



Dissertação de Mestrado

**O (RE) CONHECIMENTO DA VONTADE
DE POTÊNCIA DOS EDUCADORES PELA NARRAÇÃO
DE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA**

Alexsandro dos Santos Machado

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**O (RE) CONHECIMENTO DA VONTADE
DE POTÊNCIA DOS EDUCADORES PELA NARRAÇÃO
DE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA**

por

Alexsandro dos Santos Machado

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS),
como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2005

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Dissertação de Mestrado

**O (RE) CONHECIMENTO DA VONTADE DE POTÊNCIA
DOS EDUCADORES PELA NARRAÇÃO
DE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA**

elaborada por
Alexsandro dos Santos Machado

como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Jorge Luiz da Cunha
(Presidente/Orientador)

Jaqueline Moll

Suzana Guerra Albornoz

Elisete Medianeira Tomazzetti
(Suplente)

Santa Maria, 23 de março de 2005

La pasión de decir/2

Ese hombre, o mujer, está embarazado de mucha gente.

La gente se le sale por los poros.

Así lo muestran, en figuras de barro,

los indios hopis, de Nuevo México:

El narrador, el que cuenta la memoria colectiva,

Está todo brotado de personitas.

(Eduardo Galeano, 1989, p 6)

Para Letícia, amor da minha vida

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a um montão de pessoas que me ajudaram a viver intensamente este ciclo do mestrado. A vontade é de abraçar bem forte e ficar em silêncio com cada uma delas (espero poder fazer isso também). Mas agora quero aproveitar para deixar registrados alguns nomes e paisagens que me levaram a tornar este tempo fecundo.

Primeiramente, agradeço ao Prof. Jorge Luiz da Cunha, pelo qual nutri uma sincera amizade e através do qual conheci o Núcleo de Pesquisas sobre memória e educação. Valeu por tudo! Meu agradecimento também ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM que aprovou o projeto desta dissertação e à CAPES, que financiou o último ano desta pesquisa.

Ao Povo de Clío, especialmente aos meus colegas, companheiros e amigos Márcio Tascheto da Silva e Sílvia Betris Wermuth. Vocês dois foram a melhor coisa que me aconteceu neste tempo de mestrado!

À linda e calorenta cidade de Santa Maria, que também a mim se constituiu num acampamento, mas que vai para sempre marcada no meu corpo como tatuagem. Os morros que a envolvem já são paisagem que compõe a minha alma.

À Professora Cláudia Bernardi que, já na monografia de conclusão do curso de psicologia, me instigou à problemática que tenho estudado. Aos meus amigos e companheiros José Henrique Franz e Vitor Hugo Knob pelo incentivo para que eu fizesse mestrado.

À Comunidade Educativa da Escola Fundamental La Salle, de Sapucaia do Sul, por ter me oportunizado um amadurecimento sem precedentes, me atirando na imanência da vida cotidiana em Educação. À Comunidade Educativa do Colégio La Salle São João, pelo apoio e compreensão. Um abraço especial ao Ir. Lauro Bohnemberger, por ter me licenciado de minhas atividades para que eu pudesse aproveitar a bolsa

da CAPES e realizar um melhor trabalho. Às minhas colegas Juleima Maria Neymann Pinto e Ana Paula Chartier, pela revisão atenciosa. Pelo carinho e ternura dos meus educandos, especialmente aos jovens da Pastoral da Juventude Estudantil do Colégio. À Clarissa de Souza Carvalho pela leitura atenta e pelas suas contribuições sempre muito poéticas. Valeu pelo companheirismo e ternura!

Há alguns amigos que não sei pelo que exatamente agradecer, pois sou capaz de reconhecê-los nos meus gestos mais sutis (o que se dirá num trabalho de fôlego como este!). Um beijo todo especial para Rafael Arenhaldt, Adriano Nogueira, Adriano Hetzog Vieira, Gustavo Ferenci, Jaqueline De Sena, Luis Augusto Farinatti e Nikelen Witter

Agradeço também as professoras Jaqueline Moll e Suzana Albornoz, pela disposição em ler, avaliar e contribuir com este trabalho. As observações carinhosas e pertinentes sugeridas por elas me levaram a ler e a aprofundar muitos aspectos desta dissertação.

Aos educadores entrevistados, pela disposição em participar deste trabalho. Foi por eles que me empreendi nesta escrita. Aprendi muito com cada um, obrigado!

Um beijo muito especial à minha mãe Vani dos Santos Machado, pelo seu amor e apoio incondicional; ao meu pai Valdir Machado, de quem herdei a paixão e a alegria do contar e ouvir histórias; ao meu mano Wander dos Santos Machado, pelo carinho e ternura contidos em cada gesto; e à minha dinda Eraci dos Santos, pelo amor materno presente em cada palavra de estímulo. Além disso, seria injusto também não lembrar do companheirismo fiel, silencioso e carinhoso do Samuca.

E um agradecimento mais que especial a Letícia Duarte, amor da minha vida, pela sua enorme paciência e disposição em ler cada palavra deste trabalho, indo aos pontos mais nodais, me convidando com aquele olhar firme e terno a refazer mais uma vez outro parágrafo, assim como, com o seu amor, me convida cotidianamente a renascer cada dia mais novo.

SUMÁRIO

CONVITE À FOGUEIRA.....	01
1. FAZENDO CIÊNCIA COMO ARTE	05
1.1 O Educador Narrador.....	09
1.2 A Vontade de Potência do Educador Narrador.....	11
1.3 O (Re) Conhecimento da Vontade de Potência do Educador-narrador pelo entrelaçamento da intriga de suas histórias de vida	16
1.3.1 – Tempo e Narração na tessitura da intriga	17
1.3.2 – O Foco Narrativo	20
1.3.3 – Traços de gêneros literários	21
2 - NARRATIVA DE TRAÇOS PREDOMINANTEMENTE EPOPÉICOS: ELIAS, O EDUCADOR-PROFETA	24
2.1 - O Encontro com Prof. Elias	25
2.2 - Traços epopeicos	26
2.3 - Elias, o educador-profeta	27
2.3.1 – A Descoberta da vocação	29
2.3.2 – O tempo de preparação para a missão	33
2.3.3 – O discernimento e a opção	36
2.3.4 - A missão propriamente dita	38
2.3.4.1-É na época de adversidade que surgem os profetas	38
2.3.4.2-O profeta mantém vivo o espírito da tradição	39
2.3.4.3-O profeta denuncia e anuncia	39
2.3.4.4- A vontade de potência do profeta	40

2.3.4.5-O profeta sai pelo mundo para anunciar	41
2.3.4.6 - O poder do profeta não é deste mundo	42
2.3.4.7 -Para edificar, o profeta destrói	43
2.3.4.8 -O profeta deixa discípulos para levar adiante sua obra	45
2.3.4.9-O profeta preserva o Sábado, o dia sagrado	46
2.3.4.10-O profeta vê em tudo a vontade de Deus	47
2.4 - A Vontade de Potência do narrar-se epicamente	48
3 - NARRATIVA DE TRAÇOS PREDOMINANTEMENTE TRÁGICOS: CARMEN E ANTÍGONA	49
3.1 - O Encontro com Carmen	50
3.2 – Traços trágicos	51
3.3 - Carmen, a educadora-lutadora	54
3.3.1- O nó: a tradição e o destino (<i>dáimon</i>) de ser professora	55
3.3.2 - As Peripécias da vida de Carmen	57
3.3.2.1 A bióloga que virou professora de matemática	58
3.3.2.2 A dissolução de seu casamento	60
3.3.2.3 A desvalorização da carreira docente	62
3.3.2.4 As mudanças do modelo de Escola	68
3.3.2.5 As mudanças do modelo familiar	69
3.3.3 - A luta de Carmen enquanto (re) conhecimento de uma ética (<i>ethos</i>) amorosa	71
3.3.3.1 A luta amorosa pela dignidade e tradição de ser professora	72
3.3.3.2 A luta amorosa geradora de um <i>ethos</i> amoroso	77

3.3.3.3 A luta amorosa possibilitadora do (re) conhecimento de si mesma	80
3.3.3.4 A luta amorosa possibilitadora do (re) conhecimento do outro como um legítimo outro	83
3.4 A Vontade de Potência do narrar-se tragicamente	86
4. NARRATIVA DE TRAÇOS PREDOMINANTEMENTE NOVELESCOS: AS CULPAS DE MARIA	88
4.1 O Encontro com Maria	88
4.2 Traços novelescos	91
4.3 Entre a culpa e a des-culpa de ser professora	96
4.3.1 – O drama da “Professora-pacote”	97
4.3.2 - As “marcas boas” da vida docente de Maria	99
4.3.2.1 – O aluno trabalhador	99
4.3.2.2 – A turma trabalhadora	100
4.3.2.3 – O aluno da Classe especial	101
4.3.3– As “marcas ruins” da vida docente de Maria	103
4.3.3.1 – O ex-aluno louco	105
4.3.3.2 – O ex-aluno assassino	106
4.3.3.3 – O ex-aluno bêbado	106
4.3.3.4 – “As maldades” da alfabetizadora	107
4.3.3.5 – A turma “barra-pesada”	107
4.4 - A vontade de potência de narrar-se novelescamente ...	109
5 – O RESSURGIMENTO DAS CINZAS: FÊNIX	112
5.1 A procura de um ponto fixo X naufrago em um porto que navega.....	116
5.2 A nau universidade: Pesquisar é preciso, viver não é preciso	116
5.3 A Ilha dos Dias Anteriores: O não-lugar e o não-tempo das Histórias de Vida	117

5.4 O Medo de fazer história num tempo oceânico e a coragem de navegar em busca de Ilhas Desconhecidas	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXOS	125

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

**O (RE) CONHECIMENTO DA VONTADE DE POTÊNCIA DOS
EDUCADORES PELA NARRAÇÃO DE SUAS HISTÓRIAS DE VIDA**

Autor: Alexsandro dos Santos Machado

Orientador: Jorge Luiz da Cunha

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 23 de março de 2005.

