsável pela alfabetização de toda uma sucessão de gerações de moradores do distrito Jordão.

Tu acreditas que quando eu fui pegar essa escola eu era analfabeta?!
A gente estudava na gramática, com aquela letra de médico. A gramática toda manuscrita, aquela letra de médico. Meu Deus, eu não sei! Eu era analfabeta, era ainda muito nova e despreparada para essa responsabilidade. Aí eu fui pra sala de aula. Na Cartilha do Povo.

Num relato de experiência pedagógica, Jacques Rancière (2002) descreve em sua obra “O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual”, o trajeto do professor Joseph Jacotot. No século XIX, defrontado com alunos holandeses, sem saber falar a língua dessa gente, e do mesmo modo não sabendo seus aprendentes falar sua língua natal, precisou inventar e desenvolver o instigante método que traz como constatação fundamental a certeza de que sem saber algo, pode-se ensinar esse algo a alguém.

Como foi possível a dona Lalice se tornar a professora referência da região, aquela que garantia aos alunos a certeza de êxito na entrada e adaptação às escolas de Sobral, segundo impressão e testemunho de muitos que foram seus alunos? Tanto Jacques Rancière (2002) quanto Paulo Freire, ao longo de sua obra, parecem nos indicar uma via de compreensão, ainda que não seja a explicação última do fato: “Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar”. (RANCIÈRE. 2002, p.17). O grande pedagogo brasileiro, ao seu turno e de outro lugar, nos fala de um saber de experiência feito, ao longo de sua vasta obra, que implica o reconhecimento de um saber intuitivo, vivencial, marcado pelo senso comum, mas que tem seu destino traçado a se tornar saber epistemológico através das condições de possibilidades subsidiadas pela pedagogia, no ato educativo.

Nesse caso, a professora Lalice e seus alunos partiriam de uma mesma condição: são todos iguais na ignorância e no desconhecimento, no não saber. São todos analfabetos. Sem perceber, ousa subverter a lógica das sociedades pedagogizadas que no fundo reproduzem e aumentam a distância entre a escola e a sociedade, supondo haver um lugar de se chegar ao final do processo educativo, quando finalmente professores e alunos serão iguais em quantidade de saberes. “A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes”, arremata Rancière em socorro da professora, legitimando-a em seu início de ação pedagógica, desculpabilizando-a quando diz “meu Deus, eu não sei! Eu era analfabeta ainda muito nova, meu pai não me botou pra estudar em Sobral”, isentando-a de dolo por não ser a professora que de posse de um prévio conhecimento, estaria convenientemente apta a

transportá-lo aos cérebros de seus incautos alunos, ao modo da pedagogia bancária descrita por Paulo Freire. Ela desconfia que o saber não é a aquisição de um código. Não pode se restringir a isso, e que certamente teria que dominar, mas que parecia não ser tudo.

De onde teria partido o desejo de ser professora, localizado para além das explicações de ordem político-partidárias, da mera constatação de um natural desenrolar da lógica do poder de cabresto com seus cabos eleitorais em ação, de suas beneméritas distribuições de cargos e tantas outras explicações dessa ordem? Que veredas outras velavam o desejo de Lalice?

Instintivamente somos seduzidos a perguntar: em que momento a comunidade do Jordão, com o povo não mais tão ignorante como antes, passou de algum modo a exigir dos políticos ações educativas concretas, tais como a implantação de escolas públicas? Teria ela se perguntado alguma vez sobre o silêncio encobridor das necessidades de escola vivida pelo povo do Jordão? Seria a implantação em suas terras dessa novidade, a escola pública, mera decorrência de estratégias políticas de interesses regionais? O que ela desde logo nos adiante é que ainda muito jovem foi importante liderança local, - “comecei a militância partidária com doze anos”, ela diz. Aí vemos desde quando vêm sendo formatados seu forte gosto e tendência ao exercício político-partidário. Apoiadora da tendência dominante e de mando do momento, assim fora se constituindo, por isso mesmo, a candidata a ocupar o posto naquela ocasião surgido, garantindo para si um emprego fixo e elevado status social.

Privilégios garantidos, preservação da defesa do poder vigente. Tudo parece se encaixar automática e mecanicamente, como se os destinos fossem inexoravelmente trilhados ao sabor de um desenrolar de acontecimentos previsíveis. Aí, no entanto, atravessa uma dimensão da ordem do desejo como um saber que amiúde não se sabe, mas que margeia o tear do tecido existencial, que redireciona trajetórias de vida, dando pontos, cozendo na direção do inaudito, do que não se ousara pensar.

Sempre retornando às lembranças paternas, acrescenta intempestivamente a professora:

Meu pai um dia me disse, porque sabia que eu era de todos os filhos a mais inteligente: minha filha me ensina a ler que quando eu me aposentar eu te dou um agrado. Você acredita que eu ensinei a ele mesmo? Aí ele foi, aprendeu comigo. Acredita que ele escrevia o nome dele no caderno bem feitinho? - Raimundo do Carmo Arruda. Tudinho.

Essa promessa também parece lhe ter perseguido, ainda que de modo não explícito, como um dever para com a demanda paterna, uma chance de corresponder-lhe ao anseio de sair da condição de analfabeto. Ser professora, mais que ser a ocupante natural de um cargo público proveniente de benesses políticas em troca de apoio e conquista de votos, apresentava-se também como um jogo que velava a transgressão de ser professora do pai? Ao ver-se alçada a uma tamanha aproximação do pai não estaria transgredindo perigosamente a uma interdição entrevista?

Todos percebiam, seu pai mais que todos, que “essa menina devia estudar, devia ser advogada”. Mas como seria isso possível? Afora todos os impedimentos culturais,

havia ainda as precárias condições financeiras da família. “Meu pai ficou só na pensão. Mas nunca passamos fome. Quem tomou as terras dele foi o filho mais velho, meu irmão. Acabou meu pai. Ameaçou meu pai. Fez muito meu pai chorar. Meu pai sofreu tanto! Eu sofri tanto!”. Como se não bastasse, sua mãe “jogava a comida fora. Não pude ir a Sobral estudar”. Ao cabo da análise feita por Lalice, vê como estiveram sempre os três “inimigos”, (o meio-irmão, a cunhada e a mãe), presentes em momentos decisivos de sua vida, atuando direta ou indiretamente na efetivação de suas impossibilidades.

Explicitamente predileta em relação ao amor do pai, em meio a tantos filhos, “ele não tinha cerimônia em deixar isso claro”, via cada vez mais os acirramentos de ânimos e controvérsias serem fortalecidos, revigorados ao seu redor e contra si. Poderíamos vislumbrar nessas narrativas, Édipo e contra-Édipo nos eternos e silenciosos embates perpetrados por mães e filhas, típicas das famílias nucleares constituídas pelo *cabeça-do-casal* na figura do homem, em que a menina é tomada como predileta, a mãe vendo na filha uma rival com quem disputa espaço afetivo, e o pai ora se debatendo, ora se esgueirando entre ambas, em geral tirando proveito na guerra dos mimos implorados pelas duas mulheres, a partir de diferentes lugares?

Da parte da mãe, quanto mais assistia às declarações implícitas e explícitas de afeto à filha-predileta, a que se destacava intelectualmente, provavelmente ameaçada de perda de espaço afetivo junto ao marido, o homem da casa, redobrava-se em diferenciações e maus tratos a Lalice. “Do jeito que me tratava e agia comigo, parece que tinha era ciúmes de mim com meu pai”.

Desprivilegiada socialmente, uma vez proveniente de casamento ceifado, com filhos, a mãe de Lalice viveu amancebada com um homem com quem não se casou. É provável que se tenha sentido pouco à vontade num espaço afetivo-existencial estreitado pela espacialidade que parecia ir sendo invadida pela filha. Em um mundo de poucos horizontes entre si e seu homem, sua mãe parecia incomodar-se com o estrangulamento espacial e afetivo que ia sendo aparentemente provocado por sua filha, com quem em tese não teria que disputar nada.

De modo compensatório, é possível que tenha estabelecido com a filha, a predileta daquele com quem não pretendia compartilhar amores, níveis de competitividade, de exclusão cada vez mais acirrados tanto mais se explicitasse esse vínculo especial entre o marido e aquela que deveria ser a terceira excluída, em sua construção como sujeito. (escrever sobre o triângulo básico da estruturação humana).

De um lado, a menina Lalice em plena vigência e vivência edipiana, seduzida ou desejosa de sê-lo por um pai atencioso capaz de lhe dar, em termos de amorosidade e atenção, “mais do que era capaz de oferecer à própria esposa”, como Lalice acentua. De outro lado, - a mãe de lalice: uma mulher já sempre excluída, interdita do lugar privilegiado de esposa, simbolizado pela escusa ao casamento, ato social único capaz de alçá-la à condição de mulher legítima daquele homem, salvando-a da condição culturalmente depreciada de a outra, a amante. Recusada, sem acesso a esse ato socialmente estabelecido, o casamento que formalizaria uma aproximação ao marido, é possível que a mãe de Lalice tenha arquitetado como mecanismo de defesa do eu, situações de equilíbrio e recompensas, com o intuito vigilante de se manter inquilina de seus lugares amorosos.

Foi-lhe sempre cobrado estar à disposição servil tanto da mãe, o que segundo as expectativas morais do Jordão faz parte dos papéis sociais femininos esperados, mas também à mercê do meio-irmão. Silenciosa ou explicitamente ouvia da, e acuava-se frente à demanda materna no sentido de permanecer submetida aos ditames, ordens e necessidades do irmão Osvaldo, o ilegítimo representante da lei. Osvaldo, o irmão, veio a ocupar o lugar do personagem a quem Lalice se pôs definitivamente submetida. Justo aquele que representou a usurpação do lugar do pai, aquele frente a quem seu pai se diluía e se apagava, cedendo-lhe por medo, seu lugar de representante da lei.

Nesse momento da fala Lalice interrompe a ordem da narrativa familiar e parte para a referência a seu fazer pedagógico. O que teria bilado essa suspensão brusca da rede significativa que Lalice vinha desvelando?

Em referência a seu fazer pedagógico, Lalice define-se como uma professora do “assuletra”. Em sua concepção, soletrar continua sendo a via mais adequada à justa e efetiva aprendizagem. “Você sabe, eu ensinei no assuletra. Eu estudava para ensinar. Estudava sozinha na cartilha, olhando a experiência”. Constituiu-se desse modo sua formação continuada: enveredando-se pela experiência que lhe era passível de acesso, lançando-se sozinha ao desafio da descoberta, da decifração, da construção da aprendizagem tomada ao laço, lançando mão do que às migalhas lhe era possível naqueles fins de mundo abandonados à própria sorte. “Eu ainda ensinava na cartilha. Não sabia de nada, não é? A cartilha era chamada Cartilha do Povo”.

Ora, um título não poderia ser mais apropriado. Jogada ao povo, a cartilha do ABC representou a única possibilidade de acesso às primeiras letras, por muitos anos e gerações, graças à disponibilidade de desbragamentos, de atos autodidatas, de uma ousadia tímida e impetuosa de professores como Lalica.

Desse modo descreve com minúcias suas estratégias didáticas:

Eu comecei a ensinar no antigo. Na escola aí, (apontando para o prédio onde atuou) até aí eu ensinava no antigo. Era soletrando – b, a, bá; b, e, bé... Hoje é a família, não é? Esse povo antigo era cantando. Um bê com a, bá; um bê com é, babé... Fazendo todo o caminho e fazendo toda a palavra. Eu sabia desse método, mas não ensinava cantando. Eu já ensinei no ‘assuletra’. Um bê com a, bá... Vamos fazer agora uma palavra. (Encena como se estivesse numa sala de aula, frente a seus alunos). Você tem um d com a, dá; d com o, dó; dado. Depois fui levando para palavras com três sílabas. Primeiro com uma, depois com duas, depois com três e assim por diante. Se não desse para a palavra ficar bem ouvida, eu escolhia outro grupo de sílabas. A gente ia juntando as sílabas, até formar as palavras. Fui levando todo o tempo no ‘assuletra’. Todo mundo aprendia assim nesse método.

Conserva um discurso saudosista, e dados os resultados alcançados, considerando a quantidade de alunos saídos de suas mãos que acompanhavam as séries seguintes na escola de Sobral, sem dificuldades significativas, como se houvessem estudado desde sempre por lá, não lhe poderia restar dúvida sobre a adequação de seus métodos, de seu fazer pedagógico quase sempre envolto em sucessos. E prossegue em suas explicitações minuciosas, tendo às mãos as provas concretas consubstanciadas em cadernos de folhas amareladas, rotas, em suas cadernetas escolares onde tudo registrava, passo a passo:

Quando foi na carta de abc, o professor abria um burquinho e ia pedindo ao aluno para identificar as letras. Usava-se um papel com um burquinho para esconder as letras. A gente ia pulando, voltava, ia, até que o aluno aprendesse letra por letra. Tinha que conhecer toda letra. Assim eles aprendiam o alfabeto bem. Maiúscula, minúscula, de imprensa. Os alunos de hoje não sabem escrever o alfabeto manuscrito. Eles misturam tudo.

Toda a trajetória pedagógica, no entanto, desde o início, se assentava sobre uma corda bamba à mercê dos resultados eleitorais, da vontade dos coronéis de plantão. Alçada ao cargo de professora pelas mãos de cabos políticos ligados a Cesário Barreto, prefeito e senhor do feudo naquela legislatura, dona Lalice pôde usufruir um lugar privilegiado na escola, desempenhar seu papel com segurança, ungida pelo poder de plantão, até que se configurasse uma nova ordem de mando. “Comecei ensinando, fazendo a chamada, dando apontamentozinho, até que agüentei os anos de Cesário Barreto. Quando passou para outro prefeito, quem ganhou foi Jerônimo Prado: tudo veio de água abaixo”.

Ainda hoje, meio século após, perdura na escola pública brasileira, sobretudo em contextos de cidades do interior, a concessão política de “contratos”, “cadeiras”, modos como eram chamadas as indicações à docência, bem como a distribuição dos cargos de gestão escolar, loteados entre vereadores, que por sua vez seguem as demandas dos cabos eleitorais locais. Consolidada a alternância no poder das prefeituras, todos os empregados e servidores deverão passar imediatamente a apoiar o prefeito da vez, seguindo a lógica da rede de sustentação política que o elegeu. Alguns dos envolvidos, no entanto, os de maior projeção, os mais engajados, terão apenas que assistir às

substituições arbitrárias, às demissões, ou quando com muita sorte, à transferência para postos mais longínquos, a fim de dar lugar aos apadrinhados.

No caso de Lalica, ver seu apoiador Cesário Barreto derrotado nas eleições para o novo cacife Jerônimo Prado, implicava necessariamente o ter que amargar o degredo, o ceder lugar a sua desafeta, sua cunhada Maria Monteiro. A considerar a verdade expressa pelo sujeito do inconsciente, anunciada em momentos os mais variados de sua palavra a ser analisada em forma de tropos, lapsos, atos falhos, esquecimentos, a cunhada Maria Monteiro é colocada em lugares afetivos pertencentes a sua mãe.

Na explicitação dessas narrativas, poderíamos supor que a partir desse momento, haveria uma representação de sua cunhada que atualizava a cena da mãe má, portando-se tal como houvera feito sua mãe, infringindo-lhe maus tratos, reduzindo Lalica a lugares sem privilégio, de desvalia?

Não teria esse, por outro lado, sido o desejo ardente de Lalica, como modo de se reconciliar à mãe, apaziguando a culpa de sua sedução edipiana, quando da tentativa de postar-se num lugar privilegiado em relação ao pai? E, portanto, até quanto não seria pedinte através de um silencioso clamor a Maria Monteiro que em parceria, reatualizassem essas suas cenas do passado mal significadas, não digeridas, jamais tornadas experiência? Não teria pedido pelas vias da comunicação que não se diz com palavras a sua cunhada que a reconduzisse aos palcos de suas cenas ancestrais, para com ela, imageticamente, (re)atualizar esse lugar de falta, de vácuo, de pendência?

Aprofundando mais, poderíamos nos perguntar: Ver-se emaranhada nessa trama, nessa reencenação que tanto lhe fez sofrer, não estaria a serviço de imposições desejantes cujo objeto de satisfação se localizaria num certo acerto de contas com a mãe difícil, mas sempre digna de seu amor incondicional? Como poderia ousar percebê-la e concebê-la tão desfavoravelmente? Algum preço teria que ser pago. Afinal, como tem se expressado amiúde Lalice em relação a Maria Monteiro, sua cunhada, que vem a usurpar seu lugar na escola, “a culpa só tem duas saídas: pagar a culpa ou o perdão. Ela tem culpa e tem que pagar”. E pelo que Lalice deixa transparecer, nenhuma das duas situações, pagar a culpa ou obter o perdão foi contemplada na relação com a mãe real, enquanto viva. Ao contrário, tendo sido necessário se desdobrar nos cuidados cotidianos para com sua mãe inválida e doente, Lalice carregou sozinha a cruz dos sacrifícios, enquanto as irmãs observavam à distância. A predileta de sua mãe, sua irmã mais nova, presente tão somente no momento do velório, passou a ser objeto de sua infinita mágoa, não apenas por ter conseguido sem nenhum esforço tamanho privilégio afetivo, mas também por ter sido a única capaz de frente ao eterno amargor de sua mãe, manter-se afetuosa e digna.

5.2 Assim ela foi graduando a gente. Aí eu comecei a ensinar.

Produzida a virada política, novos arranjos foram estabelecidos. Várias professoras vieram de Sobral até o distrito do Jordão, a fim de conversar com aquelas que estavam do outro lado na política partidária, até então. Nas palavras de Lalica:

Elas juntaram os professores da política dela (Maria Monteiro). Elas queriam conquistar meu voto e mandaram me chamar. Chegou, disse assim: - Ora, dona Lalica, nós estamos procurando professor pra dar contrato do Estado... - Ah, eu fiquei muito nervosa! Não vou não. - Experimente! Pode você passar, é tão bom. Se não passar, melhora seus conhecimentos. - Sabe que eu vou? Eu peguei um complexo de medo. Eu sabia que o meu estudo não dava. Podia as outras passarem...

As outras que poderiam passar, as quais Lalica se referia se resumiam a uma única pessoa: dona Maria Monteiro. Ser submetida a tais exames com vista a regularizar sua situação trabalhista, seria privilegiar sua desafeta, Maria Monteiro, o que resulta por ser comum em situações eleitorais como aquela, em que se estabelece tentativa de cooptação de pessoas egressas da arquitetura de poder derrotada.

O grande temor de fato era estar posicionada num lugar inferior ao da “Maria Monteiro, uma negra, uma cotovia”, e mais que isso, a que ao lado de seu irmão, o usurpador, postou-se na condição de superioridade hierárquica, impondo-lhe a reencenação e revivescência de momentos dolorosos. Como haveria de ter coragem para sair à rua se ao final do processo seletivo, fosse derrotada por sua desafeta, vindo ela a ser vitoriosa? Não poderia correr esse risco, o que provavelmente reacenderia fantasmas

insuspeitos, relegando-a a um lugar de sofrimento possivelmente insuportável, do ponto de vista psíquico.

Na descrição do que foram os momentos aflitivos das provas, relata:

A prova era objetiva e subjetiva. Tinha que marcar falsa ou verdadeira. Quando eu tava no fim, eu esmoreci, com medo, achando que tava fazendo tudo errado. Levantei a cabeça... Quando eu arribei, olhei assim para ela (a professora encarregada de coordenar os trabalhos de seleção de professores) e ela olhou para mim assim fazendo um sinal com a cabeça... Eu tomei que ela me deu uma sugesta. Ela me deu força. Ela me deu uma dica meio viva. Aí eu empurrei o pau. Terminei o português. Mais a matemática!

Lalica observa que os estudos eram pouquíssimos para atingir os níveis exigidos nos exames e que de modo algum isso tenha sido declarado, tudo leva a crer que todas as cartas estavam marcadas para, aptas ou não, garantir-se a efetivação de contratos das professoras, preservando não apenas a continuação dos trabalhos de educação iniciados, mas também incluindo nas novas redes de poder que se constituíam, um importante cabo eleitoral para os dias vindouros.

Quanto à matemática, disciplina necessária ao prosseguimento de seus trabalhos, sem qualquer cerimônia, Lalica declara:

Sabe como eu aprendi a matemática? Eu botava 2 mais 2... Fui aprendendo somar, diminuir, multiplicar, dividir; hoje é adicionar, subtrair... Eu mandava os alunos contarem nos dedos. Fui aprendendo e ensinando. Nas provas, o que eu tinha medo era dos problemas.

Enquanto se tratava da prova de português, garantida a ajuda em forma de sugestão dada pela coordenadora professora Olímpia, vinda de Fortaleza, tudo parecia andar bem. Mas em matemática, como haveria de se haver? “Agora pronto, agora eu perco tudo. Fui fazendo as contas devagar, aí quando caiu problema... o problema tem isso... Quando ele vem com uma só operação, tudo bem, mas quando ele vem com duas, que tem que somar e diminuir?”.