Este trabalho apresenta uma metodologia de análise da vontade de potência de educadores mediante a narração de suas histórias de vida. Para tanto, foram entrevistados três educadores com larga experiência docente, deixando-os livres para narrar como quisessem suas trajetórias. Tomando cada narrativa como uma obra de arte singular, o autor expõe a potência da vida de cada entrevistado, traçando um paralelo das narrativas com gêneros literários. Mediante o entrelaçamento da trama que compõe a vida de cada educador são manejados fios entre diversas áreas do conhecimento, a fim de que todos os envolvidos no processo desta dissertação – entrevistados, pesquisador, academia, escolas... – encontrem nela um espaço para (re) criação e (re) conhecimento de novas possibilidades de vida em Educação.

ABSTRACT

This work shows a methodology of analysis about will of educators' power through narration of their history of life. So that, three educators with great teaching experience were interviewed, leaving them free to tell their trajectories how they wanted. To consider each narrative like a singular masterpiece, the author exhibits the power of life of each interviewee, drawing a parallel of narratives with literary genders. Through the complex of plot that consists each educator's life threads are handled among various areas of knowledge, so everybody involved in the process of this paper – interviewees, researcher, academy, schools... - find in it a space to (re) creation and (re) knowledge of new possibilities of life in Education.

CONVITE À FOGUEIRA



*Sei de onde venho!
Insatisfeito como labareda
ardo para me consumir.
O que toco torna-se luz,
Carvão quando abandono:
sou, com certeza, labareda.*

Nietzsche (1996a, p. 47)

*...em nossa opinião, quem não for capaz de divagar
em frente do lume da lareira perdeu realmente
o uso primordial e humano do fogo.
Não há dúvida de que o fogo aquece e reconforta.
Mas só tomamos consciência desse conforto
através de uma contemplação prolongada;
só apreciamos verdadeiramente o bem-estar do lume
quando poisamos o cotovelo nos joelhos e a cabeça nas mãos.
Esta atitude vem de longe.
A criança, junto à lareira, assume-a naturalmente*

Bachelard (1989, p.20).

Quero te convidar para tomar lugar em volta dessa fogueira onde ouviremos e contaremos histórias. Não quaisquer histórias. Ouviremos e contaremos nossas histórias, histórias de vida. Se aceitares, não serás passivo deste texto, transformar-nos-emos juntos. Deixaremos que nossos gestos e corpos se ritualizem na arte da narração. É através desse lento contar e ouvir histórias que (re) conheceremos a nós mesmos no e com o mundo, pelo entrelaçamento da trama que compõe nossas vidas.

Contigo em volta dessa fogueira estarão Elias¹, Carmen², Maria³, Benjamin, Aristóteles, Nietzsche, eu e tantos outros. Nossas vozes

¹ Este educador autorizou que usássemos seu nome. Como veremos mais adiante, seu nome é focal para a análise de sua narrativa

² Nome fictício.

emoldurarão cenas em com-versas, enquanto nossos rostos se transfiguram pela dança das luminescências da fogueira, lembrando-nos que já não somos os mesmos, somos outros em metamorfose, somos as próprias labaredas.

As primeiras brasas dessa fogueira foram atizadas em 2002, quando conheci o Núcleo de Pesquisas sobre memória e educação – CLIO, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Os pesquisadores desse núcleo de estudos têm realizado diversas entrevistas, utilizando história oral e história de vida desde 1994. Eles me relataram que as pessoas entrevistadas costumavam expressar um aparente bem-estar após narrarem suas histórias de vida, independentemente se elas tratassem de dor ou alegria.

Aprovado meu projeto na seleção para o Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação na UFSM, iniciei estudos e entrevistas com educadores que se tornariam comburentes imprescindíveis. Como psicólogo e educador, desejava implementar um estudo que analisasse a narrativa docente sem dissecá-la ou psicologizá-la, mas que potencializasse a vida dos educadores.

À medida que fui realizando a pesquisa, dei-me conta de que cada entrevistado tem uma maneira singular de narrar-se, de entrelaçar sua história, sua trama. Constatei também que os entrevistados entrelaçam dor e alegria de diferentes formas, dando à narração uma variante que parece interferir nos sentimentos dos entrevistados em relação às suas vidas. É como se cada pessoa tivesse um estilo, uma singularidade que dá sentido e potência a suas vidas.

Também percebi que, ao narrar, ao compor novamente a trama de suas vidas, o narrador re-vê a si mesmo e o mundo do qual participa. Ele se reconhece, se respeita. Etimologicamente, a palavra respeito vem do latim *res-pectare* (CUNHA, p.678, 2001), ou seja, re-espectar, re-ver. Ou seja, ao narrar-se os entrevistados entrelaçam suas histórias como

³ Nome fictício.

artistas, de uma maneira singular que lhes propicia um tempo e um espaço de re-olhar para si mesmo, reconhecendo-se.

E, em sendo artistas, parece-me coerente e potente analisar suas narrativas a partir de traços de gêneros literários, privilegiando o modo como entrelaçam-se a trama que compõe suas vidas e a singularidade dessa construção. Como veremos mais adiante, para ir ao encontro desse objetivo, acabei desenvolvendo uma metodologia própria de análise das narrativas. A intenção foi a de respeitar a singularidade de cada narrador-educador-artista.

1. FAZENDO CIÊNCIA COMO ARTE



Aristóteles contemplando um busto de Homero,
De Rembrandt, 1653,
Metropolitan Museum, Nova York

Parafraseando Paul Ricoeur (2002), penso que o quadro acima simboliza a maneira que esta dissertação pretensiosamente ousa fazer filosofia e ciência como arte. Primeiramente, é interessante situar um pouco os contextos históricos da obra e dos personagens envolvidos.

Em 1653, Rembrandt foi contratado por um rico colecionador da Sicília para executar um retrato de um filósofo famoso. Naquele tempo, Aristóteles era considerado o filósofo por excelência e seus ensinamentos eram obrigatórios nas universidades. Rembrandt representou Aristóteles na qualidade de tutor de Alexandre Magno, a quem, acredita-se, ensinava

as artes da guerra e da política seguindo as obras de Homero⁴. Por esta razão, o filósofo leva uma corrente com o brasão de Alexandre.

Paul Ricoeur (2002, p.52-56), destaca três interessantes detalhes desse quadro que não aparecem à primeira vista. Primeiro: apesar do título, Aristóteles não contempla o busto de Homero, ele o toca. Ou seja, o filósofo está em contato com a poesia. O olhar de Aristóteles, por sua vez, parece se perder no longínquo. Segundo: o filósofo está vestido com roupas contemporâneas (de Rembrandt, naturalmente). Para Ricoeur, a filosofia, pela hermenêutica, é sempre contemporânea. Terceiro: o brasão de Alexandre representa a presença, ainda que silenciosa, da dimensão política no plano de fundo da relação entre poética e filosofia. Além desses três, eu destacaria um quarto detalhe: somente uma parte da cena é apreciada claramente, graças à luz que procede da esquerda e ilumina os elementos que interessam a Rembrandt. O resto permanece numa penumbra, seguindo as teorias tenebristas, em voga naquele tempo.

Assim também, de maneira similar, esta dissertação consiste numa obra poético-reflexiva, que pretende fazer filosofia e ciência de maneira sensível à poesia, à criação. Ela quer ser signo ético e político, uma resposta intencional e sensível da minha vontade de potência por mais e mais vida, encarnada nos tempos e nos espaços dos mundos em que vivo. Desejo que ela remeta nosso olhar para o longínquo, para o horizonte, para além de nós mesmos. Além disso, é importante destacar que, coerente com o horizonte epistemológico que a embasa, esta obra é inconclusa e parcial. Tenho consciência que através dela estarei focalizando a cena conforme meu olhar, inundado pela minha história de vida e pelas leituras que tenho feito do mundo.

Trata-se de uma opção epistemológica que flui ao revés dos procedimentos rigorosos e lógico-dedutivos da dita “Ciência Moderna”. Essa tradição científica se afirmou e se solidificou historicamente de tal maneira que, por vezes, “não percebemos que é uma tradição” e que

⁴ Informações obtidas no site www.artehistoria.com, visitado em 22/11/2004.

tampouco “há outros discursos, outras maneiras também racionais de se falar da verdade”, (PESSANHA, 1993, p.10).

A “Ciência Moderna” nasceu entre os séculos XVI e XVII (OMNÉS, 1996) e teve como seus principais teóricos Francis Bacon (1561-1621), com seu método experimental da ciência, René Descartes (1596-1650), com sua filosofia racionalizante e Isaac Newton (1642-1727), com seus princípios matemáticos da filosofia natural.

Francis Bacon – considerado o “primeiro dos modernos e último dos antigos” (ANDRADE, *apud* BACON, 1997, p. 5) – cria um novo instrumento de pensamento – “*Novum Organum*” – propondo substituir o “*Organum*” aristotélico para se ter um poder mais eficaz sobre a natureza. O objetivo da ciência passa a ser, portanto, fazer “da pessoa humana o senhor e o possuidor da natureza.” (BACON *apud* SANTOS, 1999, p. 13).

Descartes produz o “*Discurso do Método*” (1637), onde, através de um relato de experiências pessoais, ele apresenta um método científico, em que a matemática surge como uma “espécie de armistício, um ponto de consenso, esperanto universal, que diz de forma definitiva aquilo que as coisas são intrinsecamente” (PESSANHA, 1993, p.13) fazendo-se necessário nos despirmos de nossa imaginação, vontade, gosto e paixões, pois essas nos afastariam da verdade, levando-nos outra vez para o dissenso e a desordem.

Newton não foi propriamente um filósofo, pois não formulou uma teoria do ser, nem uma ética, nem uma completa teoria do conhecimento. No entanto, o desenvolvimento de sua física e mecânica, sobretudo em sua principal obra “*Os Princípios Matemáticos da Filosofia Natural*” (1687), ampliaram e consolidaram as duas correntes metodológicas da ciência moderna: a matematização e a experiência, “unindo e superando o empirismo de Bacon e Descartes” (LACEY *apud* NEWTON, 1996, p.5).