Relativamente aos outros temas que compunham o necessário saber equivalente aos quatro primeiros anos de escola, a matemática não parecia ser muito diferente das dificuldades descritas quanto às disciplinas anteriores. História e ciências foram descritas nos termos a seguir, em que nada mais que decorar retalhos de informações se fazia necessário para uma adequada repetição aos seus alunos dos conteúdos das matérias, que por sua vez, deveriam repetir com a mesma desenvoltura as palavras, afirmações, idéias decantadas, em provas e exercícios de memória:

Aí lá se vem a história, com aquelas coisinhas sobre quem descobriu o Brasil... Mas eu me apeguei demais foi à ciência. Eu estudo o corpo humano, os dedos, as rótulas, eu gostava muito. Matéria decorativa não tem dificuldade para dar. O problema é português e matemática.

Após terminadas as provas, levaram os resultados para Fortaleza e disseram que ficassem atentas, porque iam avisar pelo rádio. “Nem estava me lembrando de prova, quando chegou o chamado”. Somente no relato de Maria Monteiro, nossa próxima informante de pesquisa, de quem faremos a escuta da história de vida e formação é que eu vim saber que “a duras penas, Lalice conseguiu êxito nas provas”.

Essa informação prestada nas narrativas de Maria Monteiro, segundo veremos, em tom de vitória e alarde, fora conseguida através de “fuxico produzido na secretaria de educação”. Começaremos a ver que os níveis de conflito e disputa entre Lalica, a entrevistada até então e Maira Monteiro, aos poucos tomam a cena nas narrativas, criando uma complexidade que vamos aos pouco adentrando.

Todo o processo de consolidação do tornar-se professora ante o novo jogo político de Sobral se deu através de um período de formação, em caráter de reforço ao que cada uma das professoras já trazia em seus saberes de experiência feitos. Essas tentativas de legitimação dos saberes das professoras por parte do poder público configuraram-se por meio de capacitação que tinham o formato de módulos, realizados numa escola em Sobral.

Lá eu sofri. As primeiras provas eram para aprender atitude e habilidade. O que era cada uma. De pouquinho e pouquinho até chegar nos pontos. Tinha que formar uma frase pra dizer o que se entende por essas duas coisas. E eu não entendia o que era que essas palavras significavam. Eu estudei na Sarita, como poderia saber? A gente tinha que desenhar a Sarita e fazer a história dela... E depois daquele cartaz em cartolina era que a gente tinha que ensinar do mesmo jeitinho. Variar a sentença. Tinha que variar de três jeitos: A Sarita é bonita. Bonita é a Sarita. Fomos levando e fomos levando... Tanta coisa difícil. Passei em todas as matérias.

Nesse período de prova, no contexto das formações que se realizavam em Sobral, Lalica se encontrava gestante de seu primeiro filho. “Estava cansada, gestante”. A concorrência naquelas circunstâncias lhe parecia desleal. Resolveu desistir no meio

do caminho, mas “meu primo me convenceu a ficar. Ela não vai sair, disse ele”. E permaneceu, vencendo todos os desafios de que jamais se supunha capaz.

Fiquei, em tempo de morrer. E só aumentando matéria. E eu com tanta matéria aqui... Fica vendo que não fui nem eu que aprendi aquilo. Quadrado, potência, raiz quadrada, expressão. A gente tinha aula pra se formar em Fortaleza. A gente aprendia com elas a matéria, trabalhava em equipe. Cada uma fazia um plano. Eu dava a aula de adição, outra de subtração. Eu dava de português pra outra aula não dar. Elas ficavam todas olhando com um caderno, assistindo e anotando as coisas.

O colégio todo assistia às aulas, enquanto os professores em formação que haviam previamente arrumado as tarefas apresentavam os resultados. As professoras formadoras faziam as críticas, publicamente. “Tinha que fazer do jeitinho que ela tinha dado”. Quando surgiam pontos negativos, a regra era estimular os professores, apresentando racionalizações, justificativas de modo a não desanimá-las.

Quando terminava de dar a aula, ela dizia: Vocês deram esse ponto negativo. De todo modo, a aula foi positiva. Por causa da emoção. Se falhou nisso, só foi devido à emoção. E dizia sempre se referindo a mim, pessoalmente: ela está no meio de muita gente, é uma besteira muito pouca. Tenho certeza que ela no meio do povo dela, na sala dela, vai dar tudo certo. Assim ela foi graduando a gente. Aí eu comecei a ensinar.

As dificuldades pululavam de todos os lados. Os pais viam nos filhos, salvo raríssimas exceções, braços para a lavoura. Lotada numa escola isolada, sem qualquer estrutura de funcionamento, Lalice manteve-se assim mesmo firme em seus propósitos, sempre a sonhar com o momento da virada, em que pudesse definitivamente expulsar,

expurgar desses lugares inapropriadamente subvertidos, surrupiados, aquela que sempre representou a razão de todo seu sofrimento existencial, de seu encolhimento na vida.

Os alunos eram obrigados a trazer suas cadeiras de casa, sob pena de não terem onde sentar. “Fui merendeira, professora, diretora, não tinha nada. Eu tinha que ir lá no CREDE²⁴. Eles davam os livros e eu trazia. Comprava de madrugada a merenda pra bem cedo já estar pronta. Não me aceitaram no grupo”. Excluída, exilada de sua territorialidade, o grupo escolar, palco imprescindível ao fazer educacional, teve que permanecer em galpões improvisados, em oitões ao lado das casas, em baixo de árvores. Esse sempre foi “o degredo a que estão sujeitos todos os derrotados na politicagem”. Sua maior decepção, a agravante, comparada a todas as outras situações em idênticas condições é que mais uma vez voltava ao lugar de submetida à sua cunhada, cedendo espaço a ela por força de imperativos políticos circunstanciais.

Tais determinações sempre mais a enchiam de ódio e rancor a vigorarem por toda sua vida, a serem destilados nas mais ostensivas ou mais sutis ocasiões de disputas, vitórias e derrocadas. Uma cena se anunciava, impaciente no seu calar-se, secundariamente como pano de fundo desse incontido sentimento de mágoa. Parecia haver personagens significativas de sua existência que teimavam em ressurgir sob sombras, representadas imagetivamente nas pessoas de seu meio-irmão e cunhada. “Esses dois me fizeram muito mal”. Parecia haver algo que retornava sempre e que insistia em atravessar-lhe a alma.

²⁴ Nesse contexto, utilizou a denominação de um setor da Secretaria da educação hoje equivalente ao CREDE.

Via-se o tempo inteiro perpassadas em seu discurso impressões e expressões rancorosas de Lalica, voltadas contra esses dois atores de sua saga. Ao mesmo tempo, podia se entrever um desejo, como uma palavra que se anunciava, apenas, mas não se dizia. Um desejo enorme em ter o irmão e cunhada de um outro modo, a ponto de poder usufruir suas presenças e reconhecimento por tudo que foi obrigada a fazer por eles. Ressalte-se que Lalica do mesmo modo permaneceu longo tempo residindo na casa de Maria Monteiro e seu irmão quando casados, ocasião em que se desdobrava nos cuidados com os sobrinhos e nas tarefas domésticas.

Na voz de Lalica, ao relatar a sua proximidade e submissão junto ao irmão e à cunhada, há um misto de reclame e chamamento. Um ódio que se perfila diante de uma amorosidade incontida, temerosa, como devedora de uma culpa arrasta, vinda de longe, presa a uma demanda não satisfeita, suspensa no ar. Definitivamente não se trata de um ódio cotidiano. São sentimentos pesados como que cheirando a roupa de baú, a naftalina, a mofo de redes guardadas em guarda-roupa trancado há anos.

Maria Monteiro, por sua vez, passou a ser a *manda-chuva* da escola. Finalmente, a tendência política que sempre apoiou chegara ao poder após aquelas eleições. Sobre isso, Lalica se referia nos seguintes termos:

Ela maltratou a mim como ninguém jamais fez. Tornou-se a diretora da escola. Foi a cotovia do meu pai. Tomou a casa do meu pai... Ela fez tanto mal, fez uma doença no meu cérebro... Ela me perseguiu... Eu fiquei sem aula.

Nesse breve relato entrecortado de significativos silêncios, recheado de amargura sob um olhar lançado ao vazio, vale recortar alguns aspectos sutis declarados

na fala Lalica: a professora Maria Monteiro foi “cotovia” de seu meio-irmão e não do seu pai, como afirma sua formação inconsciente na forma de lapso. Nesse contexto, tanto Lalica toma o irmão como pai, (afinal não é ele o usurpador desse lugar?), quanto coloca sua desafeta cunhada, Maria Monteiro, no lugar de sua mãe, à medida que a dispõe, sem saber ou perceber que o faz através da fala, ao lado do pai enquanto figura parental projetada no meio-irmão. Ainda considerando a verdade de seu lapso, - “Maria Monteiro foi cotovia do meu pai, tomou a casa do meu pai” – Lalica confere a condição de mulher ilegítima à Maria Monteiro, no seu dizer, uma *cotovia*. Assim, Maria Monteiro é tão cotovia ou ilegítima, relativamente a seu irmão Osvaldo, quanto fora a mãe de Lalica, filha bastarda, por esse motivo jamais reconhecida na família de seu pai.

Deslocado, agora podia Lalica viver todo seu ódio interditado contra a mãe real, lançando-o renovado contra Maria Monteiro, uma personagem que reavivava sua cena primária. Ressalte-se que sua cunhada manteve-se junta com Osvaldo por vinte e cinco anos, tendo com ele cinco filhos. A qualificação de “cotovia, prostituta, desqualificada” impressa a Maria Monteiro se deve ao fato de ela ter vivido maritalmente com seu parceiro, sem a legitimidade do casamento, representando, assim, um aspecto negativo que segundo a concepção moral de Lalica, fora razão de toda a fonte de seu sofrimento. Esses lugares já lhe são sempre familiares, portanto. Não estaria sua cunhada, desse modo, ocupando espacialidades tão idênticas às vividas pela mãe de Lalica, ao tempo que afetivamente vinculada ao usurpador do lugar de seu pai, seu irmão Osvaldo?

Maria Monteiro era de fato a cunhada de Lalica e não sua mãe, pelo menos não o era segundo a lógica da constelação familiar formal, embora assim o fosse pela via do desejo dados os deslocamentos e confusões de papéis e personagens. Essa “tomada da

casa de meu pai” poderia ser compreendida de dois modos: de fato o meio-irmão, em companhia de sua parceira, se apoderaram da casa que pertencia ao pai, uma casa de tijolo e telhado quase contígua à casa onde hoje mora Lalice, sem consideração às leis vigentes de sucessão. Esse casal agia com pleno direito de sucessão exclusiva e desse modo procedeu. Por outro lado, segundo a contação da própria história, Lalice viu “a casa de seu pai” ser tomada por esses dois, seu meio-irmão e cunhada. O que fora inconscientemente estabelecido, configurado, parece ganhar um matiz de realidade pelas artimanhas de que são capazes as tramas do desejo em sua dimensão inconsciente.

Mais de meio século após de contendas e disputas bélicas, as duas professoras habitam casas quase contíguas, frente a frente, sem que se motivem a se distanciar territorialmente uma da outra, malgrado as admoestações mutuamente proferidas de parte a parte, ainda que possuidoras de outras casas em outros endereços. Algo leva a crer que nessa territorialidade marcada por pisadas, desfiles, gargalhadas, chacotas, injúrias, se assenta, alastrado, um rastro de ódio e amor, medo e orgulho, encontros e desaparecimentos, luz e escuro que sugerem algo de uma ordem arqueológica, interdita.

5.3 “Elas tinham mais do que eu e não deram em nada. Só eu fui dar”.

Alçado ao poder por Jerônimo Prado, sucessor de Cesário Barreto a família Ferreira Gomes se instalou até os dias de hoje, a começar por José Euclides, pai dos posteriormente prefeitos Ciro e Cid, atualmente deputado e governador do estado, respectivamente. A partir dessa virada, instalou-se em Sobral uma hegemonia política que até o momento se articula em nível municipal e agora estadual.

Com a mesma configuração de hegemonia política em Sobral, enquanto classe dominante, agora com diferentes atores, chegava, todavia a vez da dona Lalica. “Tiraram a Maria Monteiro da direção da escola. Ela foi tirada pra eu entrar lá. Foi a mãe do Cid que tirou para me botar no lugar dela”. Note-se: “no lugar dela”; não se tratava do seu lugar próprio. Finalmente, Lalica interpunha-se, penetrava esse lugar inatingível, interditado. Teria encontrado Lalica com esse ato de acerto político a fenda que a catapultaria, de modo imagético e cênico, a portar-se ao lado do pai?

Essa ultrapassagem, a derrocada de Maria Monteiro fora possibilitada por força e ato de uma mãe arquetípica, representada nesta ocasião pela primeira-dama, a mulher do prefeito vitorioso. Nenhuma vitória poderia ser mais amplamente vivida e tão ousadamente desejada. Agora, nesse novo xadrez político, Lalica derrocava *a impostora, a cotovia, a pessoa que mais a fez sofrer*, que agora era arrastada de seu poder na escola pelas mãos de uma mulher, “a mãe do Ciro”. Teria que ser uma mãe, a mãe ideal ou ideal de mãe, a representante do seio-bom, a lhe salvar de tão arrastada humilhação, de tão interminável pendência de acerto das contas?

Após esses relatos de movimentação política, Lalica acrescenta aliviada: “Ela vive a vida dela e eu vivo a minha”, o que nos leva a perguntar: antes desse acerto de contas, uma vivia a vida da outra, irremediavelmente amarradas a outras cenas do passado?

Minha história é muita coisa. A única dos irmãos que estudou fui eu.
– ‘Esse diabo não aprende’, cansei de ouvir minha mãe repetir.
Castigo, palmatória. Botava na parede e eu ia aprender sozinha.
Levava tanto bolo! (...) Elas (as irmãs) tinham mais do que eu e não deram em nada. Só eu fui dar.

Pode-se ver como os relatos de Lalica evidenciam admoestações a todos; ela não cessa de comparar-se às demais, momento em que se anuncia como a merecedora de todas as dádivas, aquela a quem tudo deveria ser destinado de bom grado. Então como poderia permanecer sendo relegada a segundo plano em importância nas representações familiares, nos privilégios concedidos por irmãos e mãe?

O preço de ter sido anunciada como predileta do pai foi do mesmo modo severamente cobrado pelas demais irmãs que enciumadas, tomando-a como usurpadora do lugar da mãe, alçada a um privilegiado lugar junto ao pai, destinavam ao futuro, momentos de desforra, sem que, no entanto, detivessem a menor consciência do que subjazia a tudo isso. Até o presente momento, uma única irmã lhe é próxima. Todos os outros lhe rechaçam a presença, abominam o fato de tê-la contabilizada entre os irmãos, sem que nada de concreto justifique tamanha reação. Apenas a têm como problemática, difícil, *a que quer ser rica*. Ora, esse querer-ser-rica carrega algo mais que isso, além de não justificar tamanha indisposição. Há aí, sem dúvida, um velamento que é da ordem da dimensão fantasmática, da dimensão do desejo: o saber que não se sabe?

Dimensão fantasmática, ou dimensão do desejo, como vimos, está sempre presente nos percursos vividos pelos professores. Podemos ver que a leitura de experiência produzida pelos professores, como diz Heidegger é lugar de produção de significações conscientes, intencionais, do sujeito que a todo tempo, realça sua temporalidade e paradoxalmente a transcende. Já com a psicanálise, vê-se como na leitura de experiências da histórias de vida e formação de professores, esse processo permanente de tornar-se professor, um sujeito está sempre implicado em suas escolhas, que dizem da dimensão do inconsciente.

5.4 A dança de gesto, desvelando antigos rosários.

As línguas não falam, só as pessoas. Que pessoa falava da ingratidão materna quando diz?: “Minha mãe foi muito ingrata comigo”. Ingratidão ou justa reação em decorrência de tão vasta espacialidade fixada em torno da figura do pai? Não teria a menina Lalica se aproximado além da conta dos afetos paternos, roubando grandes áreas do palco gozoso de sua mãe, ou noutras palavras: não teria se lançado em demasia na perigosa direção do suposto lugar de sedução paterna, adequada e convenientemente pressentida pela menina desvalida do amor de mãe, em plena vigência do complexo de Édipo? Certamente uma investigação dessa ordem jamais partira de si para si mesma, pelo não se dar conta senão do mal-estar vivido. Havia uma perplexidade, todavia, no cântico de sua narrativa, um olhar lacunar sugestivo nessa direção, hesitações silenciosas, titubeares, tropos que descrevia sempre o triangular movimento havido entre si, sua mãe e seu pai.

A dança corporal de seus gestos, falas e faltas produzidas, dizem de um certo encolhimento, um colocar-se por trás de biombos a sugerir reivindicações culpadas por não se sabe o quê; exigências e esperas cansadas; um preciso-tanto, mas também um de-fato-sei-que-não-mereço.

Referindo-se ao desfecho de sua relação com a mãe enquanto viva, faz questão de enfatizar o fato de que a assumiu só e inteiramente em sua doença, em sua invalidez, por tanto tempo quanto lhe fora preciso e imposto pela enfermidade, sem contar com o auxílio de nenhum dos irmãos, salvo em situações pontuais que não requeriam

quaisquer esforços. E acrescenta em palpável denegação²⁵: “Minha mãe morreu há dois anos... Durante todo esse tempo fui eu quem cuidou dela! Tu pensas que eu guardo rancor?... De jeito nenhum!”. Transportou-a para sua casa, cuidando dela dia e noite, realizando trabalhos típicos de uma babá, mãe, enfermeira. “Ela permaneceu inválida, gorda, tão pesada para que eu desse conta sozinha, mas mesmo assim enfrentei e venci”.

Parece haver nessa constatação mais que uma simples declaração de amorosidade, de reconhecimento de uma filha que cuida da mãe ao final da vida, abnegadamente. Parece haver nesse rosário uma prestação de contas, um balancete a ser apresentado ao mundo, a seus irmãos e, sobretudo, à mãe, a quem era necessário dizer: está agora convencida de que sou melhor que você, que sempre ganho ao final de nossas batalhas travadas? Mas a quem estaria dirigida essa contação de vantagem? Com que finalidade? “Queria provar ao mundo e principalmente a ela, minha mãe, que sou uma pessoa boa, que sabe reconhecer, cuidar de quem precisa de cuidado”. Regionalmente essas falas são identificadas como “passar na cara”. Interessava-lhe, portanto, deixar tudo isso explicitado a sua mãe, dizer-lhe do quanto não foi capaz de cuidar daquela menina que precisava de cuidados de mãe? Precisava chamar-lhe silenciosamente de negligente, de fria, de não ser capaz de exercer as funções típicas das mães amorosas, ao assistir a, presenciar e usufruir o cuidado de uma filha merecedora de reconhecimento e respeito?

Ora, se havia uma disputa finalmente declarada às avessas por parte da professora em relação à (re)presentante de sua mãe, o que teria permanecido por tanto

²⁵ Esse termo, denegação, foi proposto por Freud com o intuito de caracterizar o modo como o eu, ao se defender de tensões insuportáveis, exprime de modo negativo o que de fato, após análise, desejaria ter declarado positivamente.

tempo objeto desse desejo, fonte de tanta querela, reforçador de tanta hostilidade? Quem teria ocupado esse lugar de objeto senão que o falo, a representação paterna, o pai?

Referindo-se ao marido, há sempre um rosário de lamentações. O marido permanecera a maior parte de sua vida sob dependência financeira da professora Lalica. Foram várias as tentativas dela de alçá-lo à condição de alguém mais do que sempre pretendeu ou ousou ser. Desejou ver nele um empreendedor, uma pessoa que mesmo sem estudos, fosse capaz de vencer na vida, de fazer fortuna, de se sobressair no distrito do Jordão.

Afinal, o pai da professora, segundo ela, era “um típico exemplo de alguém que mesmo não sendo letrado, foi capaz de construir algo, sustentar seus filhos”. O problemático é que seu pai teve dentro de casa uma pessoa, a esposa, que nada fez senão dilapidar todo ganho conquistado. Não fosse por causa dessa mãe terrível, a família de Lalica teria permanecido na “pujança, sem precisar falir”. Mas, “uma casa onde um constrói e outro destrói, não há a menor possibilidade de progresso”. Com sua história, a professora lamenta, parece querer mostrar que tudo está predestinado a uma reinscrição, com sinal contrário, em termos dos papéis do feminino e do masculino. “Eu botei um comércio para meu marido. Cheguei a levar o nome de rica. Acabou-se tudo”. Fora Lalica sempre a empreendedora, e o marido “aquele a destruir tudo, a colocar todas as posses fora com bebedeira, farras, irresponsabilidade”. No entanto, “não deixei ele me governar. Isso não! Acho triste a pessoa que se deixa governar!”.

Ficam assim sugeridos os deslocamentos de papéis quando da reencenação de modos familiares outrora vividos por Lalica, revividos na maturidade em seu próprio

casamento. Contudo, com sinais contrários. É ela que se apodera da cena do pai, o provedor, e vê no marido uma espécie de mulher tal como fora sua mãe, sempre disposta a tudo dar, a tudo pôr para fora. Que seja. Afinal, como transformar o modo de ser de “um cabra velho que não quer nada com a vida?”. Uma “mulher” (mas que mulher estaria representando o marido?) que não a governará, ao contrário, que será mantida sob o julgo da dependência, “a mulher” (mas que homem imbuído de tal representação seria este?) de quem não conseguiu se separar, apesar de todos os percalços pronunciados e vividos? “Nessa casa mando eu”. E para completar o cenário, ainda tinha de ser “o homem lá de casa um bruto, analfabeto e muito puxado na cor”. Que motivos justificam sua permanência ao lado de um tal marido por todos esses anos? Por que a professora não o(a) conseguia abandonar à própria sorte, obrigando-se a “cuidar dele até o último dia de vida”?

Não se pode negligenciar o fato de que nos primeiros dias de núpcias vividos pelo casal já fora anunciado de forma explícita pelo marido de Lalica, uma espécie de rejeição subjacente a tudo que porventura viesse a ser acrescentado ao longo da convivência. Afinal, não teria ela desejado casar justamente com alguém que sinalizasse previamente por colocá-la nessa condição a que fora relegada? O casamento não se deveu a uma forte paixão, a uma atração romântica que justificasse tamanha decisão, mas obedeceu a uma estranha curiosidade capaz de provocar, no então pretendente da professora, uma irresistível e irrefreável busca de comprovação de virgindade dela, a qualquer custo.

Segundo Lalica, seu casamento tinha sido para o marido, o momento de ele certificar-se da presença ou não da iniciação sexual da professora. Dito de outro modo:

ele desejou prioritariamente atestar a existência ou não de virgindade em Lalice, posta sob suspeita em circunstâncias a serem analisadas posteriormente. Que função teria essa asserção, no discurso de Lalice? A professora refere que muito mais do que conseguir uma mulher desejada, objeto de uma paixão, o marido teria tido o interesse de vislumbrar onde o desejo daquela mulher. Que função haveria, no discurso de Lalice, a idéia de que o marido teria investido fortemente no desejo de saber se ela havia desfrutado de sua sexualidade antes do casamento? O silenciamento força o texto de Lalice a tomar outras veredas.

Uma vez considerada oficialmente apta ao magistério, a professora Lalice foi finalmente ungida com o diploma, com o documento de oficialização de seu fazer pedagógico. “Meu pai guardava meu papel. Vivia me dizendo: Minha filha, pelo amor de deus – se tu perderes esse papel, ave Maria!”. Orgulhoso, manteve guardado consigo, em resguardo, a comprovação do título que havia conseguido sua filha, “a única que dava para alguma coisa”.

Referindo-se a esse ato de cuidado paterno Lalice nos diz de um velar sobre aquela documentação como se a ela o pai atribuísse um significado transbordante ao meramente sabido: um certificado de graduação da filha. Em sua descrição, faz questão de conotar um excessivo zelo dele, de modo a garantir não apenas a integridade do papel, mas algo de seu, de outra ordem, adequada e seguramente velada pelo pai. “ele tinha que olhar todo dia pra ver se ainda estava lá; se ninguém tinha bolido”.

Ora, numa casa de analfabetos, deparar-se com uma filha capaz de tamanha saga, era mais que motivo de orgulho. Era motivo de reconhecimento, de exaltação, de

brados aos quatro ventos. Ser professora da escola pública no contexto cultural vigente representava a mais alta honraria de que se podia ousar esperar entre as conquistas de um filho. Em meio à comunidade, isso parece ser razão, até mesmo nos dias de hoje, para ostentar um status invejável por todos.

Somente um ano após o exercício do magistério veio a receber seu primeiro salário e as diferenças acumuladas. “Chegava em Sobral e a gente tinha que receber lá. Foi muito dinheiro nessa época”. Além de status, reconhecimento, motivo de orgulho ao pai, a professora ostentava uma pequena fortuna de doze meses de trabalho, recebidos de uma só vez, em meio a uma população de miseráveis. No passado, comenta, “embora a situação local fosse pior” do que a que hoje se constata nos rincões nordestinos, “os professores eram mais bem remunerados”. Aposentada, “agora só ganho R\$ 490,00, depois de mais de cinquenta anos de trabalho. Eu achei que sofri demais. Eu tive que trazer o estudo todinho para aplicar até o final”. Essa sua afirmação sugere a seguinte constatação e perplexidade: eu precisei fazer-me a mim mesma professora, arrastar dos livros até a ponta de minha língua todo o conhecimento necessário à disseminação, entre os meus infundáveis alunos do Jordão, de um conhecimento que os tirasse do analfabetismo, que os colocassem à porta de novas esperanças e sonhos.

Vencendo a todos os preconceitos e tabus clássicos de sua cultura, Lalice compreendeu-se sempre às voltas com o esforço de reverter a lógica perversa existente no meio nordestino de sua época, hoje menos agravada ou mais disfarçada, de que os pobres e desvalidos deverão permanecer assim, na base da pirâmide social, incapazes de ousar além do limite das migalhas dadas pelo poder.

“Papai ficava muito orgulhoso. Ele tinha uma coisa comigo”. E foi provavelmente essa “coisa comigo” que o pai lhe dispensava, que a tem colocado, entre outras sutis razões, em lugares afetivos tão ríspidos, tão excludentes diante de seus irmãos. Num certo dia o prefeito José Euclides Ferreira Gomes chegou até sua casa e ouviu da voz de seu pai, na presença de todos, inclusive de sua mãe, que “o filho que ele tinha mais respeito era por mim”. Percebendo-se contraditória com todo o discurso produzido até então, passou a intercalar uma idéia aparentemente deslocada do tema, quando disse: “meu pai interveio por mim, contra o filho dele mais velho. Ele tomou tudo. Tem muita coisa pra pagar”.

Teria consciência Lalice de que ao mesmo tempo em que afirmava que o pai punia por si, dizia também que esse pai concretamente não o fizera, deixando o outro apoderar-se de tudo, havendo sempre muito a pagar? Como resolvera na sua própria vida o paradoxo ínsito no discurso: tinha uma coisa comigo e ao mesmo tempo dera tudo ao outro irmão? Na sua vida de professora esse jogo de lugares, tais como as cartas de Edgar Allan Poe, à qual Lacan (1996) se refere ao estudar “a carta roubada”, ora velavam ora descobriam des(afetos)? Ora mudavam suas faces, mas reencenavam sempre as cenas afetivas primeiras da vida da professora.

Do desejo de saber, ao saber sobre o desejo, como teceria a professora o diálogo entre os espaços políticos e as tarefas de seu cotidiano ensinante? Que razões haveriam de justificar uma confluência de idéias dessa ordem: do anúncio da preferência e orgulho paternos ao anúncio da proteção e condescendência especial ao irmão? Poderíamos ver que essa “intervenção por mim” teria sido mais almejada que de fato

realizada, uma vez que a própria Lalice asseverava a usurpação do próprio lugar paterno por parte do irmão?

Até agora vimos como o desejo de saber da professora tinha uma aliança profunda com o saber sobre o desejo que ela ia tecendo ao longo de sua vida e narrativa. Temos visto também que os lugares que as pessoas de sua vida familiar ocupam se deslocaram para os lugares onde a política decidia seus cargos em educação. Também, a professora misturava o desejo de saber com o qual ascendia na profissão, com o seu desejo pelo desejo do pai. Havia uma relação que se ia desvelando para nós entre os fazeres pedagógicos em seu desvelamento e anúncio de desejos e a busca que agora na pesquisa fazíamos sobre a verdade do sujeito.

Não desconheço que ao narrar-se, o sujeito da pesquisa em educação é um sujeito que fala. Um sujeito que produz conhecimento. Lidava com a idéia de quando fazia uma escuta, a professora se ouvia falando na condição de narradora na pesquisa, e portanto, me dava um lugar que podia fazê-la escutar-se de outro modo e de outro canto. Embora não estivesse no contexto de um dispositivo analítico, eu realizava uma escuta sensível, o que me incluía no discurso do desejo da professora.

Assim é que, quando instigada a falar de sua relação com os alunos, a professora preferiu numa frase precisa e sintética: “Meus alunos, eles para mim era tudo e eu para eles era mãe”. Será que poderíamos dizer que essa mistura de lugares representativos de filhos e alunos, mães e professores, esses deslocamentos de lugares, sendo um tomar-se um pelo outro podem ser julgados como casualidade ou todos nós fomos educados

numa cultura que não ingenuamente tem nomeado os professores e as professoras de tios e tias? Que modo recorrente de se fazer professora, saiba ou não se saiba disso!

Ora, justamente a moça de relações tão atribuladas com a mãe, em meio a disputas e rancores, discriminada e relegada a um lugar último entre os irmãos, fez-se mãe de seus alunos. Em sua frase “meus alunos, eles para mim era tudo, e eu para eles era mãe”, há a perfeita correlação de pares que se intercambiam como a anunciar a condição de possibilidade para que se estabeleça esse *duplo* da educação, essa polaridade indissociável entre o desejo do saber e o saber sobre o desejo.

Haveria um jogo de recompensas e equivalências afetivas, uma condição a partir da qual um pólo é gerador do outro pólo, no palco da educação? A transpor a configuração ideativa da figura materna experimentada pela professora Lalice, e invertendo a ordem do discurso para outras cenas, parece que vamos ter algo que se encaminha para um: não tendo sido nada para ela, não tive mãe. Esse lugar de desesperança, poder-se-ia dizer que esvaiu-se para outros campos do discurso da professora no seu fazer pedagógico?

“Minha mãe nunca me ligou. Não ligava nada”. Essa afirmação que Lalice faz perpassa sua narrativa, e é intercalada de referências elogiosas ao pai. Em sala de aula, no entanto, parece incorporar a mãe amorosa, provavelmente a partir do modelo da mãe-ideal ou do ideal de mãe ansiado ao longo de sua existência que de tão esperado e jamais advindo, fê-la amarga, negativa, desesperançosa.

Eu dava aula, fazia a festinha das crianças. Eu castiguei muito aluno também, para que aprendesse. Eu ficava até 12 horas com os alunos

que não faziam o dever. Aqueles que eram brincalhões ficava com eles até não dar mais. Você só vai sair daqui quando terminar seu dever.

Anuncia-se severa quando necessário, jamais com o intuito de punição, mas de correção dos rumos, como quem, com amorosidade, cuida daqueles que precisam de cuidado. Nenhuma festividade passava em branco, “porque é importante para as crianças entenderem que ao se realizar festas em sua homenagem, há aí um dizer do quanto gostamos delas”.

A essencial presença interposta por professores e alunos no ato de ensinar e aprender tem como modo próprio de ser a alegria. Constituída por buscas e encontros, velamentos e desvelamentos, a construção do saber é permeada, sob o lastro do desejo, de boniteza e alegria. Todo o sentido vivido na experiência pedagógica se faz constituído e palpável através do estímulo e desenvolvimento do gosto do professor pelo querer bem e pela alegria.

Compreendida em sua plenitude, a prática educativa deverá ser constituída de “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico” (FREIRE. 2006, p. 143) que amiúde deveria estar a serviço da mudança do hoje.

Tanto mais se dispõem os professores à alegria de viver quanto mais se insurgem com abertura ao querer bem. Somente contagiados com a alegria de viver em sua medida justa, estariam os professores em condições de portar-se frente a esse inebriante encontro do fazer humano, sem adoçamentos, tampouco amarguras e arestas.

Entrelaçando-se com a alegria e a festa escolar que a cultura tanto acolhe, Lalica traz de volta as outras cenas, com olhos lacrimejantes, disfarçando uma mágoa antiga em forma de choro: “Tu acredita que eu nunca tive ninguém pra fazer uma festa para mim? De nada, de nada; nem de ano, nem de quinze anos, de nada. Então eu sabia o quanto isso era importante, e fazia questão de dar para as crianças que não tinham condição”.

O elemento do modo de ser humano que funda a educação é sua (in)conclusão, (in)completude de seu ser histórico, carente de compreensão e tomada de consciência. Faltosos, transcendentos, para existir terá que se lançar para além de si mesmo a partir da negação de valores, de transgressões autopermitidas, o que produz mudanças, crescimento, reorientação.

Podemos ver aí que o fazer pedagógico nos leva realmente, muitas vezes, a uma ultrapassagem do que foi nosso legado na história, pessoal e coletiva. A um ultrapassamento. Ao perceber o valor que a cultura da educação, no contexto popular conferia às festas, Lalica parece fazer todo um esforço de ultrapassagem do que não recebera e passa a apoiar o aspecto brincante da ambiência escolar. Ela não teve, mas isso pode mudar no outro. Freire já nos falava que é preciso problematizar o futuro: o futuro, para o educador, não é um dado inexorável. Problematizar o futuro é admitir a possibilidade de outros devires a partir das lacunas do presente.

Sabedor de sua incompletude, de ser portador de saber e não-saberes, propicia ao professor a certeza de uma possibilidade de melhor saber o que já é conhecido e o que haverá de ser sabido. Estar aberto a um horizonte de possibilidades que conduz ao outro,

alçado por uma pulsão curiosa em direção à vida e frente aos desafios em que ela nos implica constitui-se saber necessário à prática educativa.

Tal abertura funda o perceber-se inacabado, que somente por vias do interpretar-se a si mesmo é possível. Haveria uma inapelável contradição entre saber-se inacabado e estar fechado ao conhecimento, às respostas pendentes. Nesse caso, essa intransponibilidade ao mundo e aos outros se apresenta como transgressão ao impulso natural da incompletude. Impossível ensinar sem que se esteja aberto ao encontro existencial do educando.

5.5 Um acalanto trazido a si mesma?

Todo o trajeto do discurso irá se pautar na descrição do ocorrido entre si e seus alunos, numa tentativa de deixar explicitado um acerto de contas, um acalanto trazido a si mesma, ainda que através do que fora capaz de dar a seus alunos, na condição de representantes, re-encenantes imagéticos da carente menina que fora, sua criança-ferida. É que a menina Lalice para mim se dissera sem uma palavra de carinho, de acolhimento, sem alguém que fosse capaz de festejar-lhe uma data significativa sequer.

Por meio de cada criança carente cuidada pela professora, a tão desejada mãe amorosa idealizada pela menina Lalice advinha à tona, de modo a nutri-la enviesadamente por si mesma, uma vez tornada essa mãe da eterna espera. “Tu acreditas que quanto mais a criança era sofrida, humilhada, mais eu fazia de tudo, mas de tudo mesmo para dar a ela o que eu não tive?”. Parece que se tratava de uma reedição de suas cenas primárias a instigar-lhe a pronta correção do que no passado não fora capaz de sarar. Ao longo de sua prática educativa, pautou-se por esses momentos de revivescência, por essas repetições²⁶ ainda que sempre incapazes de suprir de fato a falta com que fora marcado seu espírito.

Em sua concepção, o que possibilita a aprendizagem, “o que faz o aluno aprender, o que o leva a aprender está mais no professor do que na inteligência da criança”. E explica:

²⁶ No contexto psicanalítico, as repetições são processos inconscientes, autônomos ao sujeito, portanto, que o obrigam a reencenar seqüências cênicas, em forma de atos, pensamentos, idéias, sonhos, tendo o sofrimento como fonte de origem, conservado em extensão dolorosa até o presente vivido.

Professor, político e radialista não podem ser calados. Esses três cabras têm que falar muito. O professor calado não tem como o aluno aprender. Essas três pessoas têm que conversar muito pra deixar as coisas no ponto. O professor calado não ensina.

E para ser falante, precisa ter o que dizer; precisa perceber que há alguém diante de si a quem dizer algo, o que implica necessariamente uma postura amorosa por parte do professor que deverá possuir naturalmente essa disponibilidade e abertura aos alunos.

O caminho pedagógico da professora Lalica se baseia no que conceitua como um “ter que pegar o aluno pela inteligência”, o que certamente, para ela, garantirá a construção de seu conhecimento de modo sólido e consistente. E ensina:

O professor pra pegar a inteligência do aluno tem que falar muito. Ele não pode entrar em sala de aula relevando a matéria. Ele tem primeiro que levar uma brincadeirinha com os alunos. Quando eles se sentirem à vontade, a gente muda o assunto. Mas agora nós vamos entrar em aula. Nossa aula vai ser sobre isso. Abra a página tal, a gente vai e leva. Nunca o professor deve levar essa aula de hoje para amanhã. Tem que dar um lembrete – hoje eu vou dar matemática. A nossa matéria na quarta-feira foi sobre adição. Hoje vocês têm alguma dúvida?

Mas para se pegar a inteligência do aluno, estabelecer com ele uma sintonia, precisa dirigir-se a ele, precisa conversar com ele, e, portanto, ter-lhe amorosidade, disponibilidade ao encontro, entender que se trata de uma relação a dois, em que dois humanos se encontram e interagem na condição de *ser-com-outro-no-mundo*, indissociavelmente marcados pelo encontro. Seria todo encontro entre os sujeitos

epistêmicos, aluno e professor, também um encontro marcado pelo sujeito que deseja? Os sujeitos que conhecem são marcados pelas vicissitudes do desejo em seus encontros?

Sobre o ato amoroso vivido pelo professor em sua prática educativa, sua disposição amora em portar-se frente aos alunos como saber necessário ao seu *que-fazer* docente, declara Paulo Freire: “ensinar exige querer bem aos educandos”. (FREIRE. 2006, p. 141). Ter abertura a esse nível de encontro típico de todas as relações humanas que implica convivência é condição mesma do ato educativo. Não deveria haver, adicionalmente, a inexorabilidade do ter que “querer bem aos alunos de maneira igual” (Idem), o que na cotidianidade existencial seria da ordem do impossível.

O convite feito por Paulo Freire (2006) realça a necessidade de que professores não temam as expressões afetuosas com que serão tocados, ou que lhe advirão ao encontro, e que não se assustem em decorrência delas. Afinal, a relação que é estabelecida entre professores e alunos é da ordem do encontro humano, por conseguinte, recheado de afetos e desafetos, atrações, identificações, amores, rechaços. Culturalmente tem sido alimentado o insustentável argumento de que seriedade, imprescindível pilar de sustentação do fazer pedagógico, seria incompatível com a afetuosidade. Ora, a natural abertura ao encontro afetivo tem como condição necessária, a postura séria do professor, do mesmo modo vinculado ao compromisso ético e respeitoso ao ser do aluno.

A dimensão cognoscitiva se articula indissociavelmente ao ato do permitir-se viver a afetividade. Assim sendo, é necessário estar atento ao limite a que a vivência plena da afetividade impõe no sentido de que a ética universal humana não seja

transgredida, e que permaneça pautada no vigilante dever do professor quando do exercício de sua autoridade, no sentido de não condicionar seus atos aos desígnios desses afetos, o que fatalmente redundaria na licenciosidade e concessão de privilégios a uns, e conseqüentes atos de exclusão, discriminação e injustiça a outros. “Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele” (Ibidem).

A professora Lalica percebe com nitidez que se passa algo de outra ordem naquilo que é sentido pelos alunos. O que lhes chama a atenção no professor, o que para eles é importante e não deve, por essa razão, ser negligenciado: “o aluno vai muito com a curiosidade do professor. Até pra educar tem que fazer uma fantasia melhor no vestir. A criança acha o professor bonito. A pessoa debochada não tem diferença para a criança”.

Seria essa dimensão afetiva parte desse jogo cênico onde o professor se enfeita, se torna bonito para seu alunos, encanta-os a partir de seus interesses, buscando um entrelaçamento entre personagens outros de seu mundo afetivo com o mundo escolar?

Sob a metáfora de um jogo cênico que nomeia de o professor bonito, a ser perseguido na sua apresentação, estaria percebendo a professora a dimensão sexuada da figura do educador?

Prosseguindo sua análise do que se passa em termos afetivos por parte dos alunos, Lalica acrescenta que “aluno tem muita inveja de professor”. E explica que “no fundo cada aluno deseja ser aquilo que seu professor é, daí a inveja”. O aluno parece

buscar no professor, contudo, o que procura como modelo existencial. Por isso Lalica julga importante que “na sala de aula a gente não pode diferenciar nenhum”. Esse seria o maior pecado do professor, sua falha maior e irreparável. “O professor que não for capaz de perceber isso, deveria ir para outra profissão”.

Aqui se assinala como que uma metáfora epistemológica, que poderíamos conceituar do seguinte modo: por meio das situações escolares, que envolve relacionamentos, os professores parecem metaforizar o estágio do conhecimento da própria dimensão desejante. A concretude das vicissitudes de seu desejo. Por exemplo, vemos que a qualidade mais importante dos professores, de seu ponto de vista, seria não fazer discriminação com os estudantes. Em sua realidade familiar afetiva, fora justo esse o seu calcanhar de Aquiles, sua grande razão de sofrimento ao ter sido posicionada numa trama existencial perversa e excludente. Assim é que em seu contexto familiar, Lalica sempre se percebeu tomada de modo diferenciado por irmãos e, sobretudo pela mãe, o que nomeia ter lhe provocado extenso sofrimento, rancores e lembranças de que não consegue se livrar. Vista muitas vezes como excluída, negligenciada, em situações familiares específicas, estende esses sentimentos a sua prática pedagógica. Parece que algo desse saber é autopossuído, uma vez que Lalica observa que “o pior pecado do professor é agir de modo a reproduzir tudo aquilo de que foi vítima”. Nas palavras de Lalica,

A gente tem aluno que a gente ama como filho. Aquele é um menino bom. Na dificuldade a gente vê que ele está esforçado. Tem que ficar em riba dele. Os danados a gente tem aquela raiva. Quem trabalha com aluno ruim, o professor fica revoltado. Não pode é demonstrar, pelear, pelear. Mas dentro de nós, a gente está sofrida, pelejando para encobrir meu sentimento e minha vontade.

Poderíamos ainda dizer que o professor não tropeça no seu desejo de encobrir seu sentimento e sua vontade?