Tal tradição filosófica e científica nos remeteu a uma concepção de História na qual “é preciso privilegiar a indução; por sua vez, para que esta assumira a pureza a que o ‘*Novo Organum*’ aspira é necessário que a

linguagem não interfira na observação.”(LIMA, 1989, p.25). Este mito positivista da “neutralidade” do pesquisador ainda ronda os espíritos investigativos, sobretudo na Academia.

No entanto, ainda no final do século XIX e princípio do século XX alguns filósofos passaram a problematizar tais questões. Dentre muitos, escolhi os filósofos Friedrich Nietzsche e Walter Benjamin, porque penso que através de suas obras e suas vidas eles reuniram aquilo que o pensamento científico moderno, com sua racionalidade, dicotomizou. Na modernidade, o pensamento sistematizado rompeu os laços entre a arte, a vida e o conhecimento, a fim de perpetuar a equação: Luz = Belo = Verdadeiro = Racional. Nietzsche e Benjamin foram pensadores que questionaram radicalmente essa lógica, aproximando a ciência da poesia. Esses pensadores-artistas, ao contrário dos cientistas modernos, com suas vidas e obras, revelaram-nos que a vida em imanência é tudo o que possuímos e nela podemos encontrar vontade de potência e aura.

A metodologia que utilizo, portanto, não é a da ciência sistemática, mas a do tratado, um ensaio poético-reflexivo acerca das narrativas das histórias de vida dos educadores. Para Rouanet (*apud* BENJAMIN, 1984), o tratado é comparável ao mosaico pois:

ele justapõe fragmentos de pensamento, do mesmo modo que o mosaico justapõe fragmentos de imagens (...) o sistema (ciência sistemática) visa à apropriação: ele quer assegurar-se, pela posse, do seu objeto. O tratado, ao contrário, procede pela representação: descrição do mundo das idéias, que não as violenta, já que nessa descrição é a própria verdade que se auto-apresenta, e construção de conceitos, não para dominar as coisas, mas para redimi-las. (p. 22)

Aqui reside uma ruptura com um modelo tradicional de ciência. Se a ciência e a filosofia almejam à totalidade, então é interessante pensá-las

como arte, pois é justamente através da arte que percebemos que a totalidade deve ser encontrada no singular. A metáfora do mosaico indica o paradoxo na relação entre o indivíduo singular e o todo: quanto mais fundo nos aprofundamos no singular e quanto menos esse singular tiver a ver com a concepção básica do mosaico, tanto mais brilhante será o todo.

Sendo assim, cada narrativa da história de vida dos educadores foi tomada como uma obra de arte singular. Pelo entrelaçamento da trama que compõe a vida narrada de cada educador, aproximou-se uma obra literária de entrelaçamento e gênero aproximado, com a finalidade de ressaltar a poética e a vida sem dissecá-la em interpretações furtivas e, pelo tentador vício de minha formação, psicologizantes.

Pois, como Gabriel García Márquez afirma no prefácio de sua autobiografia “Vivir para Contarla” (2002): “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.”

1.1 O Educador-narrador

*“A capacidade de ouvir atentamente se vai perdendo
e perde-se também a comunidade dos que escutam.*

*Pois narrar histórias é sempre a arte de transmiti-las depois,
e esta acaba se as histórias não são guardadas.*

*Perde-se porque ninguém mais fia ou tece
enquanto escuta as narrativas.”*

Walter Benjamin (1975b, p.68)

Walter Benjamin, em seu ensaio “O Narrador (1975b)”, afirma que cada vez mais rara vai se tornando a arte narrativa. Para ele, “é como se nos tivessem tirado um poder que parecia inato, a mais segura de todas as coisas seguras, a capacidade de trocarmos pela palavra experiências vividas (idem, p.63).”

Tal lamento do filósofo é construto teórico, fruto de um tempo. Benjamin viveu imerso nas enormidades violentas do princípio do século XX, fazendo de seu pensamento um contraponto a essa realidade. O centro de sua literatura (GAGNEBIN, 1999) encontra-se na perda da tradição, da vida e da aura⁵ nas artes, na arquitetura, na narração, etc., como expressões do modo desvitalizado com o qual os homens e as mulheres se relacionam na modernidade.

Nessa época, o modo de produção capitalista atinge todas as áreas do relacionamento humano, desprovindo a cultura de aura, sobretudo pela serialização e reprodução da arte. Há uma supervalorização da informação, enquanto produto jornalístico, que basta a si mesma e vive de seu ineditismo, em detrimento de uma narração, “forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1975b, p.69), que por sua vez, traz a alma do artesão-narrador consigo, e não se gasta.

Aquele que lê o jornal, ou o escuta, torna-se um consumidor de informações e dos produtos por ela intencionalmente propagados. Aquele que escuta o narrador, em contrapartida, participa da vida dele, experimenta-a, numa escuta participativa. Além disso, aquele que ouve histórias narradas experimenta um ritmo, uma feitura artesanal. Ao afirmar que não mais se tece ou se fia, enquanto ouvimos uma história, o filósofo quer nos lembrar que, condicionados por um ritmo de produção capitalista, não mais podemos sentar em comunidade com calma, em torno do fogo, produzindo, artesanalmente, ao mesmo tempo, a roupa e

⁵ “Poder-se-ia definir aura como a única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que esteja.” (BENJAMIN, 1975a p.15). Perceber aura é produzir admiração, estranhamento reflexionante com o próprio cotidiano.

as histórias que aquecem nossos corpos almadados. Perde-se assim o valor, a “aura” da palavra enquanto com-versa narrada.

Perceber a aura de uma coisa significa dotá-la da capacidade de olhar. Tal dotação é manancial de poesia. Etimologicamente, poesia vem do latim *poiesis*, (CUNHA, 2001, p.617), que significa criação. Ou seja, conceber a narração provida de aura é percebê-la poética e, portanto, possibilitadora de (re) criação da vida do mundo.

Quando o homem, o animal ou um objeto inanimado, dotado dessa capacidade do poeta, ergue os olhos e o olhar se perde na distância, o olhar da natureza despertada sonha e seu sonho arrasta o poeta, que é aquele que cria. (BENJAMIN, 1975b, p.59)

No entanto, faz-se necessário trazer a reflexão nietzschiana de que toda criação é feita no tempo (MACHADO, 2001). Só há possibilidade criativa se os valores que orientam as (com) vivências humanas não são absolutizados em eternidade, mas construídos na imanência da vida cotidiana e na vontade de potência.

1.2 O (re) conhecimento da Vontade de Potência pelo Educador-narrador

*O mundo visto de dentro, o mundo determinado
e designado por seu “caráter inteligível” –
seria justamente “vontade de potência”,
e nada além disso!*

Nietzsche (1996b)

A filosofia de Nietzsche encontra no desenvolvimento do conceito “vontade de potência” um aspecto focal para a compreensão da proposta de ruptura niilista com a modernidade. Por niilismo, entenda-se negação radical de um mundo, um grito necessário para o anúncio da vontade de afirmar sim à vida. Não se trata, portanto, de uma negação em si mesmo.

Compreendemos agora que Nietzsche não poderia partir de uma recusa, de uma negação e assim podemos escavar, um pouco mais profundamente ainda, à procura das raízes dessa filosofia. Essa recusa do dualismo moralista, na verdade, não é um axioma, um ponto de vista absoluto; tem sua razão profunda e repousa sobre uma vontade positiva. A vontade profunda de Nietzsche não é fundamentalmente crítica nem está tomado de nenhum ressentimento. Se prega o ‘grande desprezo’ para com a nossa civilização e sua moral, é porque tem algo melhor a propor; não inventa outra para denegrir esta (querer negativo), mas, ao contrário, só secundariamente a denigre em sua veneração pela outra, que ele chama e anuncia (querer positivo). Para Nietzsche, é a vontade de afirmar, de dizer sim à vida, sim ao ser, é a vontade de criar e criar-se a si mesmo que dá valor às coisas e aos outros, e, evidentemente, é essa a vontade que é a primeira. (SUFRRIM, 1991, p. 58)

O modo desvitalizado com o qual os humanos têm se relacionado consigo mesmos e com o mundo é pelo filósofo problematizado de maneira singular e estraçalhante. Não há dúvida de que Nietzsche permanece metafísico, assim como não há dúvida de que, com ele, a metafísica é desmoronada e restaurada, em consequência de seu incessante perguntar. Trata-se da destruição da metafísica a partir dela própria. Surge daí a metafísica “vontade da vontade”, na figura da vontade de potência⁶ que é

⁶ Optei por vontade de potência, não pelo outro corrente termo vontade de poder como tradução do conceito nietzschiano *Der Wille zur Macht*. A tradução tem o inconveniente

“transparente a si mesma, que se torna querer-do-querer (*gewolltes Wollen*), que não mais remete a um alguém que quer, à vontade, mas tão-somente à estrutura do volitivo (*Gefüge von Wollendem*), que, perguntado pelo seu derradeiro, fáctico ser-dado (*Gegebensein*), subtrai-se no in-fixável (*Un-fest-stell-bare*).” (MÜLLER-LAUTER, 1997, p.52)

Nietzsche combate a pretensão metafísica de encontrar “a verdade” a partir da crença nas oposições dos valores e no seio do ser, no imperecível, no deus escondido, na “coisa em si” (NIETZSCHE, 1996b, p.303). Para tanto, supõe que nada está dado como real, a não ser nosso mundo de apetites e paixões, “a não ser precisamente a realidade de nossos impulsos – pois pensar é apenas uma proporção desses impulsos entre si.” (p.310). Ele supõe, enfim, que toda a nossa vida de impulsos poderia ser explicada como uma conformação e ramificação de uma forma fundamental da vontade: a Vontade de Potência.

A vontade de potência é a multiplicidade das forças em combate umas com as outras. Toda vontade de potência é, com efeito, dependente de sua oposição com as outras vontades, para poder ser vontade de potência. Ou seja, ela é um e múltipla, pois só uma multiplicidade pode ser organizada em unidade.

Assim, por toda a parte, encontra Nietzsche a vontade de potência operando. “Ela se deixa mostrar em todo o vivente, que tudo faz não para se conservar, mas para se tornar mais.”⁷ Trata-se da vontade de ir além de si, de viver em imanente desejo do tornar-se mais, permitindo-se viver desanestesiadamente, sentindo os sabores das (com) vivências com mais intensidade, sejam eles prazerosas ou sofridas.

de arriscar-se a evocar a distinção metafísica entre ato e potência (o que contraria a intenção de Nietzsche), mas apresenta a vantagem de afastar uma possível abordagem demasiadamente no campo da filosofia política.

⁷ Cf. fragmento póstumo 14 (121), da primavera de 1888.

Segundo MÜLLER-LAUTER (1997), a intenção de escrever um livro intitulado *Vontade de Potência* surge por volta de agosto de 1885, conforme registrado nos manuscritos de Nietzsche, onde é apenas um título ao lado de outros, mais um projeto dentre tantos. No verão do ano seguinte, um trabalho intitulado “*Vontade de Potência*” traz como subtítulo “*Ensaio de uma transvaloração de todos os valores. Em quatro livros*”, disposição que se mantém até agosto de 1888. A partir daí, o título “*Vontade de Potência*” desaparece, cedendo lugar à “*Transvaloração de todos os valores*”.

No entanto, em 1901 (um ano após a morte do autor), Elizabeth Förster-Nietzsche, irmã do autor, publicou uma obra a que deu o nome de “*Vontade de Potência*”, a partir de apontamentos que o filósofo deixou e de um plano que ele seguiu durante algum tempo. Ela reuniu 483 fragmentos póstumos redigidos entre o outono de 1887 e os primeiros dias de janeiro de 1889, escolhendo-os a dedo, não respeitando sequer a ordem cronológica. Ela afirmava que tal obra se constituía na obra capital do filósofo. Para tanto, a irmã de Nietzsche não hesitou em falsificar cartas, supostamente por ele escritas. Mais tarde, ela permitiu e incentivou a utilização da filosofia nietzschiana pelo Terceiro Reich e, em 1935, foi enterrada com honras nacionais.

Com o final da Primeira Guerra, vários estudiosos, em especial Karl Schlechta, dedicaram-se a denunciar o procedimento de Elizabeth Förster-Nietzsche, desqualificando o livro por ela inventado. No Brasil, a última edição de “*Vontade de Potência*”, que encontramos em nossa pesquisa bibliográfica, é de 1966, pela Livraria do Globo.

Quero deixar claro que o termo *Vontade de Potência* (*Wille zur Macht*), que é um dos conceitos fundamentais desta dissertação, não é retirado do horizonte filosófico com o qual os totalitarismos nazifascistas fizeram uso para difundir sua ideologia. Além disso, assim como Deleuze (1985), não pretendo me deter aos maus usos históricos do passado da teoria nietzschiana, mas ressaltar o caráter ativo, potente e revolucionário

para o presente de nosso cotidiano, especialmente para o cotidiano em Educação, para a vida dos educadores.

É intenção desta pesquisa problematizar a narração como possibilidade de reconhecimento da vontade de potência, por vezes niilista (MACHADO, p.100), dos educadores. Metodologicamente, verifico como através do uso da história oral e histórias de vida as pessoas podem re-olhar (respeitar, portanto!) a vontade e a potência com a qual têm vivido em Educação.

É re-olhando que os educadores vão re-conhecendo-se, afastando algumas “cegueiras” de seu ofício docente pela atitude reflexiva. Ao ser questionada, quase no final da entrevista, sobre o que acontecera com ela ao narrar sua história, uma das educadoras ouvidas neste trabalho diz:

Olha, dependendo do momento assim, vem aquela angústia, tem outro momento que tu sente prazer em contar, tu viu... é uma história cheia percalços, passa pra cá, passa pra lá, mas é uma sensação boa pra contar pra alguém, falar com alguém sobre a tua vida, seus momentos... que dá, no momento que tu fala, aquelas coisas ruins dá uma angústia, volta uma tristeza, volta uma... aí tu pára pra pensar... mas têm aqueles frutos bons que tu enxerga por aí e vê que valeu a pena. (MARIA, linhas 349-354)

O exercício de contar sua história pessoal a alguém é um espaço de (re) conhecimento da vontade, pois é também um contar para si mesma. É “parando pra pensar” que a educadora reflexiona. A palavra refletir vem do latim *reflectere*, (CUNHA, 2001, p 670) que significa “ato de se voltar sobre si mesmo”. Ao refletir, a educadora revive o mito de Perseu (BRUNEL, 1998, p 620) que supera o medo petrificante da medusa pela reflexão de sua imagem amedrontadora. Ao revê-lo, o medo

revela suas conseqüentes cegueiras pois é reinterpretado, é re-olhado por outras perspectivas.

Nenhuma vontade de potência é uma “vontade cega”. Por isso Nietzsche aborda o conhecimento de uma maneira particularmente interessante. Para ele, a maneira como conhecemos o mundo subjaz em nossa interpretação que, por sua vez, depende da vontade de potência de nossas vidas.

Que o valor do mundo jaz em nossa interpretação, que as interpretações de até aqui são avaliações perspectivas, graças às quais nós nos conservamos na vida, isto é, na vontade de potência, de crescimento do poder, que cada elevação do homem traz consigo a superação de interpretações mais estreitas, que todo alcançado fortalecimento e alargamento de potência abre novas perspectivas e faz crer em novos horizontes – isso percorre meus escritos. (Nietzsche *apud* Müller-Lauter, 1997, p.149)

Em outras palavras, o modo como a potência da vida flui através da narração da história das pessoas gera um (re) conhecimento de si mesmos e do mundo.

1.3 O (re) conhecimento da vontade de potência do educador-narrador pelo entrelaçamento da intriga de suas histórias de vida

“Vemos tantas coisas fora do contexto. A maioria das imagens que vemos não tentam nos dizer algo, mas nos vender algo. Na verdade, a maioria das coisas que vemos, revistas, televisão... tentam nos vender alguma coisa. Mas a necessidade fundamental do ser humano é que as coisas comuniquem um significado como uma

criança, ao se deitar... ela quer ouvir uma história. Não é tanto a história que conta, mas o próprio ato de contar uma história cria segurança e conforto. Acho que mesmo quando crescemos nós amamos o conforto e a segurança das histórias, qualquer que seja o tema. A estrutura da história cria um sentido. E a nossa vida, de maneira geral, carece de sentido. Por isso, temos uma intensa sede de sentido.”

Wim Wenders⁸

1.3.1 Tempo e Narração na tessitura da intriga

Somente quando as estrelas perdidas na imensidão do céu ganham um traçado comum que as reúne, por parte daquele que as observa, é que a constelação ganha um nome. Assim também, os fenômenos históricos só recebem nome, sentido e potência quando aquele que rememora e narra sua vida liga, conforme seu olhar, os pontos aparentemente dispersos pelo tempo, tecendo à sua maneira a intriga⁹ de sua história.

Tal visão de História é apresentada por Walter Benjamin no prefácio do livro *A Origem do Drama Barroco Alemão* (1984, p.56-57), sendo denominada “metáfora da Constelação”. Para ele, a rememoração não significa somente a restauração do passado, mas também uma *“transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for encontrado, ele não fique o mesmo, mas seja ele também retomado e transformado”* (GAGNEBIN, 1999, p. 16).

⁸ Cineasta alemão, em entrevista contida no documentário “Janela da Alma”, de João Jardim e Walter Carvalho – 2003.

⁹ Sinônimo de trama, entende-se por intriga a estrutura dramática, poética de uma peça, elemento que se segue à exposição e culmina no clímax e no desenlace, e durante o qual se desenvolvem os caracteres e incidentes imaginados pelo autor (Aurélio – Século XXI, 1999).

Sendo assim, há uma intrínseca relação entre as concepções de tempo e de si mesmo com a narração. Uma interessante obra que aborda essa relação é *Tempo e Narrativa*, de Paul Ricoeur (1994). No pano de fundo dessa obra encontra-se a tese de que o tempo é tempo humano na medida em que é tempo narrado. Ou seja, não há compreensão de tempo e, portanto, daquele que narra, se não for pelo ato da narração. Ricoeur justifica essa tese pela tessitura poética de uma intriga, constituindo-se numa unidade temporal de ação. Essa noção ele toma emprestado da “Poética”, de Aristóteles.

Em sua obra intitulada *Poética*, Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) ocupa-se de organizar e conceituar a poética de seu tempo didaticamente. Para ele, poetizar é representar de maneira criadora e original o campo da ação humana, estruturando-a ativamente mediante a invenção de intriga.

Para Aristóteles, não há ação fora da intriga (cujo entrelaçamento é denominado *muthos*) e da imaginação criadora (*mimesis*), por isso não há ação sem relato, não há ação sem narração.

Muthos é a disposição dos fatos narrados com a finalidade de dar um caráter operatório a todos os gêneros da Poética: tragédia, epopéia e/ou comédia. Ou seja, o *muthos* explicita a tessitura da intriga, o modo como se compõe a vivência.

Mimesis tem um sentido dinâmico: é o processo ativo de representar (Ricoeur, 1994, p.83). Tal processo consiste no modo como o narrador usa o discurso através da representação ou imitação do real na arte literária. Ou seja, a recriação da realidade pela imagem em ação (imaginação), expressada em gesto, voz e palavra.

É importante insistir no caráter dinâmico e temporal da representação e da imitação frente aos modelos acrônicos, ou seja, estruturas historiográficas estáticas, atemporais. Ricoeur, frente ao par *mimesis-muthos*, afirma que na Poética de Aristóteles o único conceito englobante é o de *mimesis*. Aristóteles necessita da *mimesis* para poder

definir a natureza do ato poético. A poética é um ato criador e construtor de tramas, de intrigas, de relatos que, por sua vez, reconfigurarão a ação. Mais precisamente ainda: a imitação ou a representação da ação própria da tragédia, comédia e/ou epopéia.