Contraditoriamente, ainda que defenda de modo enérgico essas idéias de equidade, de boa convivência com a diferença, Lalica deixa revelar posturas em que privilegia, premia e, portanto acolhe alguns, “os bons”, em detrimento de outros, “os maus”, quando diz: “Brincou demais... castigo. Castigava todo dia. Os alunos bons, que eu gostava, eu fazia era conversar com eles. Se tiver alguma dúvida, vai em casa depois, leva teu caderno...”. Lalica não só fazia isso, mas se percebia com investimento da ordem do sentimento. Ficando com raiva, ficando revoltada, por dentro sentindo sofrida, pelejando para encobrir o sentimento e não podendo demonstrar o que sente.

Poderíamos dizer que há um desconhecimento total da dimensão do desejo, ou uma dificuldade real de articulação junto ao sujeito que conhece?

Seus alunos situados na faixa etária entre oito e dez anos, misturados eventualmente com adultos a respeitavam incondicionalmente. “Eu dominava mais eles do que o próprio pai ou mãe”. Nesse sentido, atuando como a representante da lei, a professora Lalica também desempenhou grande parte da função paterna ao atuar como a pessoa a quem os alunos reverenciavam como autoridade maior, submetidas a seu mando e julgo, mais até que os próprios pais. Entretanto, a disputa parece dar-se em campo mais complexo. Na família, local de maior convivência do aluno, há um contra-fluxo cultural cujo papel tem sido o de anular as orientações organizadas na escola, segundo Lalica:

Na família se vive mais. Quando chega na casa do pai, com os pais ignorantes, desmancha tudo que é feito na escola. Ele quer de um jeito e os pais não querem. Dizem que o filho puxa o pai, mas ele só puxa quando o pai for cego. Ele vai na direção do que aprendeu com o professor. Não quer outra vida.

Nesse sentido, diz Lalice, “é que se faz mais que necessário que a escola tenha que conhecer os pais, a criação das pessoas”, para que se possa intervir de forma mais efetiva e consistente. Em sua própria casa, na função de educadora dos próprios filhos não foi diferente. Viveu intensamente o preceito que hoje expõe como dogma do fazer educacional: “eu dava orientação a meus filhos e o pai tirava. Hoje tão todos assim... sem nada. Pai só com o nome. Hoje tudo que querem é comigo. Comprei umas casas pra deixar pra eles. Agora não tenho mais nada”.

Enquanto o pai de seus filhos fica “só com o nome”, Lalice parece assumir esse lugar afetivo familiar, surrupiando de seu marido uma instância que seria de se esperar, dele. Nessa cena de apoderamento do lugar que pertence ao pai, dessa feita um outro pai, aquele de seus filhos, estaria de algum modo, sob seu próprio teto, refazendo o ato usurpador de seu irmão Osvaldo quando em relação a seu próprio pai, o destituiu em vida de parte de seus papéis e representações? Não estaria nesse ato roubando a cena havida em algum lugar do passado, em que no momento ocupava um canto constelar desfavorável? Com essa (re)encenação, ou talvez (re)atualização, estaria de algum modo tentando corrigir o que a tempo não lhe fora possível salvar?

As referências masculinas de Lalice são sempre muito desvalidas. Parece ter ocupado grande parte de suas construções imagéticas, tentando salvar o pai, talvez como

modo de salvar-se a si mesma. Nessas idas e vindas perfiladas pela curvatura sinuosa do desejo, simultaneamente anuncia um pai como o homem fraco, enganado, submetido pelo medo, deslocado de seus papéis, sem, no entanto, uma vez sequer nomear tal constatação proferida tão somente no não-dito de seus ditos. Simultaneamente, faz advir em sua fala um pai amoroso, pacífico, um herói boicotado em seus esforços e construções.

Em casa, pelo já constatado, ocupa esse lugar esvaziado de representação, por força de seu próprio anúncio desqualificador do marido, “um ignorante, analfabeto, tive que botar um negócio pra ele, mas faliu. Não foi capaz nem de cuidar disso”. Na escola, junto a seus alunos, do mesmo modo, estabelece uma espécie de função paterna. “Eu dominava eles mais do que o próprio pai...” A identificação é tão profunda com a lei do pai que a maternagem amorosa vai sendo aos poucos obscurecida, apagada. Teria nesses dois lugares, família e escola, agido sob tal batuta apenas em decorrência de um modo pessoal de agir frente ao mundo, próprio de seu caráter, ou haveria aí mais que isso? Estaria nessas duas instâncias afetivas tentando resgatar algo perdido de seu?

Poderíamos supor haver uma amorosidade que vai sendo em parte substituída por uma representação da lei na escola quando substitui as falas de amor aos filhos pela expressão de “quem não deu para nada?”. Não estaria computando em suas lembranças a sua função paterna assumida, de instância da lei e obscurecendo sua própria amorosidade? Referindo-se à instância paterna, quando diz “tudo o que querem é comigo”, e “pai só com o nome”, mostra um apagamento da função da lei no registro da função paterna original. E mostra também como a função de lei parece ter crescido ao

longo de sua prática e de sua própria vida, sendo mesmo uma vinculada à outra em sua própria fala.

Fala dos filhos e dos alunos numa única via de pensamento, como se estivessem dispostos na mesma órbita afetiva, como se detivessem representações psíquicas da mesma ordem. Temos visto, a propósito, de forma muito recorrente na fala dos professores se referirem à família dos pobres como desestruturada, e aos pais dos alunos como “ignorantes, cegos”. Não estaríamos aqui a nos deparar nessas falas com uma desautorização da parte dos professores da instância de poder que é exercida em outro lugar diferente da escola – na família?

Quase ao final da vida, aposentada, olhando retrospectivamente para si e seu mundo, percebe-se como aquela que em casa ou na escola arrumava tudo e vinha o vento e desfazia. Tudo que foi capaz de guardar, de construir, viu ser desfeito, um a um. “O marido não serve para nada, os filhos não serviram para nada, eu não dei em nada, fui um fracasso”. Se penitenciou? Parece não acreditar muito. Admitir uma certa espécie de fracasso da tentativa de ocupar o lugar do outro. Parece amargar com uma tentativa infrutífera.

E o mesmo discurso que produz tamanha declaração de falência, na mesma tonalidade vocal e afetiva conclui:

Fui professora de alunos de todas as idades. Comecei com alfabetização. Os que passavam eu mandava para o grupo. O professor de mais grau tem que ensinar a classe mais baixa. Ele tem mais experiência e alfabetiza melhor. Fiquei trabalhando só na classe baixa.

Ao tempo em que se anuncia como detentora de mais grau, competência e experiência necessárias para alfabetizar os alunos que disso precisaram, Lalica não se coaduna com o papel referido de quem não deu para nada e de quem viu a todos os seus, do mesmo modo, não darem para nada. Se cada um sabe dizer-se em sua história, em suas narrativas, do modo conveniente e desejante, há, todavia um acalanto que se constrói sub-repticiamente e que atravessa esse rosário do canto, reinventando a sua história pessoal e coletiva. Repetiríamos nós professores, como Lalica, “o que não tive, dei ao meu aluno?”. Seria isso possível?

O pai da professora Lalica é proveniente de família rica do distrito de Jaibaras. Tinha sete irmãos. “Na geração velha do meu pai não tinha nenhum professor. Naquele tempo não tinha essas atitudes de colocar os filhos na escola. Era só no campo, no sertão, na roça”. Como seu avô era doente, “tinha uma ferida braba”, ficou ao encargo de seu pai o sustento da família, uma vez primogênito.

O pai de Lalica, então, foi trabalhador da estrada que liga Sobral a Massapé, no serviço de desmatção. Todos seus irmãos ainda crianças, viviam dentro dos matos, o gado na seca, com o pai inválido: “meu pai sofria demais. Teve muita história para contar”, continua Lalica.

Comprava um pouquinho de farinha, “uma carnezinha aqui outra acolá”, aquelas coisinhas. O chefe dele era muito bruto. No meio da semana e por vezes somente no fim da semana ele levava os mantimentos para o sustento da família, aos quatorze anos de idade, apenas. A mãe do meu pai morreu flagelada de fome. Perdeu a mãe muito cedo. Ele ficou com os irmãos, todos eles.

Como se pode observar, a história dos familiares da professora Lalica não difere da saga de muitos dos nordestinos nas primeiras décadas do século passado. “Meu pai comeu xiquexique”. São vastos os relatos de pobreza e heroísmo vividos pelo pai, figura marcante, porto seguro de seus amores, modelo de firmeza e garra. Como convém à alma nordestina, “não tinha vergonha de dizer que passou muita fome. Vergonhoso era fazer o mal, roubar, matar”, o que em determinadas circunstâncias culturais garante um lastro de identidade e ao mesmo tempo reserva um espaço seguro de reconhecimento social de admiração e espanto, reproduzidos por gerações em forma de modelo a ser seguido.

O modelo de pai propagado por Lalica me faz lembrar da força simbólica representada pela gravata e pelo piano, objetos nobiliárquicos do pai e tia, respectivamente, de Paulo Freire. Esses dois objetos preservados em sua casa, fruto de “manhas” silenciosas e ardilosamente arquitetadas pelas famílias em dificuldade financeira, garantiam a ostentação de um certo ar de nobreza diante dos olhos de vizinhos e transeuntes. Esses dois objetos incompatibilizavam a atribuição de malfazejos à família de Freire (2003), preservando-a num lugar de admiração e inveja por parte da gente pobre dos córregos, mocambos e morros e os ajudavam simbolicamente a mantê-los na classe a que pertenciam. Diz ele em *Cartas para Cristina* (2003): “o piano, em nossa casa, era como a gravata no pescoço de meu pai. Nem a casa se desfez do piano nem meu pai da gravata, apesar das dificuldades que tivemos”.

Do mesmo modo, Lalica utiliza o modelo do pai ideal com intuito e utilitarismo similares com que o piano e a gravata de que fala Paulo Freire exerceram em sua vida.

Ele e sua família eram reconhecidos como de outra classe, porque detinham símbolos de outra classe.

Lalica preserva em sua fala, ao longo de sua existência, um anúncio da figura paterna que se incompatibiliza com os do mesmo modo por ela anunciados e denunciados com seus deslizes, deslocamentos, retraimento e omissões perpetrados pelo pai, naquilo que lhe era em seu desejo dado a esperar. Desse modo é colocada, tal como permanecera Freire em sua infância, num lugar que de fato não lhe pertence por força do anúncio simbólico de um pai que é capaz de ser fiel, garantir proteção às mulheres de sua vida.

Ainda se referindo a seu pai, Lalica nos revela como ele passou a plantar, inserindo-se na agricultura e “foi aparecendo mais fartura”. Trabalhou para um homem rico e foi ganhando confiança. “Foi fazendo a vida dele”. Nunca saiu de suas terra, do meio de sua gente. Casou-se com uma primeira mulher a que se refere Lalica pelo nome de “essa criatura”. Ela o traiu “com uma pessoa que não valia nada, um empregado dele. Não se sabe se ela passou a trair desde cedo ou só depois de casar com seu pai”. O primeiro filho do seu pai foi assassinado, sem nenhum motivo aparente. Fruto das querelas típicas da cultura local, em que a vida vale muito pouco, é freqüente e facilmente ceifada por quaisquer motivos banais.

O segundo filho de seu pai com esta mulher que o traiu se chama Osvaldo. Casado com Mariquinha, Osvaldo logo se separou. “Osvaldo não é de permanecer com ninguém não, é um rabo de burro, um tarado que vivia bulindo com as moças”. Meio-irmão de Lalica, problemático, violento, Osvaldo passou a representar seu maior

problema, a fonte de todo seu sofrimento. Viu ruir toda a estrutura de sua casa. Assistiu à venda das posses da família, sua dilapidação. Viu por força das artimanhas do Osvaldo seu pai ser destituído de seu lugar de mando, de chefe de família; ridicularizado, desmoralizado. “Osvaldo foi péssimo! Péssimo! Acabou toda a geração. Ele fazia maldade demais. Papai deixava ele fazer tudo e me enchia de muito medo”.

Mas o pior estava por acontecer, no dizer de Lalice. Todas as situações já difíceis de enfrentamento foram potencializadas a partir do momento que Osvaldo conheceu “uma negra, gente ruim”. Depressa Lalice parte para as declarações contra Maria Monteiro (este o nome da mulher negra) em um cerco de desqualificação que vai desvendando sua teia:

Transaram aí na rua e tudo. Na madrugada quando saía com ele, foram flagrados. Ela estava no mato com ele. Os pais dela não aceitaram. Foi a pior pessoa que apareceu na minha vida. A outra família dele respeitava a gente.

A partir dessa relação todas as portas e janelas se fecharam, o horizonte de possibilidades de que desfrutava a menina Lalice foram encolhidos; sua liberdade foi severamente aviltada, provocando-lhe os piores momentos que jamais supôs ser possível viver. “A outra mulher do Osvaldo era alva, bonita. Essa rapariga é uma negra de sangue ruim. Ele era um rabo de burro. Eu nessa época tinha uns dez anos”.

Desde muito cedo passou a conviver com esse meio-irmão: “O Osvaldo me pegou desde menina, me enganou muito. Meu pai estava ainda vivo”. Que fala sexuada! A partir desse deslocamento residencial, da casa dos pais à casa do irmão mais velho, submeteu-se à vivência de novas configurações familiares de poder, novas constelações

em que nesse transmutado palco, muitas das cenas advindas ganharam uma versão ampliada e atualizada, infringindo-lhe os mais graves sofrimentos físicos, morais e psíquicos jamais vividos, com suas palavras:

Ele não atendia pai... Papai tinha medo demais dele. Qualquer coisinha ele ficava com medo. Ele ameaçava o papai. Minha mãe assistiu a tudo isso. Quando ele se juntou com essa mulher... Ela era analfabeta, não fazia nada. A vida dele era no mundo com festas e mulheres.

Essa analfabeta de que fala Lalica veio se tornar sua cunhada, tendo exercido vários outros papéis e representações na contra-mão da vida de Lalica. Como ela, também se tornou professora, liderança política local, a necessária e desejável rival contra quem se debateu em *front* variado, até os dias de hoje, no meio em que se nutre um eterno clima de hostilidade, disputas políticas, jogos de poder e de afetos.

Maria Monteiro uma vez flagrada em situação dessa ordem moral estaria certamente sujeita ao degredo, ao abandono da família. E de fato, “ela ficou sem ninguém. A família dela não quis”, conta Lalica com indisfarçável alegria. Essa pessoa que veio a se tornar sua cunhada, “a cotovia de meu irmão, o marginal”, de um modo enviesado, estaria vindo representar o prosseguimento da mãe má? Posteriormente Maria Monteiro viria a se tornar a outra professora da localidade, com quem Lalica se digladiaria politicamente até os dias de hoje, na ocupação de cargos junto à escola pública, em sucessivas alternâncias.

“Eu era a empregada e escrava dela. Tinha que dormir lá, fazer as coisas por ela. Fazia os mandados dela. Ela fez muita maldade”. Entre elas, todas as disputas foram

acirradas, todos os ódios destilados, todas as trincheiras cerradas. Os níveis de rancor, que aqui vemos explicitados pela professora Lalica contra a professora Maria Monteiro são de uma ordem inaudita - provavelmente da ordem do fantasma?

Sua descrição do modo como se ateuve e reagiu Lalica a esse encontro amoroso de irmão e cunhada é significativamente revelador de muito mais que pretende dizer a palavra dita. Em cada lembrança, surge anexada uma incontida mágoa, uma ânsia de trucidar, a considerar a leitura corporal, fisionômica anunciada e entrecortada, interrompida apenas por uma raiva mal contida.

Ela veio morar ali em frente à casa que era do meu pai. Eu lavando os panos do menino, na peleja maior do mundo. **E ela só vivendo a vida de mulher**²⁷. Botava pra eu fazer chapéu dentro da casa dela. Não estudava não. Não tinha tempo para nada. Eu criei o Rogério. (Seu sobrinho, de quem é inimiga ferrenha, politicamente. Como veremos, Lalica haverá de apoiar outro candidato que com ele disputará o curral eleitoral do Jordão). Banhando, lavando, cuidando. Ela botava pra eu fazer os trabalhos. Rogério foi criado comigo. Eu tinha que ajudar até ele fazer cocô e xixi.

A posição da casa onde foram morar já denuncia um certo significado sutil: “em frente à casa que era do meu pai”, o que sugere uma posição de guerra, de confronto, de enfrentamento. Maria Monteiro “só vivendo a vida de mulher” parece dizer muito mais de um lugar do que de uma posição. Estaria vindo “essa negra” se apropriar dessa espacialidade havida em sua história pessoal como a usurpar a cena de alguém? Como a

²⁷ Grifo meu.

insistir em não desocupar um lugar que lhe parecia ser de direito seu? Em que Maria Monteiro ameaçaria tão fortemente Lalica?

Em que essa visão relativa a Maria Monteiro se parecia ou se afastava da visão que Lalica guardava de sua própria mãe? Desprivilegiada socialmente, uma vez proveniente de casamento ceifado, com filhos, vivendo amancebada com um homem com quem não se casou, é provável que se tenha sentido pouco à vontade num espaço afetivo-existencial estreito, de poucos horizontes entre si e seu homem, ainda que o transbordamento estivesse aparentemente sendo provocado por sua filha, com quem em tese não teria que disputar nada.

De modo compensatório, é possível que a mãe de Lalica tenha estabelecido com a filha, a predileta daquele com quem se unira, níveis de competitividade e de exclusão cada vez mais acirrados tanto mais se explicitava esse vínculo especial entre o marido e aquela que deveria ser a terceira excluída.

De um lado, a menina Lalica em plena vigência e vivência edipiana, seduzida ou desejosa de sê-lo por um pai atencioso, “capaz de me dar mais do que era capaz de oferecer à própria esposa”. De outro, uma mulher já sempre excluída, interdita do lugar privilegiado de esposa, simbolizado pela escusa ao casamento, ato social capaz de alçá-la à condição de mulher legítima daquele homem, salvando-a da condição culturalmente depreciada de “a outra”, a amante. Apenas isso? Recusada, sem acesso a esse ato socialmente estabelecido, o casamento, que poderia ter lhe garantido por força de seu imaginário vivido uma aproximação segura e suficiente ao marido, é possível que a mãe de Lalica tenha arquitetado como mecanismo de defesa do eu, situações de

equilíbrio e recompensas, com o intuito vigilante de se manter inquilina de seus lugares amorosos.

Foi à Lalice sempre cobrado estar à disposição servil tanto da mãe, o que segundo as expectativas morais do Jordão faz parte dos papéis sociais femininos esperados, mas também à disposição do meio-irmão. Silenciosa ou explicitamente ouvia da mãe, e acuava-se frente à demanda materna no sentido de permanecer submetida aos ditames, ordens e necessidades do irmão, o ilegítimo representante da lei, segundo Lalice. Osvaldo veio a ocupar o lugar, então, do personagem a quem Lalice deveria, definitivamente, permanecer submetida. Justo aquele que representou a usurpação, aquele frente a quem seu pai se diluía, apagava-se cedendo-lhe seu lugar de representante da lei.

As memórias relatadas pro Lalice sobre a história paterna são sempre da mesma ordem: o pai seria o eterno injustiçado, trapaceado pelas mulheres, uma após outra, ao mesmo tempo em que altaneiro, permanece irrepreensível em sua conduta moral, protegendo suas detratadoras. “A mulher dele acabou com o papai”. Mesmo traído, tudo fez para proteger aquela que jogou seu nome na lama. “Ele brigava para não deixar sujar o nome dela, botar o nome dela na rua”. Esse padrão de aviltamento da figura feminina ocupante do lugar de mulheres de seu pai em consonância com uma eterna ode ao pai, permanece constante ao longo de todo o relato, ora mais sutilmente anunciado, ora mais disfarçadamente.

São objetos desse rancor incontido não apenas as mulheres de seu pai real, mas também e, sobretudo, aquela, Maria Monteiro, que ousou atuar em cenários idênticos

aos anteriormente vivenciados por Lalice, reacendendo-lhe ou reavivando-lhe os fantasmas fundamentais de Lalice, o que a recolocava espectralmente em posição muito semelhante a suas vivências dolorosas passadas e ainda não tornadas experiências, por que não ainda interpretadas, relatadas ou sabidas.

O que nessas falas também nos remete à dimensão da cultura, extremamente machista, que poderíamos julgar um excesso em relação ao julgamento que faz às mulheres e louvores aos homens, e que entra no saber dela sobre seus afetos? Se imiscui em que? A cultura em sua dimensão moral parece invadir o saber da ordem dos afetos que detinha Lalice, acentuando agravos?

Estaria a prevalecer nesse teatro clássico que dá vida às cenas familiares cotidianas, a mulher dionisíaca, ao mesmo tempo quixotesca, em grande parte forjada a partir de esquemas culturais típicos das posições machistas, tão inadvertidamente reproduzidas pelas mulheres, suas vítimas preferenciais?

Durante a infância de meninos e meninas nos interiores do Ceará ouve-se à boca pequena a versão bíblica popularizada da criação do mundo em que se evidencia uma cosmogênese recheada de jogos de sedução, de desejos e de pecados, além de realçarem-se as maravilhas existentes no Éden, lugar mais primitivo do imaginário humano onde residiria a pureza e a eterna providência divina. Nossa condição existencial mais ancestral permanece sendo objeto de fantasias.