A relação entre *muthus* e *mimesis* obriga a tradução de *mimesis* por imitação ou cópia. Em traduções mais recentes, pode ser entendida como representação, uma atitude mimética produtora de ação, configurada mediante um relato.

Partindo desse ponto de vista, poderíamos dizer que a ação de uma pessoa de narrar sua história de vida, por exemplo, é uma relação mimética, porém não no sentido de cópia ou reprodução fiel ao que foi vivido, mas sim como possibilidade (re) criadora de tramas, de intrigas e de tempo pela narração. Atividade essa possibilitadora de (re) significação e (re) conhecimento da vida daquele que narra, pela (re) historicização da intriga de sua história.

Tal (re) conhecimento consiste, como indica a própria palavra, na passagem do desconhecimento para o conhecimento. Tal passagem é feita pela amizade (*filos*) ou ódio dos personagens, destinados à ventura ou infortúnio (Aristóteles, 1999, p. 49).

Em suma, é possível perceber o modo como a pessoa se historiciza e se (re) conhece pela maneira como ela entrelaça a intriga de sua vida em narração e através das emoções dos personagens contidos em seu relato.

Ora, é através do relato de sua história de vida que a pessoa exercita linguagens trágicas, epopéicas e/ou cômicas. Aristóteles faz uma distinção do modo de representação (*mimesis*) entre a atitude do poeta quanto à ação dos seus personagens e a sua fala direta, em narrativa.

Quando o poeta outorga a narrativa da obra ao ato de encenar de seus personagens, temos uma tragédia ou comédia. Quando ele narra diretamente o que seus personagens fazem em forma de um longo poema, a obra torna-se uma epopéia.

Quando trabalhamos com História Oral e Histórias de Vida, o narrador de sua história é o autor, aquele que cria e entrelaça sua trama de uma maneira específica, denunciadora do modo como ele se (re) conhece. Aristóteles acrescenta um parêntese a sua definição do poeta como narrador: “que nos tornemos outra coisa (é assim que Homero compõe) ou que permaneçamos os mesmos sem nos transformar” (1999, p.48). Narrar-se, portanto, é a possibilidade de experimentar-se numa intriga, percebendo-se de um outro jeito, em transformação.

1.3.2 - O Foco narrativo

Uma das tentativas mais interessantes de problematização acerca do narrador e sua tipologia foi formulada por Norman Friedman (*apud* CHIAPPINI & LEITE, 1991). Para Friedman, as principais questões a que é preciso responder para tratar do narrador são: 1) *Quem conta a história?* 2) *De que posição ou ângulo em relação à história o narrador conta?* 3) *Que canais de informação o narrador usa para comunicar a História ao leitor?* 4) *A que distância ele coloca o “leitor” da história?* Outro elemento importantíssimo que emerge a partir dos detalhes de tempo, lugar, ação, personagens e diálogo é o de “cena”.

No caso da presente pesquisa, o narrador é sempre um “narrador-protagonista”, pois os educadores estão narrando suas próprias histórias de vida, são os personagens principais de seus relatos. Como todos são educadores, os narradores tendem a rememorarem-se de dentro do cenário educativo, de uma escola, ou do sistema educacional. Nesse exercício, vão captando – encenando, e por isso revivendo - (CHIAPPINI & LEITE, 1991, p.44) as suas próprias impressões, reações, pensamentos e sentimentos na época em que os fatos se passaram.

Portanto, por se tratarem de educadores-narradores-protagonistas, toda análise feita no presente trabalho não é realizada sobre um “ser de papel”, sobre um narrador que é um simples instrumento de foco narrativo

do criador da trama. O narrador é o próprio (re) criador da trama da história de sua vida.

No entanto, apesar de os educadores-narradores entrevistados nesta pesquisa serem sempre narradores-protagonistas, há uma infinita gama de possibilidades miméticas, de modos de entrelaçar artisticamente a intriga que compõe suas histórias de vidas. Cada vida narrada é historicizada de um modo singular e almado, constituindo-se numa obra de arte única. Tal constatação fez-me buscar nos gêneros literários uma potente chave de leitura.

1.3.3- Traços de Gêneros Literários

Usualmente o termo “literário” pode ser compreendido como “respeitante às letras, à literatura ou a qualquer espécie de cultura adquirida pelo estudo ou pela leitura” (AURÉLIO, 1999). No entanto, é importante deixar claro que falo de uma compreensão do ato de compor e ler obras que não se esgotam na “decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2003, p11).

Para Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra e essa só tem sentido se é compreendida como uma “palavramundo”. Ou seja, um texto só tem valor vital se conectado ao contexto daquele que profere a palavra. A linguagem é, portanto, meio de construir significados que comunicamos.

A pedagogia freiriana funda-se numa compreensão filosófica desse poder gerador da linguagem:

Quando falamos, o poder discursivo da linguagem traz o pensamento junto com ela. Não pensamos nossos pensamentos e, depois, os pomos em palavras; dizemos e significamos simultaneamente (FREIRE & MACEDO, 1990, p 15)

Assim sendo, compreendo que, ao narrar suas histórias de vida, os educadores entrevistados construíram uma obra artístico-literária ao proferirem seus pensamentos em linguagem narrativa. Cada história de vida narrada, cada uma dessas composições de entrelaçamentos de vivências, é um tecido composto de diferentes combinações de diferentes gêneros.

Além disso, compreendo a idéia de gênero como um fenômeno dinâmico e em incessante mudança. Dentro da tradição de classificação literária clássica, procurava-se localizar as obras sempre em líricas, épicas ou dramáticas (SOARES, 2003). Staiger (2003), por sua vez, em seu livro *Conceitos fundamentais da poética*, afasta-nos das classificações fechadas e substantivas de herança clássica. Este autor propõe que traços estilísticos líricos, épicos ou dramáticos podem ou não estar presentes em um texto, independentemente do gênero. Traços aparecem em diferentes combinações, sendo por essas ressaltados ou diluídos, podendo-se mesmo percebê-los como tênues nuances.

Faço uso, portanto, de traços literários para analisar as narrações dos educadores entrevistados. Antes disso, no entanto, cabe-me situar algumas premissas deste trabalho:

- 1) Cada um dos três educadores-narradores entrevistados recebeu um capítulo nesta dissertação. Em cada um deles, há um modo singularmente artístico e potente de entrelaçamento da intriga de suas histórias de vida. Para analisar tal obra singular, faço uso de traços literários. Possivelmente, se os entrevistados fossem outros, diferentes traços seriam usados para proceder tal análise;
- 2) Como nos diz Maturana, “tudo é dito por um observador” (2002a, p 53). Ou seja, toda explicação é a explicação de alguém, inserida em um contexto, em um tempo. Sendo assim,

é importante ressaltar que a leitura que faço sobre as narrações dos educadores são apenas problematizações exercidas pelo meu olhar. Portanto, ela não tem caráter classificatório ou conclusivo, e tampouco quer tirar a riqueza de outros olhares sobre a obra;

- 3) Mais importante do que identificar um traço isolado da obra, é relacioná-lo com os outros presentes na mesma narração. É o conjunto da obra que nos dá a sensação da vontade de potência e o reconhecimento da vida do entrevistado. É por isso que optei em anexar ao trabalho as narrações completas de cada entrevistado;
- 4) Também é importante frisar que os traços literários são vistos como auxiliares para a compreensão de uma obra, mas “nunca devem ser usados para a valorização e o julgamento da obra” (SOARES, 2003, p 22).

2- NARRATIVA DE TRAÇOS PREDOMINANTEMENTE EPOPÉICOS: ELIAS, O PROFETA



Profeta Elias - Bizantino

“Elias quer dizer: ‘Meu Deus é Javé’.
Esse nome é para o profeta todo um
programa de vida.”

(STORNIOLO & BALANCIN In Bíblia
Sagrada: Edição Pastoral, p.390, 1994)

2.1 - O Encontro com Elias

O Prof. Elias foi o primeiro educador que eu entrevistei, em março de 2004. Naquele momento, eu estava procurando algum professor que tivesse uma longa experiência profissional. Ao saber da trajetória dele, convidei-o a participar desta pesquisa relatando sua história de vida. Ele aceitou de pronto conceder entrevista, recebendo-me em sua sala num colégio particular, em Porto Alegre, onde atualmente exerce sua “missão”, como gosta de chamar seu ofício: “eu acho que a minha missão era realmente era esta, de ser professor.” (linhas 74-75). Ele é vice-diretor e supervisor educativo do colégio.

Durante a entrevista, Elias permaneceu bastante tranquilo, ainda que muito atento ao funcionamento do gravador. A impressão que eu tive naquele momento foi a de que ele procurava encontrar as palavras adequadas para seu relato, ordenando-o sistematicamente.

Somente depois que transcrevi sua entrevista é que percebi a maneira profética com a qual se reconhece como educador e, conseqüentemente, a predominância de traços epopéicos do entrelaçamento da intriga de sua vida. Além disso, somente mais tarde é que me chamou a atenção que, coincidentemente, seu nome é Elias, o mesmo de um importante profeta da tradição judaica, que teria vivido por volta do século VII a.C.. No entanto, como abordaremos a seguir, mais do que conseqüência de um destino traçado desde o batismo, o Prof. Elias assim compõe a tessitura da sua narração porque conviveu, trabalhando e estudando, mais de 40 anos em uma escola de congregação religiosa.