Dentro de um certo imaginário católico, fraca, ingênua, a mulher teria se deixado seduzir pelo mal e uma vez contaminada, teria seduzido o homem ao mesmo

infortúnio de que é fonte, fazendo-nos a todos perder o paraíso, relegando-nos à submissão da fúria de um Deus que a partir dessa transgressão, viria a imprimir a homens e mulheres a falta, o sofrimento e a dor.

Desde a contação e recontações dessa história, espalhada pelas crianças e confirmada pelos adultos, com sutis recauchutagens, se instalou uma espécie de desconfiança em torno da mulher, que para se redimir, precisaria tornar-se santa, virgem, imaculada, totalmente dedicada a marido e filhos. Sempre submissa, calada e obediente. Deverá desdobrar-se, fibra por fibra, em bondade, acolhimento e abnegação. Ao homem, uma vez não seduzido pelo mal de que é portadora a mulher, permanecerá bom. Que função esse imaginário religioso que se configura dessa forma tem ocupado na construção da psique masculina e feminina na cultura e moral interiorana cearense?

Logo, não haveria maldade, destrutividade, agressividade masculina que não tivesse como etiologia o ter sido estimulada por uma mulher, essa sim, razão e fonte de todos os males do mundo. A ela caberia a inquestionável posição de manter-se recatada, contida, castrada em seu silêncio acolhedor. À mulher, junto a isso, precisaria ser também útero, gestação da vida, nutrição do mundo. Ela também é esse sublime.

Voltando à professora Lalice relativamente ao marido, vimos que ela fá-lo assemelhar-se à mãe. Dessa forma é que Lalice assume para si os papéis fundamentais esperados pelos homens em seu contexto cultural, sobretudo o de provedora. Assim é que Lalice passa a ver seu marido assemelhado à sua mãe, aquela que retira e dilapida tudo o que viesse a ser construído em casa, tal como fizera sua mãe a seu pai.

O sentimento em relação ao meio-irmão, semelhante àquele sentido por seu pai era de muito medo. “Um dia eu fui pegar o Rogério, (seu sobrinho), pelo braço. Quando ele se acorrou, deslocou a pá. Era muito gordo. Com medo do Osvaldo, corri nessa estrada, passei o dia nos matos. Segui a ladeira até a Meruoca. Ele fazia maldade demais”. Em geral a figura paterna era constituída segundo esse modelo de dureza. Mais que respeito, impunha aos filhos medo. Mais uma vez fica sugerido que a representação do Osvaldo para a Lalice era de outra ordem, seguindo contextura para além do razoável a um mero irmão.

“Depois de todo sofrimento que passei na casa deles, fomos, eu e Maria Monteiro, fazer a vida na política. Ela de um lado, eu de outro”. Todo o palco de disputa será desse modo erguido sob o signo dessa renovada articulação em torno do poder.

Renovava-se assim, e se alimentava permanentemente, a outra cena. A partir de então, as narrativas que se vai ver mostram que o que passava desde então a entrar em jogo, a perdurar por quase sessenta anos, seria a tentativa de superação uma da outra, que pela via do voto se explicitava de modo mais visível socialmente. Viciadas por política, segunda elas próprias, em cada eleição todo o distrito do Jordão assiste ao acirramento dos ânimos dos dois lados, comandados cada um pelas antigas professoras. “Ela entrou nesse negócio de professora, na época que eu entrei pelas mãos de Jerônimo Prado prefeito. Éramos muito novas ainda”.

No momento do cruzamento das narrativas das professoras percebe-se de modo incontestado a existência de uma birra entre as duas, como se no íntimo, misteriosa e clandestinamente tivessem combinado enveredarem por caminhos opostos na política,

como forma de não desistirem dessa tensão gozosa expandida e aprofundada a cada tempo.

Nas últimas eleições que se afiguram, dois candidatos a vereador disputam uma vaga com os votos do Jordão: Adaldécio, apoiado pela professora Lalica, de um lado, e Rogério, filho da professora Maria Monteiro, sobrinho daquela, de outro. Rogério, candidato a vereador, o mesmo menino fora praticamente criado pela tia Lalica, ao tempo em que sua mãe Maria Monteiro precisava se pregar nos trabalhos de costura para dar conta das necessidades da casa. O menino gordo que teve o braço deslocado intencional ou propositadamente por uma tia que precocemente era submetida a prestar serviços de babá, relegada à condição de “escrava do irmão e da cunhada”.

Parece a Lalica ser importante contar os detalhes do modo como começaram as duas a atuar no magistério, vindo a disputarem no imaginário local o lugar de melhor professora, a mais inteligente, competente e mais capaz de conduzir os alunos às escolas de Sobral. “Naquele tempo, negro não era muito aprovado na sociedade. Ela era muito tímida, descontrolada e nervosa. Eu fazia as coisas por ela. Vou lhe contar o que ela fez”.

Numa tal frase vemos se adensar o que vai ser desenvolvido e reiterado nos relatos de Lalica: Primeiro – aqui já se anuncia que Maria Monteiro é de segunda categoria social. Segundo – veremos a denúncia de que Maria Monteiro é descontrolada e movida por seus próprios afetos. Terceiro – vê-se explicitado que Lalica fazia as coisas por Maria Monteiro, que por si só fora incapaz de produzir os exercícios sugeridos e de passar nas provas para professora, sem sua ajuda, conforme seu relato. E

por último: “mas espere para ouvir o quanto ela foi terrível comigo, ingrata, injusta e o quanto destruiu minha vida”.

A considerar o relato da professora Maria Monteiro, noutra lugar explicitado, descontrolo, timidez, nervosismo, incapacidade de fazer algo por si mesma, segundo suas possibilidades intelectuais, foram características de Lalice. Nesse caso, as duas estariam projetando uma na outra, algo de seu? Adicionalmente, no período em que as duas participaram do processo de formação de professores para atuarem no distrito do Jordão, já estava estabelecido o dissenso e distanciamento entre ambas, o que parece vir a fragilizar ainda mais a possibilidade de cooperação entre ambas.

Toda a trajetória narrada a partir de agora irá redundar na culpabilização da professora Maria Monteiro por Lalice que se anuncia vítima de uma situação de sofrimento e transtorno mental, causados por calúnia e difamação produzidas pela outra cujas seqüelas são amargadas até hoje.

O início de seu calvário se dá ainda na puberdade, segundo Lalice: “Quando eu estava com meus quinze anos, comecei a namorar um rapazinho. Um rapaz bom. Ela começou a fazer fuxico”. Como se tratava de um filho de vereador, pessoa de status e poder econômico significativamente diferenciado em relação à realidade local, constituía-se num perigoso trunfo nas mãos de Lalice. Isso lhe traria inestimável poder e importância, desleal ao campo de batalha estabelecido entre ambas. É essa a impressão deixada, derivada de frases desconexas, vacilantes, contraditórias, proferidas por Lalice. “Tive que acabar o namoro porque Maria Monteiro não emprestou um rádio. Como é

que pode, dizia a mãe dele, meu filho casar com uma moça cuja família não é capaz de emprestar uma coisa?”.

Na explicação de seu argumento, Lalica enfatiza que numa certa oportunidade, o pai do seu namorado, o vereador, estava precisando desesperadamente de um aparelho de rádio para ouvir uma notícia do jornal radiofônico, e o aparelho que tinha em casa justamente quebrou naquela tarde. Sabedor de que a cunhada da Lalica, a moça que namorava seu filho teria um rádio em casa (objeto raro à época), mandou recado para solicitar o empréstimo. Maria Monteiro teria negado a solicitação como forma de boicotar ou azedar as relações entre sua cunhada e esse rapaz, com vistas a enfraquecê-la, “por pura inveja, por não ter sido capaz de encontrar um homem que a quisesse como esposa, que cuidasse dela e da casa”.

“Eles (os pais do namorado) me tratavam muito bem. Ela fez isso comigo na época da política. Acabou o resto do namoro. Combinamos para namorar escondido”. Foi a pior saída encontrada. Tão logo vieram a saber desse relacionamento clandestino, não aceito pelos pais do rapaz, por terem sido frustrados em seu desejo de terem um rádio emprestado, passou a ser vítima, segundo interpretação de Lalica, de calúnia produzida por Maria Monteiro. “Acabaram meu nome de moça”.

Toda a intriga se avoluma quando Lalica soube que seu namorado iria embora para Brasília, desgostoso por não podido dar prosseguimento ao namoro de forma aberto e de estar interdito a tomá-la como esposa, sob pena de perder toda a herança a ser deixada pelo pai. Dizendo-se sofrida, “apunhalada pelas costas pela cunhada, mão do destino”, Lalica passou a chorar pelos cantos, a se mostrar entristecida. Vendo tal

cena, segundo Lalice, Maria Monteiro tratou imediatamente de interpretar sua reação como reação estranha demais. Isso pois, Maria Monteiro que a reação de Lalice teria sido provocada pelo fato de que o rapaz havia mexido com ela, tirando-lhe a virgindade. Apontando sinais que poderiam ser percebidos como uma fábula delirante, assim refere-se Lalice aos acontecimentos:

É tão natural, tão comum, a pessoa chorar por mágoa! Ela espalhou que eu não era mais moça porque ele não queria casar comigo, então eu não era mais moça. Eu fiquei uma pessoa... Naquele tempo moça tinha nome. Eu fiquei tão pra morrer! Perdi minhas amigas. Acho que era uma depressão. Não gosto nem de... (começa a chorar compulsivamente). Meu nome acabou. Acabou Lalice.

Que Lalice seria essa, a que se acabou? Estaria aí findada sua experiência de mulher, do feminino e de parte daqueles lugares representativos ocupados por essa condição existencial? Essa experiência da ordem do feminino iria remeter a uma outra Lalice que insistia em afirmar-se por via do nome do pai, razão porque se posta nas diversas cenas posteriores, na família e na escola, atuando em novos cenários e velhos atos culturalmente pouco comuns a sua condição de gênero?

A partir de então, passou a produzir-se em Lalice uma tristeza profunda, um isolamento do mundo. Todas as amigas foram perdidas, foi encolhendo como pessoa, perdendo sua condição de *ser-com-outro*. Sua vivência da temporalidade, modo típico de ser humano foi se esgarçando. Inicia a viver o modo de ser malogrado a que se refere Binswanger em sua obra *Três formas da existência malograda* (1977), vítima de sofrimento mental em que a única saída vislumbrada por aquele que sofre é restringida à

tentativa de ruptura com seu modo fundamental de ser-no-mundo, que é o ser-com-outro.

O sujeito que vê seu tempo tocado, escapando de si. Não lhe era mais de direito o tempo de sonhar, o tempo de encontrar com amigos, de fazer planos para o casamento, de dormir, de sossegar. Nesse contexto heideggeriano, pode-se dizer quanto à tristeza de Lalice que ela parece ver seu tempo existencial estrangulado. Por tempo existencial, Heidegger se refere àquele que não é medido por momentos que se sucedem por antes, durante e depois típicos da medição cronológica, mas que é tempo de viver dos humanos, permeado por horizontes de possibilidades, onde se empreende a escolhas segundo a ordem do tempo cairótico, o tempo ontológico.

O momento no tempo em que “Lalice se acabou”, passou a constituir-se a gota d’água fazer transbordar a intriga. A partir daí, Lalice constata: “não era mais possível continuar morando com aquela gente que só me fazia mal. Saí de lá. No meu sentimento, fiquei em casa, cuidando de minha mãe, pelejando. Só o trabalho em casa... chapéu. Não tinha mais aquela vida.

Todas as possibilidades vindouras pareciam se fechar, pela narrativa de Lalice. O que antes era uma pessoa que se lançava para fora de si, mergulhava agora num profundo ostracismo. “Não quis mais namorar, com medo dos homens virem com conversa que não era do meu apoio, que me faltasse com o respeito...”. Adicionalmente, qualquer aproximação com outras pessoas, qualquer nova tentativa de recomeçar a vida estava impedida por uma fantasia de força imobilizadora, vejamos:

Tinha um temor do meu pai, de achar que eu estava com um rapaz só para esconder que eu não era mais moça. Eu fiquei medrosa. Peguei uma vontade de fazer besteira comigo. Comecei a pegar medo de gente, dentro de uma missa. A vergonha não me deixava ficar no meio do povo.

Em decorrência de tantas pressões morais e culturais, nocauteada pela cunhada Maria Monteiro, viu instalar-se em si um sofrimento psíquico típico das fobias sociais. Quando finalmente criara um pouco de forças para fazer aproximação com alguém, quando parecia que finalmente os sintomas imobilizadores começavam a desaparecer para um novo recomeço, Lalice sucumbia novamente: “arranjei uma amiga com quem ficava muito junta. Aí ela também levou o nome de rapariga. Ficou difamada como eu. Peguei a loucura”.

O comportamento de Lalice passou a ser severamente estranho, a partir de então. Lalice parecia não achar razões para acreditar e dizia sentir-se como um animal. Em suas palavras descreve seu sofrer em imagens fragmentárias e plena de vazios. Sua vinculação ao outro estava comprometida. O *ser-com-outro* esgarçado. Aqui parecia trincada a estrutura do *ser-com-outro*, em relação a seu mundo afetivo interiorano. Heidegger nos auxilia a pensar o *ser-no-mundo-com-outro*. Um corte ou ruptura mesmo temporária representaria um comprometimento na temporalidade do sujeito, constituindo um modo adoecido de ser. Sobre esses afetos lembrados, diz Lalice:

A depressão é uma doença de não acreditar em nada. A pessoa fica só olhando, vendo sua boca dizer tudo, mas o cérebro não deixa você entender o que o outro estava dizendo. O cérebro estava dominado. Fiquei fraca do juízo. Não comia de jeito nenhum. Olhava pra comida, você acredita... Ficava como um cachorro, um animal doente.

Na tentativa de ir produzindo sentido sobre o que vivera, agora ante mim, Lalice acrescenta: “Eu olhava para mim e dizia: virgem, como eu estou com a barriga grande! Estou com minha barriga grande!”. Foi seu pai que veio ao socorro, uma vez que “Sobral era tão atrasada, não tinha um médico de cabeça”. Processou toda uma espécie de cura através de movimentos de pajelança.

O pai, assim, se encarregava da des-gravidez da filha, ou quiçá de seu parto? “Meu pai pegava um cachimbo e passava na minha barriga para eu me conformar, e para isso ficar bom. Passei um tempo assim. Até aí eu me lembro”. A que teria dado luz Lalice? O que ocorreu durante ou posteriormente a tudo isso, e qual o tempo de duração não lhe é possível precisar. Houve uma espécie de amnésia lacunar com que provavelmente precisaria Lalice proteger-se de tensões internas desagradáveis. Se essas tensões eram insuportáveis ao *princípio do prazer*, uma das normas de regência do funcionamento psíquico humano, poderiam não ser insuportáveis ao ego censor e suas interdições.

Dentre as lembradas de Lalice, estava a constante e recorrente investigação sobre o sentido de Deus. “Eu queria saber o que era Deus. Como funciona a cabeça dele?”. Por que surgira nessa hora da narrativa justamente como objeto de investigação o sentido de Deus?

Se se conhece Deus como pai, que relação haveria entre recorrer-se a Ele nessa hora de sua vida ante o nome-do-pai? O pai de Lalice haveria de fato ocupado, segundo ela, esse lugar de proteção e salvaguarda de sua moral ante aqueles que lhe fizeram

tanto mal? Ela desconfiando de sua fragilidade, (cedera peso ao filho Osvaldo fazer suas maldades) não estaria muitas vezes tentando recompor a imagem de uma pai que na verdade parecia se anunciar fraco ante a própria mulher, mãe de Lalica, e o filho Osvaldo?

A suspensão do eixo de argumentações sobre deus que vinha gestando, ao invés de seguir suas respostas sobre o lugar de deus, parece retrocede alimentando a descrição de seu momento de loucura. “Uma noite eu corri e não sei mais o que aconteceu com minha vida. Fui dormir nas casas. Aí pronto, depois daí fui ficando boa. Foi uma promessa muito forte”. Esse ato simbólico de ter ido dormir fora, na casa dos outros poderia ter simbolizado o ritual de passagem para a desistência em dar conta do pai, de retê-lo para si, como objeto de desejo indigesto interditado?

Lalica continua contando da promessa de seu pai para São Francisco, protetor dos pobres e desvalidos, que desejava ter de volta a filha querida, perdida em suas divagações, em seu sofrimento sem compreensão, cuja essência jamais fora capaz de vislumbrar. O pai teria desejado tirá-la do não-lugar de perda para a instância da encontrada? “Fui ao Canindé a pé. No meio da viagem fiquei de novo doente. Agonieei. Pararam um dia de viagem comigo. Mas nosso senhor Jesus Cristo me curou e eu fiquei boa”. Finalmente o pai protetor, aquele que não falha, ainda que o pai terreno venha a falir, veio em seu socorro, trazendo-lhe de volta à razão dos homens e mulheres com pés no chão, recuperando-lhe a saúde.

Lalica perfaz todo um movimento de busca de sentido, que ainda que se conecte à dimensão afetiva, tem um valor e existência que se reporta a uma existência concreta.

Aqui se pode fazer uma articulação entre o pai ausentado de Lalice que não a protegia e um deus que pode salvá-la. Lalice articula todo um rosários de significados e caminhos, desde a pajelança, o imaginário marginal. Saindo do catolicismo oficial, produz sentido com nexos. Essa busca da dimensão espiritual, uma dimensão esquecida em educação, mostra-nos que há uma produção de sentido que nessa dimensão do religioso se faz e que é capaz de sustentar o ser em momentos de crises. As reflexões sobre a linha de espiritualidade propostas na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará tem apontado a experiência espiritual como uma dimensão formadora, produtora de sentido, e que se faz, embora em relações com outras dimensões como a afetiva, em um registro que poderíamos designar como da ordem dos fenômenos espirituais. Buscou naquele momento Lalice uma interpretação dentro da dimensão religiosa. Uma coisa não substitui a outra. Os sentidos se atropelam: Deus que não fale (não vem a falar) e o pai que fale (vem a falar). O pai que não deveria falar a Lalice, não falou, tampouco. Deus que não deveria falar, não falou, na última hora. Há a possibilidade do registro que é da ordem do espiritual. Nesse ponto, coloco minhas reticências, ao tempo em que a reconheço como produtora de verdades.

Livre de seu mau de cabeça, por força da promessa do pai e da “bondade de Nosso Senhor Jesus Cristo”, dimensões que se interconectam, a afetiva e a espiritual, Lalice finalmente voltava a ter paz interior. O tempo também fora provavelmente senhor dessa passagem.

Fiquei na casa dos meus pais, mas não queria namorar, até que apareceu esse homem aí (se referindo ao marido). Ele inventou de namorar comigo e eu não queria. Papai não queria. Endoidou pra me querer. Eu era íntima da namorada dele. Andávamos os três juntos. Ele deixou essa namorada... O rapaz que tinha ido embora pra

Brasília, meu ex-namorado, voltou com um acidente. Mas eu não conseguia mais olhar para ele. Não quis mais ele. Queria me roubar, me botar nas terras do pai dele. Ele foi covarde. Teve medo do pai. ‘Meu pai não vai me dar nada’. Tinha muito medo dele. Ele casou com outra e eu fiquei sem casar.

Por enquanto, até que apareceu aquele que viria a ser seu marido, com quem se mantém junta até hoje malgrado ele não corresponder a seu ideário. “Aí apareceu essa coisa aí. Minha vida é uma novela. É um rapaz bom, não bebe, é um rapaz direito! Eu casei, mas não era quem eu queria. Nem ele me queria”. Logo no início, nos primeiros dias de sua convivência, notou que havia algo estranho, que não correspondia ao modo como normalmente agem os homens quando casam. “Com oito dias de casados, notei ele triste. Foi um casamento sem amor”. E passou a desejar saber o que se passava. Qual o motivo de tanta tristeza? Parece que não estava contente, feliz. Por que então fizera tanta questão de tê-la como esposa? Estava quieta em seu lugar, já tinha até mesmo desistido de relacionamentos, permaneceria solteira para o resto da vida.

Ele triste, sem diálogo. Fui conversar com ele, dizendo que achava ele assim uma pessoa tão triste, deixou uma namorada de dez anos por mim. Eu esperava que ele fosse me dizer que era por algum problema financeiro. ‘Lalica, eu vou te dizer uma coisa – você é bonita, mas você não é uma pessoa que era pra mim. Nunca namorei uma pessoa expressada assim como você, mas eu não te amo’. Ô, mas foi um fim para mim! Ele disse que eu não era uma pessoa para ele. Admirava minhas qualidades, apenas. Foi levado a casar só pra conquistar uma pessoa que era mais do que ele. Acabou meu dia. Eu tenho que compreender e tenho que amar.

Mas inquieta com sua condição feminina de ter que, precisar de, debateu-se em novos sofrimentos, em mais queixas, concebendo-se mais uma vez vítima de alguém,

refém do destino, sem sorte na vida. “Como é que eu vou levar essa vida? Chorei demais”.

Com o continuar das narrativas e investigações acerca dos motivos que levaram seu marido a casar consigo sem que houvesse amor revelaram-se novos aspectos de sua vida. Assim é que seu marido um dia lhe teria dito: “Tu casou comigo por interesse. Eu fiz minha parte. Eu queria era saber se tu eras moça ou não. Eu achava que tu tava mentindo”. E acrescenta Lalice com ares da mais profunda dor: “Aquilo para mim foi o fim. Não estava ainda livre do mal que aquela negra havia feito”. Admitir sujeito do desejo no contexto da capacitação docente a dimensão afetiva, o saber que não se sabe, é admitir o sujeito em suas vicissitudes. Para l o desfecho de sua complexa revelação, os males de sua vida são exorcizados com a aquela negra de sua vida. Proposta educacional – a idéia de procedermos ao estudo do saber que não se sabe, a nossa dimensão afetiva, nas capacitações docentes e na formação docente, não nos faria mais potentes para lidar com as vicissitudes do desejo que na nossa vida e em especial na prática educacional?