Quer dizer, essa escola é uma escola que agora tem 97 anos, acho que tem, deve ter agora, e é dos maristas, dos irmãos maristas, foi uma convivência muito importante prá mim, não é... Bom, desde de que eu praticamente entrei em 57, 57 eu entrei lá a partir da admissão e como eu te digo, saí de lá depois com 52 anos. (linhas 123-127)

2.2 - Traços epopéicos

“A arte de narrar aproxima-se do seu fim por extinguir-se o lado épico da verdade, a sabedoria.” (BENJAMIN, 1975b, p.65)

Para Benjamin, há uma capacidade épica que reside no ato de (re)memorar e narrar histórias, e é característica da transmissão oral, centrada na relação entre ouvinte e narrador. Essa relação é, segundo o filósofo, almada, pois não objetiva a informação em si, mas a sapiência e o sabor do vivido, do experienciado pelo narrador e pela sua cultura. Assim é narrado por Elias o sentimento que dá sentido à sua “missão”:

prá mim foi uma roda-viva sempre este negócio de ser professor, de ser diretor, de ser coordenador, quer dizer, é, prá mim é um encantamento, eu vivo disso (linhas 229-231)

A epopéia é uma longa narrativa literária que apresenta os grandes feitos de um herói em nome de uma determinada tradição, povo, religião e/ou cultura. Ela pode ser apresentada em prosa ou verso, constituindo uma atmosfera maravilhosa, em torno da qual reúne acontecimentos passados, mitos, heróis e deuses. (SOARES, 2003)

Na epopéia, o narrador apresenta uma visão de conjunto e coloca-se à distância do mundo narrado. O seu tom é solene, e o narrador se apresenta como um mediador entre as musas e seus ouvintes. (CHIAPPINI & LEITE, p11). As Musas, na mitologia grega (HESÍODO, 2001), são filhas de Zeus e Memória. Elas possuem o divino poder de trazer à experiência o não-presente, coisas passadas e futuras. O Ser se daria, portanto, na linguagem do discurso das Musas, que é numinosamente força-de-nomear. Ou seja, nesse caso, a linguagem, enfim, o discurso não *diz*, ele *é*. O narrador epopéico, portanto, é dotado da capacidade de narrar divinamente *aquilo que é*, através dos grandes feitos do(s) protagonista(s) epopéico(s).

Assim também Elias narra-se em um tom solene, apresentando sua vida como um conjunto de grandes feitos divinos, pois são frutos de uma vocação profética em nome de um projeto sagrado.

2.3 - Elias, o educador-profeta

Geralmente, as epopéias são narradas em terceira pessoa, valorando feitos de heróis de um determinado grupo social, cultura e/ou nação. Apesar de Elias narrar-se a si mesmo, ele também apresenta esse traço epopéico, pois encarna em seu discurso a representação profética de quem milita pela manutenção de uma tradição religiosa e cultural. Como fica claro na passagem relatada abaixo, quando se coloca à disposição de um representante da Igreja Católica, no caso o provincial dos Irmãos Maristas, para dar continuidade à missão educativa cristã da congregação religiosa:

E aí chegou o Provincial¹⁰ e disse: “Olha, professor, a situação é complicada, nós não sabemos mais como vamos manter as escolas, não temos mais irmãos... o que você

¹⁰ Religioso que comanda a congregação religiosa.

acha com relação a esta escola?” Eu digo: “Olha, Irmão, eu vejo assim: eu acho que em princípio eu acho que os Irmãos é muito importante que permaneçam, porque eu acho que o espírito está neles e deverá estar sempre neles. O espírito de Champagnat¹¹. E... aí ele disse: “Pois é, mas não sei até que ponto a gente vai conseguir...”, disse o Irmão. (...) E aí eu digo, bom, conversa vai, conversa vem e eu digo: “Olha Irmão, vou lhe dizer uma coisa: é... no momento em que a Província achar que quer fechar a escola porque não há mais condições, ou quiser fechar a escola porque não tem quem administre, eu sou candidato! Porque eu acho que a escola e o espírito que existe ele deve permanecer.” (linhas de 184-198)

A Educação é abordada no diálogo acima num caráter religioso e missionário. Possivelmente, em consequência de muitos anos convivendo em colégios confessionais, Elias entrelaça a intriga de sua história de vida seguindo os passos vocacionais de um profeta. Sendo assim, abaixo farei uma análise de sua narração, entrelaçando fragmentos de sua fala com o referencial teórico que embasa o presente trabalho. Além disso, algumas vezes, traçarei um paralelo do profetismo do professor entrevistado com o antigo profeta hebreu Elias, por acreditar que eles têm em comum, além do nome, o espírito missionário dos profetas, que são, segundo os exegetas STORNILO & BALANCIN (1994)

Aqueles que mantêm viva a consciência do povo, os vigias das relações sociais e os grandes críticos da ação política dos reis. Sua intenção de fazer respeitar a justiça e o direito está sempre em primeiro plano, e eles se ocupam tanto da religião como de moral e política, pois tudo deve estar submetido a Deus, o único rei sobre o povo. (p.363)

¹¹ Marcelino Champagnat (1789-1840), foi fundador da Congregação dos irmãos Maristas. Ele nasceu no interior da França, em Rosey. Sua formação é religiosa e sólida e, com 15 anos, resolve tornar-se padre. Quase ao final de seus estudos, com 23 anos, Champagnat faz parte de um grupo de seminaristas que começam a esboçar o projeto de uma Sociedade de Maria, marcada pela devoção a Nossa Senhora.

2.3.1) Descoberta da vocação

É.. então eu acho que essa coisa de ser professor ela que começou exatamente eu olhando aquela alegria toda, né... daquela escola e eu vendo que eu podia continuar ajudando para que aquilo se realmente mantivesse e que outros tivessem a satisfação que eu tive de poder viver uma coisa boa, acho que a escola realmente é uma coisa boa. (linhas 108-113)

A citação acima sintetiza a primeira parte da narração de Elias (linhas 18-75), que é toda dedicada a explicar ao entrevistador como se deu sua vocação de educador. Foi através da alegria e da convivência, na experimentação da escola enquanto “experiência boa”, que o entrevistado se sentiu chamado a ser educador. O vocábulo “Vocação” vem do latim *vocatione*, e significa ato de chamar, escolha, chamamento, predestinação. (AURÉLIO, 1999).

Para Elias, seu chamado aconteceu ainda como estudante. Foi por meio de suas marcantes experiências como aluno que ele percebeu que estudar e trabalhar poderiam ser a mesma coisa:

Bem, falando em história de ser professor é real que cada um tenha suas influências. Eu, por exemplo, trabalhava em uma escola... ou melhor, estudava numa escola... quando falo em trabalho, quando digo estudar porque prá mim estudar é um trabalho. (linhas 18-21)

Elias experimentava a experiência escolar “chupando o gosto de cada dia”, usando uma expressão de Drummond (2002, p 49). Lá ele se

via, se enxergava, se reconhecia todos os dias e permanecia o máximo de tempo possível na escola, experimentava tudo o que a escola oferecia. Vivências esportivas ocorreram ao mesmo tempo em que o entrevistado, de origem humilde, trabalhava como um funcionário, ainda em tenra idade, para poder estudar, pois o colégio era particular:

É, então eu via (pigarro), eu me enxergava ali naquela escola todos os dias. Ficava o máximo possível naquela escola. De manhã, de tarde, de noite, meio-dia, a hora que eu pudesse eu estava lá brincando, jogando, ah...., e...., aliás, uma coisa muito interessante é que mesmo eu ter que limpar os banheiros, limpar as salas de aula para poder estudar, quer dizer, a minha, eu tinha uma bolsa de estudos era nesses moldes. Quer dizer, eu era funcionário, vamos dizer assim, era funcionário... aquela época não existia esta coisa se não, se fosse naquela época assim era um comprometimento da instituição como um funcionário, eu era um pirralho. E eu, de qualquer forma não deixava de..., enquanto os outros iam jogar bola, brincar eu ia fazer a limpeza para ter direito a estudar.... eu não deixava depois de me organizar alguma forma também de participar muito ativamente no esporte que foi um *hobby* meu muito grande. Eu jogava até bolita, ou vamos dizer, até pedrinha n'água, né. Jogava qualquer coisa e gostava muito, assim como gostava de escola. Talvez essa seja uma característica muito interessante. (linhas 21-38)

É interessante perceber que essa adversidade também é percebida pelo narrador como um aprendizado saboroso. Aqui vemos claramente o que Benjamin (1975b, p.65) definiu como a “capacidade épica da memória”. Lembrar das experiências vividas no tempo de escola são (re) experimentadas como “maravilhosas”. Possivelmente, quando vivera tais experiências adversas em seu tempo de infância, isso não tenha tido um sabor tão prazeroso assim. Mas ao narrá-las epicamente, o vivido adquire um sentido numinoso, visto como fundamental para o seu (re) conhecimento como educador

Acho que falar em termos do que aconteceu em todo este tempo, acho que todos nós que tivemos, que lembramos das nossas épocas de colégio vemos que foram maravilhosos e de mim nenhum, nada me tirou, nenhuma, vamos dizer assim, nenhuma satisfação me tirou o motivo de ter também que trabalhar naquela escola, de limpar os banheiros, de limpar as salas de aula de, eu tinha.... como eu vivia na fronteira, em geral a escola paga era para gente mais ou menos de posses, muitos filhos de fazendeiros... mas eu tinha livre passagem com todos eles, talvez o esporte me ajudou muito. (linhas 65-72)

Mário Quintana (1997) aborda essa capacidade épica da memória dizendo que “O passado é uma invenção do presente. Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lástima. A memória tem uma bela caixa de lápis de cor”. Benjamin (1975b) via esse exercício do rememorar pelo narrador como uma possibilidade de (re) conhecimento da vida, enquanto uma obra da arte. A experiência narrativa oferece ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada, que é sempre nova e singular, pois é artesanalmente comunicada.