Continuemos: Lalice diz ter Lamentado por não ter merecido “a confiança daquele com quem casara. Fui embora de madrugada, chorando. Era muito tarde da noite, e todos dormiam”. Lalice permanecia com aquelas indagações, questionamentos de valores e sentido de sua própria vida. “Iria de volta para onde, para que casa se não havia mais casa?” E acrescenta, “voltei do meio do caminho porque pensei: ora, se eu voltar agora, vai ficar comprovado que eu não era mesmo virgem. Então eu não tinha outra saída senão voltar e tentar fazer de tudo para que o casamento desse certo”, e

conclui suas narrativas dizendo: “Ele nunca me deu nada, nunca me deu um chinelo. Fico muito triste de ver um casal na televisão que se beija, e eu nada”.

Num mero exercício de imaginação, considerando a possibilidade de que as peças no jogo de xadrez pudessem ter, no passado, cadenciado outra dança que não esta que definia a partida segundo tal desfecho, o que teria ocorrido com o destino do rei, da rainha, torres, cavalos, bispos e soldados? A modificação de algum movimento, a certa altura do jogo, o teria redefinido por outras vias ou somente acentuado percalços adicionais a uma configuração final de todo modo similar? Esses movimentos outros se situariam ao longo do processo mesmo de tornar-se o que se é, perfazendo o momento de formação do professor e teriam como característica, uma investigação arqueológica a ser empreendida com o caráter interpretante do ser de cada professor.

Será que se o saber disto que não se sabe tivesse sido desvendado anteriormente ao longo processo de seu ofício de professora, Lalice teria tido outra vida e outra atuação educacional? Estaria a costura desse fazer educativo seu vinculada em suas determinações cotidianas de algum modo configurada a partir de estruturas psíquicas e afetivas definidas e perpetradas no passado?

Em *A falecida*, farsa trágica em três atos de Nelson Rodrigues (1953), Zulmira tem sua vida girando em torno de seus delírios hipocondríacos, tempo em que busca a atribuição de culpa de todos seus males a alguém que, por vias da macumba, lhe teria feito muito mal. Após consultar uma cartomante, escuta dela o conselho de ficar muito atenta a uma certa loura que a princípio não consegue associar a ninguém conhecido. Com ajuda do marido, é levada a lembrar da existência de uma delas que mora na

mesma, a Glorinha. Imediatamente a toma como bode expiatório, reforçada pela lembrança de que “não me cumprimenta: torce o nariz para mim, que nunca lhe fiz nada”. Estava concretizada sua cena persecutória a partir de então. “Como se ela estivesse aqui. Atrás de mim. Como se me acompanhasse por toda parte”.

Precisava desesperadamente lutar para vencer essa inimiga que se lhe apresentava indisfarçadamente àquelas alturas de suas fantasias, como uma significativa ameaça a seu bem estar. Estaria travada desde sempre e até o fim, uma guerra silenciosa composta por sutis preparativos com o intuito de garantir um desfecho para ficar na história. Mas teria que ser uma vitória em tempos de morte, algo que sequer desse a Glorinha o direito a qualquer resposta possível.

Glorinha constitui-se, após tamanha evidência esotérica pronunciada pela cartomante, a responsável por tudo de mal que se instalara na vida de Zulmira: sua friquidez, sua doença mortal, sua impossibilidade de amar, “ela me impede de ser mulher” e até mesmo pelo fato de não mais conseguir beijar alguém: “tenho nojo de beijo, de tudo”.

Pensava Zulmira, em seus diálogos monocórdios ao marido Tuninho, sempre mais interessado nas partidas de futebol do Fluminense:

... Quando eu morrer, Glorinha há de estar na janela, assistindo de camarote o meu enterro, gozando. Ela sabe que estamos na última lona e, portanto, que meu enterro deve ser de quinta classe. Olha! Eu quero sair daqui! Nada de capelinha! Se Glorinha soubesse! Se pudesse imaginar que eu, na surdina, estou tomando as minhas providências.

E de fato todas as providências foram cuidadosa e ardilosamente tomadas por Zulmira de modo a garantir que “no dia em que eu morrer, Glorinha vai ficar com cara de tacho, besta! Tenho um plano, um golpe!”. Mesmo que a apoteose de sua vitória final sobre Glorinha estivesse atrelada a seu último ato cênico, com sua morte, estaria satisfeita em vê-la estupefata, ali na janela, amargando a maior de todas as invejas, provavelmente arrependendo-se de não lhe ter dado atenção em vida; logo a ela, Zulmira, aquela “mulher poderosa, importante, rica” o suficiente para ostentar tão suntuoso enterro.

Agindo infielmente ao marido, permitindo-se ao “desfrute fácil” de Pimentel, um rico proprietário de empresa de táxi, deixa tudo arquitetado em suas lucubrações, para que no momento propício, o eventual amante se encarregasse de custear-lhe o enterro bombástico, quando de sua iminente morte. “Então essa gata aí do lado já sabe... Por isso eu quero, e não peço nada senão isso, senão um enterro como nunca houve aqui, um enterro que deixe a Glorinha com uma cara desse tamanho, possessa...”.

De um modo similar à contação Nelson-rodrigueana, Lalice culpabiliza Maria Monteiro de toda sua tragédia existencial, numa extensão que vai do não ter tido condições de estudo, uma vez feita escrava daquela que só se ocupava em “ser mulher” à falência de sua condição de mulher. Não estaria como professora se assumido como objeto também? E não de sujeito transformador, capaz de transformar seus percursos educativos? Como não é sujeito num canto, teria condição de ser no outro?

Prossegue Lalica em seus lamentos e clamor por reconhecimento e identidade:

O que me deixa mais sentida, com uma dor mesmo no coração, é que eu fui tudo pra esse menino. Eu não gostava quando eles vinham pegar nele. Pra mim, na minha cabeça, só eu é que podia cuidar. Eu tenho certeza que fui a mãe e o pai dele, o melhor que ele podia ter, e o que foi que eu ganhei? Nada... E essa mulher nunca soube reconhecer nem isso!

Arrastada à casa de Osvaldo, o irmão que a “pegou”, viu-se a partir de então submetida ao representante por embuste do lugar do pai, por usurpação de espaços afetivos, e por extensão do mesmo modo submetida à convivência com uma cunhada de quem não gostava, aquela que só queria viver a “vida de mulher”. Uma vez aí instalada reencenava o lugar de disputa com Maria Monteiro do objeto faltoso, na figura de um homem suspenso, ancestral e arquetipicamente mantido desde sempre sob a mira de seu desejo.

Lalica provavelmente estabelecera com o sobrinho, esse que alçara à condição de filho, segundo suas palavras, uma tentativa de obturação de sua própria falta, sendo-lhe os pais amorosos que não tivera, suprindo-o com o enxerto do que teria sido desejado pela sua própria falta. Propiciando a ele a “completude” que não suporta sentir e sabê-la em si, na forma de uma amarga falta.

Ao lamentar contra Maria Monteiro o não reconhecimento de sua paternagem/maternagem feita ao sobrinho-“filho”, novamente estaria reivindicando posições não cabíveis a si nessa constelação intrincada de afetos e desafetos em que definitivamente estaria fadada à exclusão? O que haveria em sucessivas tentativas de

ocupação de lugares afetivos reivindicados por Lalice, relativos a sua dificuldade de admitir a castração? De perceber-se como ser faltoso, barrado, destino último de toda trajetória desejante?

Em que medida uma estrutura existencial plena de pendências, carente de significados, recheada das mais surpreendentes fantasias, poderia respingar sobre o modo de atuação da professora, em sua cotidianidade docente, diante de seus alunos, e mais que isso: em que medida suas ações desse modo determinadas poderiam afetar as condições de possibilidade de aprendizagem de seus alunos, positiva ou negativamente?

Percebo que se em grande medida a interpretação quase que escatológica da professora fez com que ela exorcizasse os males de sua vida, arrumando um bode expiatório, eximindo-se de ser um sujeito nas suas possibilidades e dificuldades, na sua vida, decidindo por reportar toda sua desventura a uma pessoa cuja relação encontra-se eivada da dimensão fantasmática.

Como não desconfiar que também na sua vida como educadora não tenha renunciado a seu papel de sujeito da sua ação educativa. Como não posso desconfiar disso?

Capítulo VI

NARRATIVAS DA PROFESSORA MARIA MONTEIRO.

Maria Monteiro é uma professora aposentada de setenta e oito anos. Antes de ouvir seu relato, assisti-lhe passar por diversas vezes entre as vielas do distrito do Jordão, sempre utilizando um vestido marrom bem abaixo do joelho por devoção a São Francisco. Invariavelmente só, de olhar altivo, como quem vislumbra um horizonte muito distante do que lhe vem ao encontro a poucos metros, ora serpenteia, ora marcha, ora desfila com uma dignidade de quem se atribui a si mesma a importância social que de fato tem, junto àquela gente. Os cabelos grisalhos sobre uma pele negra tostada de sol, por tantos anos de exposição nas ocasiões de plantio e roçados, ressaltam-lhe uma silhueta majestosa. Somado a um andar cadenciado por longos braços que desenhavam no ar movimentos sutis, dir-se-ia, imediatamente, tratar-se de uma senhora rainha do Maracatu, pertencente a uma nação guerreira, onde vigoram a boniteza e a decência.

Seus gestos e tonalidade da voz sugerem tratar-se de alguém cuja educação familiar lhe proporcionara maneirismos sofisticados, finos, com zelo aos bons tratos e cuidado para com o acolhimento e hospitalidade aos que lhe chegam a casa, num tom acima do que costumeiramente se encontra em meio à cultura nordestina.

Convida-me a conversar em sua cozinha. Mais próximo à sala de visitas, por haver excesso de barulho provocado por vizinhos que amiúde ouvem forró às alturas, desde muito cedo da manhã, até a hora das novelas de televisão.

Inicia suas narrativas declarando que sua trajetória até fazer-se professora do distrito, com sua vasta história de atuação pedagógica, “começou dentro da politicagem”. Na época em que o prefeito Jerônimo Prado se elegeu, o que veio a suceder o prefeito Cesário Barreto, Osvaldo, “o pai do meu menino, eu era junta com ele”, era cabo eleitoral atuante, através de quem se inseriu na política - do início até o final de suas falas sempre referida como “politicagem”.

Traz uma clara preocupação em esquivar-se, de imediato, de um possível mal-pensar a seu respeito, quando faz questão de declarar suas intenções frente às ações político-partidárias ao dizer de si mesma: “Mas era no sentido que tudo melhorasse, um Jordão melhor”, provavelmente uma espécie de denegação a considerar a compreensão da inteira narrativa a ser explicitada, em que se infere que muito mais que meras preocupações sociais de fato animavam sua práxis política.

Toda atuação docente havida à época se dava nas casas de família por falta de instalações próprias, inexistentes naquele tempo, vindo finalmente a ser construído o primeiro grupo escolar na gestão do candidato que apoiara a prefeito, nessa ocasião vitorioso, em derrocada a Cesário Barreto, aquele apoiado por Lalice, sua cunhada.

Declara o modo como se deu sua formação escolar com orgulho e ares de quem conta vantagem, o que de fato é inequivocamente merecedor de reconhecimento e admiração, pela capacidade intelectual, pelo esforço de superação e tenacidade:

Meu saber foi um dom que deus me deu. Minha mãe era professora. A única daqui do Jordão. Ela foi pelejando para eu aprender com a palmatória. Passei um mês e li a carta de ABC com o Paleógrafo, que

era uma cartilha para aprender as letras. Depois aprendi as quatro operações, a ler e escrever.

Autodidata, ao cabo de poucos dias já acumulara conhecimento suficiente para se tornar professora das primeiras letras e números, o que mais tarde veio a se consolidar, pelas vias da “politicagem”, quando historicamente se fez necessário o treinamento de professores para o exercício do magistério no distrito do Jordão, em épocas de consolidação de novas forças políticas locais.

Todo seu aprendizado, portanto, teve início com sua mãe que à época era professora, uma das precursoras dessa arte que, no entanto, permaneceu ocupando os espaços residenciais na tarefa de alfabetização de alguns alunos, com vistas tão somente a proporcionar-lhes o saber assinar o nome e reconhecer os números. "Aprendi com minha mãe", declara. A inserção nas escolas públicas locais somente se deu a partir da geração das professoras Maria Monteiro e Lalice. Nesse sentido é que poderíamos descrever dois distintos grupos de docentes, de modo a caracterizar uma passagem qualitativa dessa oficialização do fazer pedagógico: um pequeno grupo de três pessoas, entre elas a mãe de Maria Monteiro que passamos a chamar dos pré-professores e as professoras mesmas oficialmente investidas do cargo, oficializadas pelo estado por contratos através de formação ocorrida em caráter de treinamento, tal como já descrito.

Sua história é muito semelhante à de sua cunhada, em termos da inserção à vida docente. Num diálogo lacônico, descreve o modo como passou de uma “simples agricultora da roça”, atividade de que não se afasta até os dias de hoje, para se tornar uma das principais professoras da localidade, cantada em prosa e versos por seus ex-alunos que a veneram como a responsável por lhes tirar da ignorância, por lhes abrir os

olhos à importância da aprendizagem, da formalização de um saber epistemológico que fosse capaz de tirar da cegueira a que “estariam destinados em sua pobreza”. Afinal, julgavam-se apenas condicionados pela história, submetidos àquele destino previsível.

Sobre isso nos esclarece Paulo Freire (2003):

Enquanto, na compreensão mecanicista e autoritária, em que o futuro, desproblematizado, será o que tem de ser, o que já se sabe que será, a educação se reduz à transferência de receitas, de pacotes conteudísticos, na dialética, na história como possibilidade, começa que não há um só futuro, mas diferentes hipóteses de futuro. Os homens e as mulheres são seres programados, condicionados, mas não determinados. E porque além de ser se sabem condicionados, podem intervir no próprio condicionamento. Não haveria como falar em liberdade se esta fosse um dado preestabelecido. (2006, p. 151).

Intuitivamente Maria Monteiro já trazia essa certeza da não inexorabilidade da vida, e fez questão de anunciá-la a quatro ventos, para tantos quantos fossem capazes de ouvi-la. Em seu dizer, “nada tem que ser como tem que ser, o que já se sabe que assim será” e nessa direção parece ter pautado sua conduta de vida, seus papéis familiares, seu fazer pedagógico. Na idéia apresentada por Paulo Freire, os caminhos que conduzem à intervenção no mundo são abertos a partir da consciência dessa certeza, da não inexorabilidade da história.

O diálogo referido é estabelecido nos seguintes termos:

Começou a política dos Prado. Ele me disse: - Maria, o governador (Virgílio Távora) está no meu partido, e quer criar umas escolas para botar nas fazendas, nos sítios. Queria que você cuidasse da escola do Jordão. Aí eu disse – Eu lá vou, do jeito que eu sou tímida! Então ele

completou: - Você vai fazer um cursozinho, se você passar... Vai ter uma seleção e quero que você se inscreva.

Ora, um pedido como esse feito pelo próprio prefeito se constituía uma ordem. Como poderia recusar? Deveria estar pronta o quanto antes para participar do treinamento e seleção trazidos pelas professoras de Fortaleza, e malgrado sua timidez, provavelmente reforçado pelas circunstâncias culturais desfavoráveis em razão das estruturas racistas vividas de modo explícito em seu meio, ousou transgredir.

Junto a sua timidez, outra dificuldade se interpunha. Estaria participando de uma extensa atividade em que “uma mulher que mora acolá”, modo como se referiu a Lalica, apontando para a casa contígua à sua, estaria do mesmo modo participando do evento e seria, portanto, agora oficialmente, sua colega de profissão, ocupando os mesmos espaços de poder, infringindo-lhe os mesmos dissabores até então perpetrados, segundo haveremos de saber ao longo das narrativas. Parecia que o campo de batalha se armava numa extensão maior do que a costumeiramente travada. Em sua breve referência e aparentemente sem conseqüências, “Ela é irmã do Osvaldo. Essa mulher não gosta muito de mim não”. Nesses termos, atrela Lalica a essa sua trajetória docente no momento mesmo em que a descreve em seus movimentos iniciais, de modo inapelável, como se ela constituísse parte desse trajeto. “A irmã do Osvaldo toda vida foi despeitada comigo. A minha inteligência e força de vontade toda vida era maior do que a dela”.

O que haveria de tão intrincado entre essas duas professoras, de tão fortemente articulado e amarrado em suas bases constitutivas, que parece não serem capazes, cada uma a seu turno, de dizer-se de si mesmas, sem a necessária referência depreciativa e

desqualificadora à outra? Seriam apenas coincidências encetadas por falas que descrevem trajetórias contemporâneas de colegas professores? As repercussões, implicações, advento de fantasmas que aqui e ali se insurgem em meio a essas vidas parecem dizer de algo mais, de entrelaçamentos, de saberes não sabidos, de um tomar fantasmagoricamente um personagem pelo outro para muito além do que seriam capazes de ver olhares não perscrutadores.

Segundo suas memórias, o treinamento teve duração de nove meses. Três meses em Sobral, três meses no Jordão e mais três meses novamente em Sobral, ao que fora anunciado como as fases internas e externa. “Eu sei lá o que diabo é externa ou interna, mulher!”, retrucou à coordenadora logo que informada. Foi-lhe então explicado do que se tratava o esquema acima descrito, o que no momento lhe causou grande susto, permanecer afastada de sua casa e atividades cotidianas por tanto tempo. Pensou desistir, mas logo foi contida em seu ímpeto: “Você só vai embora no final. Fique que é bom pra você”, aconselhou-lhe uma amiga com quem se ateve desde os primeiros dias do evento.

Era tanta gente! Quando eu cheguei lá, me peguei com uma professora. Nesse tempo todinho só existiam duas pessoas morenas: era eu e uma de Acaraú. Ficamos as duas grudadas. Ela muito inteligente, mais do que eu, muito!

A questão da negritude e do racismo a ela vinculada fica nitidamente explicitada nessa curta fala. Maria Monteiro na condição de negra, ainda que a princípio se diga morena, precisava auto-segregar-se, numa espécie de movimento automático, mesmo que em meio a tanta gente, em atitude francamente defensiva, em que parecia buscar proteger-se de sua cor de pele, tão socialmente desfavorável, tão passível de tornar-se

vítima de assédio moral e preconceito racial, figuras jurídicas não contempladas à época no código civil brasileiro, com o necessário rigor com que hoje é contemplado.

Na concepção freireana, o racismo constitui um preconceito humilhante, que não percebe o outro como parte do seu *ser-com-outro*, ao tempo em que impinge à vítima um lugar de condição humana rebaixado, subjugado, discriminado, interditado de vir a ser o que se é.

O racismo é uma ou vem sendo uma das melhores “trampas” de que se serve o capitalismo para encobrir o seu caráter de classe. Não é fácil, na verdade, para os grupos negros perceberem a diferença entre cor da pele e “cor da ideologia”. Triste ironia: a discriminação terrível, incrível, que os negros sofrem [...] termina por “trabalhar” em favor do sistema em que ela se nutre. (FREIRE. 2001, p. 287).

De fato, no discurso de Maria Monteiro, relatos dessa ordem parecem seguir um destino preestabelecido com que já se acostumou, sinalizado pelo silêncio com que contempla essas lembranças, jamais acompanhadas de um questionamento crítico, de uma queixa, sequer. Anuncia sempre a impressão não falada de que apesar de incomodar-se com essas coisas, entende-as como naturais e esperadas, como constitutivas de seu modo mesmo único de ser.

Começamos a ensinar na cartilha da Sarita. Quando eu terminei, pra colocar 30 alunos nessa sala, cada um levava seu banquinho... Quando terminou o ano, elas vieram (as professoras de Fortaleza) e dos meus alunos, passaram 28. Da outra passaram 14. Depois minhas matrículas foram crescendo, até 45 alunos. A dela permaneceu a mesma.

A partir de então, estava constituída sua primeira vitória nesse campo de batalha, em detrimento de Lalice. Seu desempenho profissional fora capaz de qualificar o dobro de alunos de que fora capaz sua rival cunhada. Adicionalmente, viu seu número de matrículas crescer, o que necessariamente implicava ser reconhecida como a melhor professora. Estava a partir de então comprovado que “aquela mulher que mora acolá” não teria “a menor condição de disputar em qualidade de trabalho com Maria Monteiro”, o que de seu ponto de vista, a “colocava no seu devido e merecido lugar”.

De que lugar estaria falando Maria Monteiro quando se refere a tais resultados nesses termos? Teria ela pressentido que todo o movimento de Lalice em torno de sua vida se pautava justo na busca de ocupação desse lugar privilegiado que sem o saber, “teimava e ousava se instalar”, a despeito de Lalice?

Permitindo-se a uma maior complexidade reflexiva e analítica, com vistas à atribuição de novos sentidos, teria ela condições de se saber atuando no papel da outra de Lalice a ser, segundo a ética do desejo, desbancada a qualquer custo, de modo a dar acesso ao interdito lugar ao lado do pai? A real desafeta não estaria noutras plagas, ausente da dimensão real desses atos ali (re)encenados? Não estaria Maria Monteiro apenas na condição de (re)presentante de alguém, e portanto mais uma vez pagando pelo que não deve?

Sobre a reivindicação do grupo, relata sua conversa com o prefeito, seu aliado: “Seu Jerônimo faça um grupo, homem! – ‘Maria, eu vou fazer um grupo e você vai entrar como diretora desse grupo. É pra tomar conta de tudo. Da merenda às aulas, até varrer’”. Nesses termos, sente-se como que responsável pelo advento da escola, fruto de

sua demanda política ao cacife, e sob esse argumento, ainda hoje reivindica votos para seus apoiados. “O povo daqui não reconhece que tudo isso que existe hoje em termos de escolas foi feito por Jerônimo Prado. Depois dele, ninguém. E quem estava do lado dele era eu”.

Ainda por insistência do prefeito Jerônimo Prado que sonhava vê-la terminar o que hoje é denominado ensino médio, mais uma vez lançou-se em novas transgressões para o que era esperado de uma mulher pobre, negra, moradora de um distrito de uma cidade do interior do Ceará, “Você vai fazer estudo para o segundo grau. Depois disso vai fazer faculdade”, insistia seu chefe político. “Eu quero nada!”, replicava Maria Monteiro, sempre tocada pela (des)esperança com que são encolhidas as pessoas no aviltamento e desrespeito à ética universal humana quando assistem ao ceifa de seus sonhos, o estreitamento de seus horizontes de possibilidades de escolha.

“Maria vá fazer, é melhor pra você (instigava-lhe o prefeito). Fui. Levava apostilas até completar. português, matemática, ciências sociais, ciências. Meu segundo grau não troco por nenhum de vocês que faz faculdade.

O percurso traçado pelo mentor, de fato, ficou pela metade. A professora julgava, a considerar a clareza de sua análise consciente, que já havia ido ao mais longe que deveria, ou que precisaria ir. Seu autoconceito já a colocava como tendo maiores habilidades, competências e saberes que as professoras que passavam pela academia, ao enfatizar orgulhosa que não trocava seu segundo grau, hoje ensino médio, “por nenhum de vocês que faz faculdade” a julgar pelo quanto se notabilizara com grande sucesso na alfabetização e preparação de seus alunos no primário, hoje equivalente ao primeiro grau menor.

Uma nova reviravolta de tendência política se instala. “Entraram os Ferreira Gomes e eu sai”. Apesar de não estarem expressos de modo visível, tons de mágoa em seu relato, há de todo modo o anúncio de uma certa perplexidade velada, de um incômodo condescendente com aquela situação de vai-e-vem de alojamentos e desalojamentos, cuja saga bem descreve o destino dos retirantes da seca. Como a onça e as uvas, diz ela “não precisa de briga não, vocês não ganharam? Pronto. Vou sair. Fiquei no sofrimento até 66”. É justo nesse período que a primeira dama, mulher de Euclides Ferreira Gomes, a destitui para dar lugar a Lalice, com todas as conseqüências psíquicas e representacionais vividas ali do outro lado da rua, naquela casa quase fronteira. “Zé Prado saiu, fiquei bolando. A outra era com ele, aí ela se lavou”.

A expressão “lavar a burra” é costumeira nos interiores do nordeste. Tem aplicação nas situações em que alguém, finalmente vitorioso, se instala no usufruto absoluto daquilo que é seu objeto de vitória, mas sempre com um lastro de aproveitamento, de usurpação. Nessa expressão há um pequeno deslocamento que aparenta situar-se na mesma ordem semântica popular referida, mas parece dizer algo mais que isso. É a própria Lalice, sua cunhada, “aquela que não gosta de mim”, que se lava. É a própria burra lavada. O que teria Maria Monteiro pretendido dizer nesses termos, quando faz deslizar sua rival ao lugar da burra? O que teria de sujo essa burra a lavar? Como há sempre uma sucessão de sujeiras e lavações, instigadas pela maré das urnas que sem o pretender, tira e bota Lalice em lugares privilegiados ou excluídos, sempre de modo inverso ao relativamente impingido a Maria Monteiro, poderíamos aí supor a existência de um duplo de dor e gozo a se alternarem entre ambas?

Pronta a entregar os pontos, via naquela derrocada a necessidade de desistir da profissão de professora. Novamente veio em seu socorro o sempre aliado, consolando-a e enchendo-a novamente de esperança, com as palavras: “Você não sai é nunca! Você vai morrer nesse grupo. Quando eu ganhar você entra”. E de fato, duas legislaturas após o domínio político da oligarquia apoiada por Lalice, volta ao poder a família Prado, momento em que novas configurações de força e de afetos se rearticulam desenhando um quadro cênico outrora já vindo a público. “Cada um que entrava, o grupo que saía era colocado para fora. Na hora que você perder, eu já deixo tudo preparado e vou saindo”, comenta Maria Monteiro a seu aliado com sobriedade, e jeito ancestral de acostumar-se com as coisas contra o que, aparentemente, nada se pode fazer.

Nesse sentido, fica mais que explícita a representação da família Prado para a vida e imaginário de Maria Monteiro. Além de protetor, fez-se guia profético de seus passos, um orientador perspicaz nas horas precisas. Jerônimo Prado significou para a professora um suporte afetivo recheado de segurança, resguardo; representou alguém com quem pode compartilhar intimidades típicas dos estreitos laços entre político e cabo eleitoral possíveis apenas na dimensão da predileção, aspecto de que não abre mão de realçar a cada momento lembrado e referido em suas narrativas. “Ele me chama de nega. Mas eu não sou negra mesma? ‘Você é uma negra muito inteligente’”, arremata com contentamento.

Somente após um longo percurso de suas contações, de desvelamento de vivências há muito enterradas, Maria Monteiro assume sua negritude, sem, contudo desvinculá-lo de uma certa bizarrice, como quem, por não ter saída, por não encontrar

outro jeito a dar, assume abertamente: mas a coisa não é mesmo assim? Natural então que ele a chame de negra.

No revés, sem o apoio de seu protetor agora derrotado nas eleições em decorrência da chegada dos Ferreira Gomes, foi transferida com mais três outras professoras para o Aracatiaçu, distrito muito distante de sua própria localidade, o Jordão. Ficaram dentro do grupo de transferência, nas salas aparentemente disponíveis, tal como havia orientado Jerônimo Prado. Não tardou para que lhe avisassem que deveria sair dali e passar a dar aulas nas fazendas. “Aqui não tem sala pra ninguém não”, disse-lhe a encarregada do grupo, ao que replicou dizendo: “Não vou para as fazendas, eu vim foi pra cá. Dê uma declaração por escrito, e a gente volta”. Passados alguns momentos de tensão, finalmente “após quatro horas” apareceu a diretora do grupo que aceitaria sua permanência naquele lugar, mas definitivamente não haveria espaço para acolher as outras duas professoras. “Dona Maria, a senhora fica aqui mesmo e as outras vão para as fazendas”, com essas palavras julgava a diretora haver conciliado a situação, mas a professora permanecia resistente a qualquer outra mortificação a elas impingida, além da humilhação de verem-se transferidas para outras plagas distantes de suas casas.

Finalmente, tal como convém aos derrotados, em suas próprias palavras, voltou para o Jordão e continuou a dar suas aulas no meio da rua, fora da instituição escolar. Fora do grupo construído por Jerônimo Prado e destinado a ser dirigido por ela, agora avassalado “pelas forças, sorte e astúcia” de sua cunhada Lalice.

Conforme esperado, novos reveses aconteceram, ainda que instalada no meio da rua: “Queriam me tirar do estado”, conclui Maria Monteiro após tantas perseguições e punições perpetradas. Ainda que professora do estado, todas as lotações e distribuições de cargos sempre estiveram a cargo das prefeituras das cidades do interior. Desse modo, como forte representante da oposição das forças naquele momento instaladas, Maria Monteiro deveria ser destituída de suas atribuições, de seus lugares, de suas representações. Precisava, finalmente, ser tirada do “estado” a que servia, mas também “do estado em que se encontrava” relativa e representativamente a Lalica.

Ensinei nessa parede. Queriam me tirar do estado. Me deram um advogado. Não deixe de dar aula nem um dia. Estava errada porque não podia ensinar no meio da rua, mas o problema não é meu, é da prefeitura. “Suspende a aula”. Vocês acham que é melhor eu deixar quarenta e cinco alunos todos na rua? Não deixaram eu ficar lá... Mas a outra ficou.

É remarcante a forma como “a outra” vem sempre à tona em suas falas, deixando a impressão cada vez mais evidente, que se não fosse por Lalica, suas sucessivas derrocadas nas disputas por um lugar de destaque na vida, na escola, no mundo político do Jordão, não teriam uma dimensão de tamanha gravidade. A conotação veiculada em suas narrativas traz amiúde o tom de que o mais difícil de suportar nos momentos de perseguição e punições ao longo do exercício de meio século de magistério não se deve propriamente ao jogo perverso das relações políticas de poder vividas sertão afora, “tudo isso é muito esperado e natural, não precisa nem que me peçam para sair, eu já saio antes”. Não, o que de fato lhe dói é ver a cunhada Lalica finalmente ocupando um lugar que parece ser tão seu, que lhe parece exclusivamente seu, por direito e merecimento.

A impressão fortemente sugerida por Maria Monteiro é a de que se é transferida, se é escorraçada de seu palco de atuação do fazer educacional, isso não se deve a uma estrutura de poder sordidamente montada para garantir privilégios e currais eleitorais típica do fazer político nacional, mas tão somente a vicissitudes de seu infortunado encontro com essa cunhada Lalice, por razões que lhe são inteiramente incompreensíveis, por “motivos que até hoje não consigo entender”, confessa desolada.

As peijas perduravam por todo o período pré e pós-eleitoral, prosseguindo por todo o tempo de mandato. Decidida a montar trincheira no meio da rua, já que não lhe era dado o direito de permanecer no grupo e não tendo sido rompido seu contrato com o Estado, Maria Monteiro entendeu ser necessário o enfrentamento, não se deixando abater por completo.

Embora anunciando momentos de deslocamentos, de “perseguições”, a tomar sua própria palavra, permanece imbatível na contação de sua história, como quem revê, conduzida por suas próprias palavras, as cenas da saga de que é protagonista. Resta uma forte impressão em sua postura ativa de combatente ferida, sem fugir da luta, de alguém que ao tempo que anuncia uma derrocada, posta-se como se houvesse feito o anúncio de uma vitória.

Seu olhar lacônico para o nada, no momento em que profere esses ditos, deixa anunciar gestos de quem guarda um trunfo sob as mangas. E prossegue seu relato acrescentando que mesmo tendo instalado sua escola no meio da rua, sua única saída para que não a acusassem de ter abandonado o emprego, novas pressões passaram a ser

feitas, com o intento de persuadi-la de que estava inteiramente errada em levar aqueles alunos para o relento, devendo imediatamente parar com suas atividades. As articulações, no entanto, pareciam-lhe claras: “O que eles pretendiam é que eu parasse, para ter um motivo de me demitir do Estado. Não bastava que eu saísse do grupo. O que queriam mesmo é que eu deixasse de ser professora”.

Era-lhe chegada a hora do enfrentamento, da transgressão subversiva, do ultrapassamento das regras e expectativas esperadas num caso como esse.

Se nós sairmos daqui é todo mundo para a cadeia. Nós vamos chamar os pais dos alunos e eles é que vão decidir. “Nossos filhos não vão estudar com uma professora acolá porque ela não sabe nem pra ela. Preferimos a segurança. Se vão pro colégio estadual, se passam por Maria Monteiro ficam lá. Se vão pro outro colégio, do mesmo jeito. Quando vão pro grupo, não passa nenhum”. Era assim que diziam os pais de todos meus alunos.

A “professora acolá” de quem fala, naturalmente é Lalice, aquela cujos alunos não passam, uma vez que a professora, a “irmã estranha do Osvaldo”, não sabe nem para ela, nas palavras de Maria Monteiro.

Nessa altura do entrelaçamento dos relatos, fica evidente que os argumentos de que “não sabe nada; é uma analfabeta; não sabe escrever um ó com uma quenga; não tem capacidade de formar os alunos para que eles sigam para Sobral; até os bilhetes dela era eu que escrevia” são proferidos mutuamente uma contra a outra, a partir das verdades de que são capazes de produzir, sem que sobre elas seja lançada a menor nuance de falseamento, uma vez afirmadas.

Suas lembranças de fatos que levam à legitimação de sua competência são sempre suscitadas, aqui e ali ao longo do relato:

Um dia eu me encontrei com um professor, advogado. Ele me disse: “Dona Maria, minhas primeiras letras, em vez de chegar aqui e fazer o segundo grau, foi com a senhora. Essa foi uma professora que ensinou debaixo de cajueiro, nos quintais, e hoje nós estamos aqui”.

Entrecortada a essa lembrança, surge o lamento por, depois de tantos anos, nunca mais ter podido voltar a seu posto. Desde que se instalaram no poder, os Ferreira Gomes permanecem em sucessivas ocasiões, intercalando mandatos. Nunca mais os Prado puderam voltar ao poder. “Até hoje eles mandam lá”, acrescenta com saudosismo e esperanças findas.

Os Ferreira Gomes não andam aqui porque têm vergonha de mim. Ele me chamou de radical, porque eu disse que ele não manda nada, quem manda é Adaldécio. Bate a mão na mesa que os documentos voam para todo lado.

Adaldécio é o vereador que há quatro legislaturas se mantém na câmara, sobretudo com votos dos distritos de Jordão e vizinhanças. A unidade básica de saúde, pertencente à estratégia de saúde da família e as escolas da localidade são “currais eleitorais do Adaldécio. Lá ele bota e tira quem quiser, dá cargos de direção, de enfermeira, dentista, de motorista, de um tudo”.

Como era de se esperar, o vereador Adaldécio vem sendo apoiado, ao longo de seu trajeto político, por Lalice, numa medida francamente hostil e contrária ao eterno candidato jamais vitorioso a vereador Rogério, filho de Maria Monteiro, e, portanto, sobrinho de Lalice, aquela então criança que fora cuidada pela tia, há tantos anos passados, sob a égide de Osvaldo, seu irmão, “o usurpador”, e “as perseguições” daquela que só queria viver a “vida de mulher”, sua então cunhada Maria Monteiro.

Em cada período de disputa eleitoral, mais e novos embates são recriados no cenário político local, em que de uma lado, Lalice apóia o candidato a vereador Adaldécio, e Maria Monteiro, por seu turno, apóia o candidato Rogério. Embora haja explicitamente um jogo de poder político em ação, nessa época são armadas trincheiras de guerra entre as duas professoras, outrora cunhadas, hoje “inimigas figadais”, no dizer de Lalice.

Com o intuito de esclarecer com maiores detalhes sua trajetória política, intimamente vinculada a sua história familiar, Maria Monteiro acrescenta:

Eu nasci de uma família que nunca estudou, mas com uma inteligência muito grande. Meu pai estudou cinco dias. Nunca teve um engenheiro que desse pitaco no trabalho dele. Era construtor de casa.

E como se esse primeiro anúncio fosse premissa para o seguinte, prossegue:

A vida política daqui sempre foi inflamada demais. O que está de baixo é pra sofrer. Prado e Rosali. Saboia e Monte. Comecei politizar nessa época com 12 anos. Meu pai era do lado de Chico Monte. Barreto e Prado, depois. Quando um ganhava, o outro ia sofrer.

Nunca gostei de colocar a política dentro da educação. Acho isso o cúmulo!

Mesmo sendo a política uma cachaça, como veio a anunciar Maria Monteiro, sempre se refere a ela com palavras depreciativas, dando a entender se tratar de algo sujo em que se encontra imiscuída, mas por vício. Desse modo, refere-se a sua atividade de militância com o verbo “politicar”, com o substantivo “politicagem”, invariavelmente carregando esses movimentos de alternância e exercício do poder com uma conotação pouco louvável.

E embora toda a lógica política se assentasse na perseguição aos adversários, testemunha em sua fala a idéia de não concordar com essas atitudes. No momento em que esteve alçada aos postos da escola por força da vitória de seus apoiados, afirma com orgulho jamais ter perseguido alguém:

Na minha sala tinha cinco alunos do meu partido e 40 adversários. Nunca os persegui. Uma falta de amor. Quando eu entrava ficava todo mundo, ninguém saía. Quem queria ficar, podia ficar. Não perseguia porque era do outro lado. Acho que é por isso que deus abençoa a mim e a meus filhos. Todos têm faculdade, cada filho pelo menos uma. Pergunta quantos dos filhos dela tem faculdade? Ao menos um? Não deram pra nada. Pois bem, saiu dos Prado para entrar Ferreira Gomes. Tudo construído aqui foi dos Prado. Nunca quis dinheiro para trabalhar. Quero apenas uma escola de valor. Nunca recebi um centavo de político nenhum.

E a partir dessas impressões, passa a inaugurar em suas narrativas a dimensão amorosa como força revolucionária e transformadora na vida, na prática política, na ética humana. Em sua compreensão, demitir professores, expulsar alunos de colégio, de

suas salas de aula por não terem votado no candidato vitorioso, ainda que faça parte da lógica da alternância de poder a que esteja inserida ao longo de toda sua vida, tratava-se simplesmente de falta de amorosidade, “a ser severamente castigada por Deus, em algum momento da vida”.

Em suas crenças pessoais, ter filhos “tão maravilhosos” como os que tem, todos eles graduados com nível superior, é uma prova incontestável do quanto tem sido “abençoada por Deus”, por não compactuar com uma lógica perversa que lhe parece destituída de amorosidade. A prova maior de suas convicções se assenta, evidentemente, numa percepção de mundo dividido entre o bem e o mal, em que por não seguir os preceitos de amorosidade esperados por Deus, estaria Lalice assentada no mal, pelas perseguições a ela perpetradas, pagando com a pena de ver seus filhos “não darem para nada”, nesse caso, segundo as palavras das duas professoras.

É questão de honra para Maria Monteiro contar a história de como teriam passado a perna no último prefeito de sua tendência política, José Prado, filho de Jerônimo. Sempre muito íntima de Jerônimo, o patriarca, e por extensão de seu filho, compartilhou com eles confidências e arranjos políticos os mais variados. “Eles não faziam nada sem antes conversar comigo, ouvir minha opinião”. Num certo dia, chegou-lhe o prefeito a sua casa, em tempos de articulação política para as próximas eleições, dizendo:

“Maria, nós vamos puxar os Ferreira Gomes. Eles que vêm para mim, e não nós para eles”. Aquelas palavras lhe pareceram uma sentença de morte, e imediatamente replicou, com ares proféticos: “Zé Prado, esse povo é tão vingativo, os avós deles,

quando prefeitos, só faltavam matar o povo. Eu não vou não”. Sem ouvir as palavras de Maria Monteiro, não convencido de que pudesse ser enganado em suas empreitadas políticas, lançou José Euclides Ferreira Gomes nas eleições seguintes.

O político que é político mesmo é uma doença. Me lembro como hoje. O povo era ensinado a votar, ensinar a fazer o nome. Tudo me indica que tu não tira o tempo com os Ferreira Gomes. Três meses depois ele (José Euclides) me chama. “Vamos conversar trancado”. Fechou a porta. “O que é?” E ele respondeu: “Vim lhe dizer as qualidades do seu chefe político”. Ô, deixou o Zé Prado abaixo do chão! Diga o que o senhor quer, do Zé Prado o senhor já disse tudo. “Pra você se intrigar com ele também. Você tem tudo: tem emprego, vou lhe pagar o que você quiser, tomar de conta do grupo... Ele (Zé Prado) não vale nada”. A briga foi sua e dele. O que tenho eu com o Zé Prado e o que tenho eu com o senhor, que eu não sei nem que briga é essa? O senhor querer me meter numa dessa, eu perco tudo, mas não faço isso. “Vai ser a partir de agora”. Não tem problema não. Estou acostumada.

E desde então, ficou selado seu destino político vinculado ao ostracismo, tendo que ser professora nas casas, fora do grupo. Desde essa época, sucessivas gestões ocorreram, sem que jamais a família Prado, ou qualquer outra oligarquia que fizesse oposição aos Ferreira Gomes fosse capaz de se tornar vitoriosa.

Dias depois da fatídica conversa havida com o novo prefeito, Zé Prado, aquele que propusera e financiara a ascensão de José Euclides, percebendo a cilada em que se metera, segundo suas palavras, mandou chamar Maria Monteiro para uma conversa.

O que foi que eu te disse, Zé Prado? Botou uma cobra pra te morder. Agora tu te prepara. Sofri oito anos, ou doze, não sei bem, até que as coisas melhorassem. Foram dois mandatos seguidos dele.

Os anos que advieram não foram muito diferentes, exceto pelas “perseguições” que passaram a se constituir, sem o prefeito José Euclides diretamente no poder, menos vorazes e explícitas.

Foi-lhe então chegado o momento da aposentadoria. “Entra minha aposentadoria. Todo mundo se aposentou, menos eu. A Lalice se aposentou... Era preciso andar muito para Fortaleza”. Novas diferenciações, novos impasses, em que o parâmetro Lalice é fatalmente apresentado como marco de sua trajetória de discriminação, de relegada a segundo plano. “Por que é que eu não tenho direito?”, se perguntava Maria Monteiro ante a situação com que se deparava.