Mais adiante em seu relato, Elias narra que, à medida que o tempo passava, ele percebia que tal sentimento prazeroso parecia ameaçado com a evidência de que seu tempo de estudante estava por acabar. Assim sendo, ele vive uma crise vocacional, mas vai percebendo que, sendo professor, poderia prolongar esse sentimento de bem-estar e levá-lo a outras crianças e jovens que dele também necessitavam

Bem, então, eu via, ia passando os anos e eu percebia que um dia eu ia terminar, eu ia sair daquele lugar e eu não queria sair. E eu não queria sair, porque... bom eu me sentia bem, via todo mundo se sentindo bem, e eu comecei a perceber que eu poderia, quem sabe, ou ter uma outra

escola dessas ou naquela mesma escola, quem sabe me manter lá e continuar ajudando prá que outros como eu pudessem estudar, pudessem ter essa alegria de viver naquela época de guri, de mocidade, e foi um impasse, um questionamento muito grande durante um bom tempo como ia ser minha vida, né? Depois daquilo que eu gostava de estar lá, de ver tudo aquilo lá, de ver as pessoas, os colegas crescerem, de verem aqueles pequeninhos que tavam chegando lá prá também começarem aquele processo e eu quase saindo. (linhas 40-49)

Tal crise é superada e a vocação definida num diálogo hipotético com Deus:

Eu digo: “Meu Deus, o que eu vou fazer?” E aí começou, “não, mas eu tenho uma opção, eu acho que eu posso continuar aqui”. E eu pensava em continuar lá, eu não pensava em sair dali prá ser professor. E, (pigarro) eu acho que não tem porque não dizer... era uma escola marista (linhas 49-53)

É interessante perceber que a cena em que se passam todas essas vivências é uma escola marista no interior do estado do Rio Grande do Sul. Também é fundamental ressaltar que a vocação de Elias vai ao encontro da vocação de Marcelino Champagnat. Preocupado com a carência de escolas no interior da França pós-revolucionária e pós-napoleônica, Champagnat quer se dedicar à “salvação pelo ensino” e convoca “Irmãos para educar as crianças e os jovens no interior”, fundando assim a Congregação dos Irmãos Maristas (UCE, 2004).

E mais me dizia que eu poderia ajudar no futuro para que a continuidade daquela escola, de uma escola pudesse dar a satisfação para outros jovens como estava dando pra mim, ou como estava dando para mim ou como também

vivenciavam os meus colegas e todos os que estavam lá.
(linhas 62-65)

2.3.2) Tempo de preparação para a missão

Ao perceber que sua “missão era realmente era esta, de ser professor” (linhas 74-75), Elias vai se inserindo no ofício docente na própria escola

E quando eu fui terminando o Ensino Médio, quando eu fui terminando aquele nível e, bom, aí eu teria que sair. Eu... convidaram-me prá começar trabalhar em Educação Física, porque eu praticamente já quase que era professor naquela época porque eu ajudava os professores, eu substituía os professores (linhas 76-79)

A passagem de aprendiz para professor é experimentada como algo “natural”. Nessa etapa de preparação para a missão, a formação acadêmica é colocada num segundo plano, enquanto é valorizada a convivência como elemento preparativo fundamental. Também evidencia-se a satisfação de agora também poder oferecer aos outros o que recebera, melhorando a realidade daquela escola

eu... bom... a gente tinha uma convivência muito grande esportiva também, tudo isso ajudou. Quer dizer, indiretamente, apesar de não ter a formação, e naquela época também não precisava ter grandes formações, não é... eu... fiquei! Quer dizer, aquilo que eu tava pensando, aquilo que eu ruminava como é que ia acontecer foi ao natural, quer dizer, continuei ali! E agora podendo dar, vamos dizer assim, a minha parcela no sentido de ajudar pra melhorar a realidade daquela escola. (linhas 79-84)

No entanto, Elias percebe que não bastam somente as vivências educativas por ele experimentadas, enquanto estudante naquela escola, para bem exercer sua missão. Ele vai buscar em vários cursos, em várias cidades a formação escolástica para seu trabalho docente

Bom, e neste meio eu inventei de fazer o meu curso de Letras. Então eu saía todos os fins de semana por este curso de letras que tinha à longa dist... sei lá como eles chamavam, mas todos os finais de semana eu tinha que andar 300km pra frequentar meu curso de letras, e.... todas as férias eu fazia isso também. Tava terminando o curso de..., continuei então trabalhando, tava terminando o meu curso de letras, engatei no curso de história. Fiz o curso de histór..., é metade do curso de história, e aí eu, aquela coisa de ser professor, né, ela continuou sempre viva e aumentou porque eu aí podia vivenciar a prática, né... E aí eu digo: “não mas eu posso também a partir das disciplinas todas que eu tenho fazer o curso de pedagogia.” Então eu fiz um aproveitamento das disciplinas, continuei traba...fazendo a pedagogia e fui concluir esse curso de pedagogia a 500km em Porto Alegre, onde estou neste momento, aqui na PUC. E já aproveitei e fiz pedagogia com administração escolar.

No entanto, a preparação para a missão não é entendida pelo entrevistado como algo realizado apenas uma vez. Ela é tema recorrente na narração do entrevistado, surgindo toda vez que ele relata um novo desafio missionário, como no relato abaixo, onde Elias vai assumindo cada vez mais responsabilidades na escola

Aí eu continuei minha tarefa de professor, dali a pouquinho eu passei para coordenador do turno da noite, na parte pedagógica, na parte de... só tinha... era pedagógico e era de disciplina, era tudo um só, né... e ali eu continuei, eu, eu... porque às vezes as pessoas diziam assim: “Ah, mas

aqui na minha cidade não tem nada, não acontece nada, e não pode crescer.” Eu continuei sempre saindo e eu posso até dizer, felizmente, que eu tenho um currículo invejável, né. É... sempre saí para me reabastecer, sempre trabalhando, então, quer dizer, nunca deixei de me aperfeiçoar porque eu morava a 500km de Porto Alegre, né. E lá também usávamos uma seguinte estratégia: entre 75 e 85, praticamente nós levamos todas as grandes cabeças em termos de Educação que moravam, que trabalhavam na UFRGS, em Porto Alegre, na PUC, em Porto Alegre, na USP, em São Paulo, e sem gastar um centavo. Nós arrecadávamos tudo. (linhas 197-209)

No relato acima, notam-se novas estratégias de preparação para a prática educativa-missionária do entrevistado. Agora não somente ele sai de sua cidade para aprender, mas organiza-se como grupo para trazer “as grandes cabeças em termos de Educação”.

No entanto, depois de mais algum tempo, frente aos novos desafios, ele sente necessidade de aprofundar ainda mais seus conhecimentos. Elias assume um novo desafio missionário em uma outra escola marista, numa cidade maior (Santa Maria) e vai fazer mestrado

Quer dizer, continuei fazendo meus pós-graduações, aí fui pra Santa Maria, fiquei 3 anos lá, foi de tiracolo com a família, prá trabalhar lá no Colégio Santa Maria e fazer mestrado. (linhas 228-229)

No relato acima também evidencia-se a abdicação dos vínculos estabelecidos em prol de sua missão. A família vai junto, “de tiracolo” para a nova cidade, pois “a missão profética é empenhativa e supõe que a pessoa a coloque, em primeiro lugar, acima dos próprios bens, família e trabalho.” (STORNILO & BALANCIN, p 394)

2.3.3) Discernimento e opção

No início de sua carreira, como precisava sobreviver, o entrevistado cursou contabilidade e exerceu essa profissão por um período num banco ao mesmo tempo em que já era docente na escola. Do ponto de vista financeiro, como bancário, Elias estava bem e tinha um futuro promissor. Em pouco tempo, já havia experimentado várias funções nesse emprego. Porém, sentia-se desvitalizado pela rotina serial desse trabalho

É, comecei a trabalhar no banco do Estado. Dois anos depois que eu comecei a trabalhar no banco do Estado eu já tinha passado por todos os setores. E eu via que o banco era assim né, quer dizer, todo o dia tu levantava o mesmo carimbo, carimbava o mesmo tipo de papel, ia lá e botava o mesmo sleep... então eu poderia ter sido gerente do banco do estado. Tinha um plano de carreira muito interessante, equiparado com o do Banco do Brasil antigo também. E eu poderia ter continuado, mas depois de dois anos eu me sentia muito frustrado. (linhas 133-139)

À medida que ele foi crescendo em responsabilidades na escola, foi discernindo sua vocação, até a decisão definitiva e radical, quando largou um trabalho seguro e rentável e assumiu sua missão, enquanto educador. É na escola que Elias via sua possibilidade de crescimento como pessoa, lá percebia sua missão

Quer dizer, eu trabalhava até o meio-dia na escola, 12h30min eu pegava no banco, saía às 18h30min do banco, às 19h15min eu tava na escola de novo, porque tinha o

turno da noite, o técnico em contabilidade era de noite depois também eu fui, passei a ser professor, após coordenador também do curso técnico. E aí fui vendo que não tinha sentido eu todos os dias ir lá naquele lugar, no banco, para levantar o mesmo carimbo, carimbar o mesmo tipo de papel, fazer as mesmas coisas todos os dias, não mudava nunca, era a mesma rotina terrível. Única coisa boa é que você conversava com as pessoas que chegavam, com os clientes, e isso aí era uma forma de crescer. É quando chegou lá pelo quinto ano eu digo: “Não agüento mais, chega! Não quero mais este negócio de banco.” Porque eu via que eu tinha toda a possibilidade prá crescer pessoalmente e profissionalmente na escola. E a grande... e aí no sexto ano eu pedi as contas no banco. Na verdade, foi uma outra etapa muito interessante porque, vamos colocar assim proporcional, eu ganhava na escola R\$ 100,00 e eu ganhava no banco R\$ 1000,00. Vamos fazer aqui uma proporção. Foi aí quando eu comecei a dizer: “Vou sair do banco não quero.... não dá, não vou.... aqui eu vou morrer carimbando um papel todos os dias.” E aí me diziam: “Mas tu tá louco! Como tu vai deixar R\$ 1000,00 por R\$ 100,00 e aí tu vai entrar na escola e no final do ano a escola te manda embora e aí o que tu vai fazer?” Quer dizer, aquelas coisas, né... e eu analisava, via realmente, analisava aquilo que eu sentia já há 6 anos, 5 anos atrás que eu achava que eu deveria ajudar as pessoas, né... que eu deveria propiciar àquela gurizada, aquele clima de alegria, de satisfação, de realmente um crescimento gostoso, e essa coisa de trabalhar nunca me preocupou porque eu já trabalhava 15, 16 horas por dia e, quer dizer que, e eu na verdade no banco eu não crescia, no colégio eu crescia mais porque eu participava, ainda participava dos encontros, do curso, eu estava fazendo a minha faculdade, quer dizer tudo isso foi, foi tudo juntinho, né. Eu lá pelas tantas digo: “Não, chega! Não quero mais o banco!” Pedi as contas, saí. Claro, que nesse tempo, nesse último ano diziam: “Mas tu é loco, mas como!” Digo: “Não, amanhã eu já tô, se é pelo econômico, amanhã eu já tô conseguindo, ou daqui a pouco eu já tô conseguindo aquilo eu tenho hoje. Não vai ser problema. Mas, em compensação, eu vou ter crescido muito mais como pessoa, profissionalmente.” E fiz a opção! Eu sempre digo: “Até hoje não me arrependi e, nesta altura, acho que não me arrependo mais!” (linhas 139-171)