Todos os trâmites foram “seguidos à risca”, segundo suas palavras, para efetivação da aposentadoria. Não levou mais que dois meses para que todas as situações de colegas suas estivessem solucionadas, com a efetivação do ato jurídico registrado e publicado.

No meu caso, na secretaria, com a papelada toda pronta, passou dois anos pra chegar uma carta de afastamento. Já tinha aberto minha matrícula. Continuei. Pra não trabalhar. Vou ganhar sem trabalhar? Passei dois anos sem ensinar, nessa espera.

Todas as argumentações que poderiam justificar tal demora foram levantadas, segundo Maria Monteiro, inclusive a de uma provável improbidade na prestação de contas da merenda escolar. Uma vez comprovada a lisura, continua Maria Monteiro,

Fui lá na secretaria para prestar contas de merenda. Levei para ver se combina com a de lá. “Nada contra você”, me disseram. E por que essa aposentadoria não veio? “Não tem nada aqui”. Eu ia saindo e a mulher me disse: “Não, na minha impressão está com mais de um ano que essa aposentadoria está aqui. Não é entregue por politicagem. Estou dizendo porque já vi. Ela está aqui”. Quase caí pra trás. A mocinha pegou a carta, colocou na frente da funcionária. “E a senhora não pode olhar onde tem a papelada?”, ao que retrucou a funcionária: “Não tem não. Quando chegar mando lhe dizer”. Aí a mocinha falou bem alto, pra todo mundo ouvir: “Está doendo minha consciência. Faz mais de um ano que a carta dessa mulher está aqui (em Sobral). Onde está essa carta? Não é essa aqui não?”, e esfregou na cara da funcionária.

E assim, num rasgo de acaso, e por força de uma consciência ferida, finalmente foi oficializada a aposentadoria da professora Maria Monteiro, dois anos após o aposento das professoras que assumiram o contrato do Estado contemporaneamente a ela. Sem sinais fisionômicos de raiva, com ares de vitoriosa, acrescenta: “Dentro da educação tudo pra mim é bom. Nada para mim é ruim, é bom. Não briguei”.

De si mesma, traz a seguinte impressão:

Hoje estou com 76 anos. Comecei a trabalhar com 15,. Sustentei meus filhos a minha custa. Plantei algodão, plantei muito. Vivia da minha safra. Trabalhava como bicho. Saía de manhã e chegava à noite. Ainda hoje planto. É... Pode acreditar! Sou agricultora. O dono da terra dava um anel de formatura pra meus filhos, mas porque trabalhava como burro, não era nenhum favor.

Diz não ter recebido influência de sua mãe para o exercício docente. “Somente política”. Ainda que sua mãe tivesse sido professora leiga, reconhece em seu caminho uma total independência. “Se me der vontade de fazer uma coisa, enquanto não faço, eu não sossego. O que eu vejo, vou bater minha cabeça para saber”. E com esse lema, lançou-se a sua própria formação, pelos caminhos do autodidatismo, e do exercício paralelo do ensino da religião católica.

Comecei sendo catequista. Me grudei com os meninos. Todos me chamavam de madrinha Maria. Com a influência dos meninos, por eu ser ligada com os meninos, passei a ser professora. Com isso eu comecei. Da catequese a professora...

Em relação ao modo como concebe a aprendizagem advinda do fazer educacional, da relação entre professores e alunos perfilados nesse encontro único, afirma: “O que facilita os alunos aprenderem é o amor, fazer deles filhos e dialogar”. Com essa linha de raciocínio, anuncia-se, sem o saber, muito próxima das concepções de educação que defendem a dialogicidade, como em Paulo Freire, o respeito incondicional pelos alunos, com amorosidade, como em Carl Rogers e a possibilidade de que nesse encontro, novas constelações afetivas se re-encenam pelas vias da filiação e maternagem, por onde perpassa o fio condutor do desejo, como em Freud.

Se não houver dentro da educação um diálogo profundo com a criança, não há aprendizagem. Me ligava com eles como mãe, com os objetivos de incentivar eles antes de começar minha aula. Quando chegava no momento de trabalhar, já estava com a mente sabendo o que iríamos fazer. Professora que os alunos tinham certeza de estarem sendo preparados para chegar a Sobral.

Sobre a dialogicidade, Paulo Freire nos ensina em diferentes lugares de sua obra, ser esta uma característica imprescindível do processo que constitui a prática educativa. É fundamental que estejam os educadores com abertura e capacidade de dispor-se ao diálogo.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE. 2006, p. 138).

E arremata em outro lugar:

[...] Sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. É o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o harmonizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. (Idem. 1992, p. 43).

É ainda pela via do diálogo que as pessoas escolhem desejar e nutrir encontros. Por essa via que se embasa numa visão de mundo submetida à ética universal humana, estabelecem condições de possibilidade para que não se permitam a coisificação, pelo contrário, que se insurjam como sujeitos que se humanizam com abundância.

E de modo mais definitivo, em Educação como prática da liberdade, sintetiza:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticas na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE. 1992, p. 115).

E novamente, com sutileza, prosseguindo suas lembranças arrastadas, mas ininterruptas, de modo confuso e alinhavado, faz nova alusão a Lalice em suas narrações, quase a morder a língua:

Os alunos ficaram lá, terminaram o segundo grau, foram para a faculdade. A pessoa sacrifica sua vida, e colocam pessoas que nem terminaram os estudos para dar vez a outros. Politicagem.

Fingimos os dois nada ter ouvido sobre Lalice. Ela, após esperar de mim uma pergunta, uma instigação que lhe desse mais trela para debulhar mais e novas investidas contra “a estranha irmã do Osvaldo”. Eu, por puro fingimento. Por fazer-me de mal entendido. E por não haver espaço para maiores investimentos, prossegue em sua descrição sobre o que concebe ser a relação havida entre professores e alunos:

Hoje eu acho muito difícil o povo educar o povo. Eu nunca gritei um aluno e nunca um aluno me gritou. O jeito da gente ser professor é muito parecido do jeito como fomos filhos, com os pais que tivemos.

De onde partiria tais concepções em Maria Monteiro, tais intuições? Como poderia ter dado conta, aparentemente por pura auto-observação, de tais relações? Em sua lógica intuitiva, há um duplo que se perfila na determinação do modo como vamos

nos tornando os professores que somos: o modo como se é filho, por um lado e os pais que se tem por outro, constituiriam dois pólos geradores da modelação apropriada pelos professores em suas práxis educativas.

Na minha família, graças a deus foi uma relação de verdadeiros pais e verdadeiros filhos. Desses quatro filhos ele levou num sistema de amor tão grande que nunca brigamos. Meu pai era meio brincalhão. Com cinco anos tomei de conta da casa. Quatro horas da madrugada era chamada para fazer o café da minha mãe. Seis horas da manhã ela tinha café de novo. Sempre era eu que aprontava tudo.

Será que agindo como a dona da casa, servindo com tanta amorosidade e disponibilidade a sua mãe, desde tão cedo, teria aprendido Maria Monteiro que o modo de fazer-se reconhecer, de sentir-se fazer jus aos cuidados e amor de alguém, teria que passar pelas vielas da servidão voluntária, tal como preconizara La Boétie (2001) em sua obra capital? E em sendo assim, seria lícito de nossa parte supor que a mãe de Maria Monteiro estaria vivendo, nessas circunstâncias, apenas a “vida de mulher?” E ainda por essa mesma via de raciocínio, teria Maria Monteiro impingido outrora a Lalice, sua cunhada, idêntica situação vivencial, com sinais opostos? Estaria, tal como acusada por Lalice, querendo viver apenas a vida de mulher, se instalando afetivamente frente à cunhada, tal como se instalara frente a sua própria mãe?

O movimento da casa era meu. Raimundo (o irmão mais velho de Maria Monteiro) tinha o manejo do roçado. Meu pai viajava pelo mundo e ficava mandando comida para nós. Minha mãe levou uma vida de princesa. Ficava ali fazendo chapéu e as coisas chegando nas mãos dela. Quando ele tava de brincadeira aí é que minha mãe era

uma princesa para ele. Graças a deus que temos uma família muito feliz. E hoje tenho os meus, que nunca brigaram.

“Como tivemos essa família com amorosidade!...” Pela primeira vez, ainda que com toda tentativa de disfarce, Maria Monteiro amolece sua fisionomia, parece desabar sobre os próprios ombros, até que, de súbito, re-arruma-se, espiga-se de volta à posição de combate, e continua por atalhos, como se não tivesse dado conta da lembrança perturbadora que lhe viera à mente: “O povo mudou o mundo. O povo é que muda, o mundo não”.

E de modo didático, simples, despretencioso, profere em poucas palavras um parecer de ordem pedagógica, como a selar uma teoria das relações, uma lei pertencente à práxis educacional elaborada ao longo de suas vivências, mas recheada de uma preciosidade própria dos que atingem momentos de sabedoria.

Fui muito influenciada por essa família. Se você é mau filho, você é mau aluno, é mau esposo. Essas três coisas: Se você for bom filho, você dá bom esposo, bom aluno, bom pai. Difícil? É.

“Amor e diálogo”, essa foi a pedagogia mariamonteiriana, construída por observações, por vivências tornadas experiências através de uma reflexão e de uma fala solta, proferida a tantos quanto estivessem dispostos a ouvir. Em detalhes, especifica esse fazer simples, familiar, cotidiano, frente ao alunado:

Como filho, falar dos objetivos que vai usar. Se você for mãe você não o despreza, não vai deixar ele ficar ali isolado. Tenho essa coisa comigo. Todo mundo gosta de mim. Bêbados e drogados com especialidade. Se entregam à droga e a comunidade isola. Eles isolam

vocês e vocês ficam renitentes, achando que são grandes. Mas não são não. Me beijam, me abraçam... Se fosse mais nova eu cuidaria deles.

Plena do lugar de mulher declara-se com amorosidade maternal em cada ato e gesto pedagógico, mesmo quando referidos aos bêbados e drogados das ruas do Jordão. Mulher, filha, mãe. Acolhida, amada pelos pais, Maria Monteiro segue simplesmente alastrando por todos os lados, por cada estrada, atalhos, veredas, pontes que utiliza em sua caminhada educativa, a mesma amorosidade com que foi constituída, ainda que não passem essas recordações proferidas em narrativas, de meras palavras lançadas ao vento, jogadas às páginas das teses educacionais.

CONCLUSÃO

Nos estudos sobre educação me deparei com o que julgo ser um dos mais valiosos libelos produzidos por Paulo Freire na sua vasta contribuição à causa educativa: sua Pedagogia da autonomia (2006). Discorrendo acerca de saberes necessários à prática educativa, o pedagogo elenca uma série de anunciações, mas deixa ao final o convite a educadores no sentido de dar prosseguimento a seu rol de competências imprescindíveis ao exercício do educador.

Em minha própria vivência de professor, deparei-me muitas vezes frente à autobiografia de mim, narrada ou proseada, tão recheada de episódios marcadamente atrelados ao jeito como sou no mundo junto aos outros com quem me ocupo. Mesmo sem saber de grande parte delas, ou de sua quase totalidade, sempre soçobrou uma enorme vontade de perscrutá-las, de compreender até quanto meus próprios afetos, aqui compreendidos como a maneira com que vieram as coisas a mim, repercutidas no modo como as recebi, estariam afetando minha práxis existencial.

Esse desejo se tornou mais ardente, na medida em que ao acaso, ou provavelmente atraído pelo fato de saberem da minha condição de psicólogo, diversos professores em formação para quem tive o privilégio de ministrar diferentes disciplinas do âmbito das ciências psicológicas, acorriam a mim pedindo explicações, ou quando menos, uma reflexão acerca de tantas ocorrências inexplicáveis que compunham suas práxis educacionais, na ordem do encontro, dos afetos para com seus alunos.

Em uma das vezes, uma professora dizia-se torturada, culpada mesmo, por não se compreender a si, quando sem nenhuma explicação plausível, segundo seu dizer, tratava extremamente mal uma aluna, logo ela, a queridinha de todos os professores, a menina mais atenciosa, a que mais parecia lhe fazer agrados entre todos da classe. E a situação se agravava, porque à época de suas confissões, já se percebia cometendo pequenos delitos contra a aluna, sendo-lhe injusta nas notas, roubando-lhe a oportunidade de crescimento, rejeitando-a abertamente, fazendo-se negligente a qualquer que fossem as necessidades da menina.

Numa breve conversa, percebi o quanto nenhuma das explicações articuladas pela professora para uma provável razão a tamanho desatino implicava a própria professora. Todos os vislumbres de entendimento se encontravam para além de si como se entre as duas jamais tivesse sido estabelecido um encontro, como se não fossem ambas, em cada momento de aproximação havido, *ser-com-outro*. A professora parecia não se dar conta de poder arrastar até ali algo de seu, naquele momento transferido à criança atualizada diante de seus olhos, entrelaçado com as novas cenas que aos tropeços, reeditava com a sua aluna.

Intuitivamente, mas já marcado com uma leitura e compreensão prévia dos modos de funcionamento psíquico a que somos afeitos, sugeri-lhe refletir sobre a possibilidade de pensar na aluna não como representante dela mesma, mas como alguém outro que pudesse estar reencenado imaginariamente pela professora, através dos modos, gestos e posturas da menina. A professora arregalou os olhos como se eu acabasse de propor a mais absurda das hipóteses, franziu o cenho e se afastou de mim, numa atitude de quem fora acusada injustamente de crime que não cometera. No dia

seguinte, taciturna, sem desejar muita conversa, simplesmente me disse a queima-roupa, no balcão da cantina: “professor, descobri. Mas estou com tanta vergonha, que não tenho coragem de contar para ninguém”. Até hoje estou por saber o que porventura veio à professora como explicação a suas inquietações, que fantasmas teria ela encontrado em meio a suas reflexões com olhos voltados para si mesma.

Nesse momento imaginava tratar-se aquilo a que não se nomeia, mas que se apresenta afetado segundo os mais estranhos e inusitados sentimentos do cotidiano de professores, de um saber não contemplado na lista apresentada por Paulo Freire (2006) em sua pedagogia da autonomia, da ordem do não sabido.

Meu primeiro movimento foi acorrer à obra de Freud, com o intuito de encontrar caminhos para elaborar epistemologicamente uma compreensão a esses acontecimentos. Afinal, a psicanálise é a ciência que após ter anunciado o modo de funcionamento do aparelho psíquico humano, foi capaz de propor subsídios para que entendêssemos suas produções desejantes, premidas por pulsões incompreensíveis à consciência.

Alertado pelo próprio Freud, como se viu ao longo dos levantamentos empreendidos, seu foco de interesse ficou quase inteiramente restrito à clínica médica, com o intento de contribuir com o aplacar do sofrimento psíquico humano. Apesar de lamentar não ter se voltado com mais desenvoltura e profundidade à educação, ciência que reputa das mais importantes entre todas, se acalenta pelo fato de sua filha Anna ter dedicado grande parte de sua obra a esse fim.

Tendo recebido essa orientação bibliográfica de Freud, voltei-me à obra de Anna, onde entre tantas reflexões, encontrei em meio a sua série de conferências feitas a pedagogos sobre a psicanálise, um relato da história de uma professora elaborada em análise junto a uma colega de ofício.

Faltava ir ao mundo, lá onde estão as pessoas com suas histórias, suas vivências, suas experiências de vida e formação. Foi nesse momento que por forças do destino ou da sorte, encontrei a professora Lalice e em seguida Maria Monteiro que através de suas contações de histórias poderia finalmente encontrar caminhos por onde refletir filosófica e epistemologicamente a respeito da formação e práxis do educador, com o intuito de tentar vincular essa dupla dimensão a um estado de afetação direta por ocasião do modo como se articularam as tramas familiares, o encontro de cada uma consigo mesma e com o mundo.

Tentar dar conta de algo que é da ordem do inapreensível, os restos que não são ditos ou percebidos quando se diz ou se percebe algo, teria necessariamente que passar por uma investigação do ser da coisa. Carecia uma investigação ontológica. Pretendia ter um entendimento, articular o significado do que se faz presente pela fala das narrações de professores.

Em *Ser e tempo* (2006) Heidegger pretendeu fazer ontologia. Antes de dizer do ser, precisou estabelecer a analítica existencial do *Dasein*, para que uma vez articulando uma compreensão do modo de ser dos humanos, os únicos capazes de empreender uma investigação ontológica em seu próprio ser, pudesse finalmente, através de seus existenciais, anunciar o significado do ser.

Pertencente a uma tradição fenomenológica e hermenêutica, o autor da ontologia fundamental veio a contribuir com a visão e compreensão da dimensão existencial das professoras ouvidas, além de condicionar uma postura a esse elucidar, desde a formulação das perguntas à tentativa de tê-las respondidas ainda que temporariamente e segundo sua condição de sempre mancar.

Com essa autoria, toda a investigação ficou pautada na compreensão de um ser humano que é capaz de articular verdade no encontro vivido na forma de coexistência, em que nenhum olhar olha sozinho, mas sempre através de tantos olhares, no que seria a singularidade e pluralidade humanas.

Por outro lado, houve a necessidade de se lançar luz à elucidação do que apenas se anunciava pelas frestas e encostas. Toda a dimensão do que se produzia a partir da instância do inconsciente careceu de entendimento aportado pela psicanálise freudiana, e foi nesse sentido que vários de seus conceitos precisaram vir ao socorro da pergunta sobre o que necessitava ser desvelado.

Com o apoio de dois faróis de luzes lançados a partir da fenomenologia hermenêutica de Heidegger e da psicanálise de Freud, tentei promover a compreensão do discurso das professoras, de modo a que ao final ficasse explicitado o que de fato se fez explicitar: Existe, por parte das educadoras ouvidas, um saber não sabido por elas mesmas que as constituíram tais como foram capazes de transformarem-se nos sujeitos que são e posteriormente nas professoras que foram, segundo suas lembranças e recordações, tendo esse saber não sabido significativamente implicado em suas ações

educacionais quando da articulação do conhecimento e saber urdidos entre professores e alunos, coexistidamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKETT, Samuel. Esperando Godot. Cosac Naify. 2005. São Paulo SP
- BINSWANGER, Ludwig. Três formas da existência malograda (1977) Zahar Editores
- BOÉTIE, Etienne de La. Discurso da servidão voluntária. Brasiliense. 2001.
- BUBER, Martin. Le problème de l'Homme, Aubier, 1962
- CEFALI, Mireille. Freud e a Pedagogia. Loyola. 1999.
- CRITELLI, Mára Dulce. Analítica do sentido. Editora brasiliense. São Paulo. 2006.
- DURKHEIM, Emile. A educação moral. Vozes, 2008
- FREIRE, Paulo. Paz e terra. 2006. Pedagogia da Esperança, p. 138.
- _____. Paulo. Unesp. 2003. Cartas a Cristina, p. 192.
- _____. Paulo. Pedagogia da autonomia. 2006
- _____. Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. 2001
- _____. Paulo. Extensão ou comunicação? 1992.
- FREUD, Anna. Ego e os mecanismos de defesa. 2006.
- _____, Anna. Psicanálise para pedagogos. Martins. 1935
- FREUD, Sigmund. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (O pequeno Hans). Imago. 2002.
- _____. Caso Schreber. Imago. 1998.
- _____. Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen. Imago. 2003.
- _____. Cinco lições de psicanálise – Leonardo da Vinci e outros trabalhos. Imago. 2006.
- _____. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. Conferência XXXIV. 1976
- _____. Prefácio à Juventude desorientada, de Aichhorn. Vol. XIX. 1976. Pg. 341

- _____. Novas conferências introdutórias. Conferência XXXIV. Vol. 22. 1976. Pg. 182.
- _____. O esclarecimento sexual das crianças (1907)
- _____. Análise terminável e interminável (1937)
- _____. O futuro de uma ilusão (1927).
- _____, Novas conferências introdutórias. Conferência XXXIV. Vol. 22. 1976
- _____. Futuro de uma ilusão. Imago. 2001.
- _____. The sexual enlightenment of children 1907
- HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Vozes. Petrópolis, RJ. 2006
- _____. Ser e verdade. Vozes. Bragança Paulista/Petrópolis. 2007.
- _____. Seminários de Zollikon. Vozes. Petrópolis RJ. 2001
- _____. Introdução à filosofia. Martins Fontes. São Paulo. 2008.
- JERUSALINSKY, Alfredo. Educa-se uma criança? Artes ofícios. 1994.
- JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. 2004.
- KUPFER, Maria Cristina. Freud e a educação – o mestre do impossível. Scipione. 1989
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. Vozes. 1997.
- _____. Infância e ilusão (psico)pedagógica. Vozes. 2000.
- LACAN, Jacques. Escritos. 1996. perspectiva.
- LOPES, Eliane Maria Teixeira (org). A psicanálise escuta a educação. Autêntica. 2001.
- MANONI, Maud. Educação impossível. Moraes. 1976.
- MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo. Jorge Zahar. 2007
- MORGADO, Maria aparecida. Da sedução na relação pedagógica. Summus editorial. 1995.
- NIETZSCHE, Frederick Acerca da verdade e da mentira. 2005.

Raymundo E. do CARMO, Raymundo E. do . Antropologia Filosófica Geral. O lutador.
1972

RANCIÈRE. Jacques. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação
intelectual. Autentica. 2002.

SCHNITMAN. Dora Fried (ORG). Novos paradigmas, sultura e subjetividade. Artmed.
1996

ANEXOS