Os exemplos bíblicos daqueles que fazem a opção pelo caminho de Deus são inúmeros. O próprio profeta Elias joga seu manto, símbolo da atividade profética (STORNILO & BALANCIN, p 394), sobre Eliseu, que larga seu trabalho (dirigia juntas de bois) e o segue. Assim também, os discípulos Simão e André deixaram de ser pescadores para seguir a Jesus: “E Jesus disse para eles: ‘Sigam-me, e eu farei vocês se tornarem pescadores de homens” (Mc 1, 17). O educador-profeta Elias opta em “pescar homens” pela educação.

2.3.4) A missão propriamente dita

2.3.4.1) É na época de adversidade que surgem os profetas

Na tradição judaico-cristã, as atividades do profeta variam de acordo com seus ouvintes e com o momento histórico em que ele vive. Mas é sempre em tempo de crise, de ameaça às tradições religiosas, ao “deus verdadeiro” que os profetas levantam sua voz e se colocam em missão (PRADO, 1994, p. 946). O entrevistado reconhece que a escola particular tem passado continuamente por crises há anos, tanto pela falta de Irmãos¹² como por dificuldades administrativo-financeiras, ameaçando a continuidade da obra educativo-religiosa. Imerso nesse quadro, o educador-profeta sente-se impelido, questionado

E, mas, a escola sempre teve esta coisa de “fecha ou não fecha”. Desde aquela época tinha porque o grande problema naquela época é que os irmãos começaram a diminuir muito rapidamente, muito rapidamente. E eu lembro até hoje, lá pelas tantas chegou o Provincial, eu ainda era professor, chegou o Provincial para fazer a famosa visita canônica, aí

¹² Homens religiosos consagrados, pertencentes a uma Congregação (no caso, a Marista), com votos de obediência, pobreza e castidade.

lá pelo meio-dia, depois do meio-dia eu tava lá, se como aluno eu ficava sempre lá como professor eu vivia lá, então as coisas eram bem, eram bem tranqüilas nesse sentido... E aí chegou o Provincial e disse: “Olha, professor, a situação é complicada, nós não sabemos mais como vamos manter as escolas, não temos mais irmãos... o que você acha com relação a esta escola?” (linhas 177-186)

2.3.4.2) O profeta mantém vivo o espírito da tradição

Frente a essa pergunta, Elias valora o espírito primeiro, a intenção salvífica do fundador e sua continuidade na presença dos Irmãos maristas, ao mesmo tempo em que se candidata a administrar, a levar adiante a obra educativo-religiosa

Eu digo: “Olha, Irmão, eu vejo assim: eu acho que em princípio eu acho que os Irmãos é muito importante que permaneçam, porque eu acho que o espírito está neles e deverá estar sempre neles. O espírito de Champagnat. E... aí ele disse: “Pois é, mas não sei até que ponto a gente vai conseguir...”, disse o Irmão. (...) E aí eu digo, bom, conversa vai, conversa vem e eu digo: “Olha Irmão, vou lhe dizer uma coisa: é... no momento em que a Província achar que quer fechar a escola porque não há mais condições, ou quiser fechar a escola porque não tem quem administre, eu sou candidato! Porque eu acho que a escola e o espírito que existe ele deve permanecer.” (linhas 186-198)

2.3.4.3) O profeta denuncia e anuncia

Em suas atividades missionárias, podemos perceber duas grandes vertentes no proceder dos profetas: a exigência de conversão, ou denúncia, e o anúncio da esperança (PRADO, 1994, p. 946). Ao assumir a missão como administrador da obra, Elias denuncia um proceder pedagógico com práticas anunciativas do que, ao ser ver, tem sido

novidades. Dentre elas, destacam-se a formação continuada dos professores, o método avaliativo e participação dos pais e alunos na vida da escola

Então este trabalho junto aos professores a gente sempre fez, sempre acreditou, e se alguma coisa sempre funcionou, é porque a gente sempre acreditou nesta formação (...) Tanto que em 80 nós já estávamos fazendo a nossa avaliação, era com pareceres descritivos, nós tínhamos conselhos de classe com a participação dos pais e dos alunos, quer dizer, a participação dos pais a gente sempre prezou muito, foi uma coisa fantástica, principalmente no interior, então, a participação dos pais é uma loucura. Quer dizer, além da parte pedagógica, festa tinha prá tudo quanto era beco, prá tudo quanto era lado. Quer dizer, era uma coisa bem gostosa. (linhas 208-218)

2.3.4.4) A vontade de potência do educador-profeta

No entanto, há em sua narração um aspecto focal, uma força determinante para a sua empreitada. Tal energia é por Elias denominada “elã”. Trata-se de uma vontade de ir além de si mesmo, de ultrapassar o discurso da queixa: vontade de potência

e realmente em buscar, não adianta se queixar, a gente tem que ir buscar. Queixar não leva a nada. Quer dizer, a gente sempre manteve, né... manteve este elã, esta busca. (linhas 210-213)

Essa energia parece ser cultivada, mantida, pelo sentimento de incompletude, de busca. Mais que isso: a narrativa acima expressa uma “superabundância de forças próprias do indivíduo heróico” (NIEZSCHE *apud* MACHADO, 2001, p.96). Ou seja, ao narrar-se epopeicamente,

Elias (re)experimenta sua vida de forma poética e heróica, reconhecendo a vontade de potência do vivido e do por viver.

Em sua trajetória educativa, essa vontade de potência, esse poder, é exercido de diversas formas. Porém, o educador-narrador-epopéico ressalta a importância e abrangência dos seus feitos, bem como sua super-visão profética

Eu fui, passei a coordenador, e passei a vice-diretor, mas na verdade, caía um Irmão lá de pára-quedas prá ser diretor, mas na verdade quem, quem, quem coordenava tudo, modéstia à parte, quem dava todas as dicas (eu conhecia todos os buracos daquela escola, e aqueles que ainda não tinham sido feitos eu sabia onde iam ser feitos) é.... eu é que praticamente já, mesmo sem ser diretor, mesmo sendo só supervisor (fui 12 anos), na parte pedagógica, era praticamente eu quem coordenava tudo (linhas 218-224)

Um outro aspecto interessante da entrevista com Elias, e que não aparece na transcrição da fita cassete, é que algumas semanas depois, quando o reencontrei, ele me falou que esteve pensando em tudo o que me narrara e que estava desejando encaminhar seu doutorado. Penso que tal pensamento não se deve ao acaso, mas que também é fruto de um (re) conhecimento de si mesmo, de sua vontade de potência pela narração de sua história de vida.

2.3.4.5) O profeta sai pelo mundo para anunciar

Como reconhecimento de seu trabalho, Elias é enviado em missão a participar de outras instâncias da Congregação na América Latina

Eu participava também das equipes de Educação em nível de Província. Bom, aí eu também representava a Província como leigo, eu representei a Província em diversos lugares, fiz curso na Argentina, fiz curso no Chile a partir da Província. (linhas 224-227)

Também se envolvia com outros poderes e instâncias educacionais, onde também anunciava um novo jeito de fazer educação

Então eu participava muito dos encontros em nível da secretaria municipal de Educação, a gente tinha uma afinidade muito grande, eu participava muito no sentido de também modificar as coisas da educação para os professores do município, para os professores do estado. (linhas 255-258)

2.3.4.6) O poder do profeta não é deste mundo

Pelo seu poder, os profetas tendem a ser reconhecidos em instâncias políticas superiores. No Antigo Israel, os profetas adquiriram importância notória, “tornando-se até mesmo conselheiros em questões de segurança nacional” (STORNILO & BALANCIN, p 397), mas sobretudo em questões morais e religiosas. No entanto, era seu dever de profeta sempre anunciar com sua “supervisão” o que ainda não tinha sido visto, anunciar o reino de Deus, que não era deste mundo. “Elias não é profeta de corte, a serviço da autoridade, mas porta-voz de Javé. Por isso não obedece às ordens do rei, pois seu único senhor é Javé”. (*idem*, p 399)

Assim também o entrevistado, apesar de reconhecer sua eficiência nos cargos aos quais fora confiado e perceber que poderia “ter sido gostoso”, opta por continuar se dedicando à sua missão profético-educativa

Tive oportunidade de em 92, 91 de coordenar o plano municipal de Educação do município de Livramento, eu é que coordenei o texto e a implantação do plano. Trabalhei na prefeitura no planejamento durante um ano, depois não quis mais porque de novo aquela história “Não, meu campo é a Educação! Não vou...” nós trabalhávamos, continuava trabalhando na escola e, por incrível que parece coordenei o plano diretor de Santana do Livramento, o Plano Diretor, coordenei todos os engenheiros na montagem do plano... eu não entendia nada de engenharia, mas me botaram prá coordenar e em um ano nós fizemos as duas coisas assim com... né.... quer dizer, aí vem de novo, eu tive um ano, podia ter entrado na política, afinal de contas eu já tinha de 65 prá 90, eu já tinha uns bons anos de Educação, podia ter entrado na política, ter sido bom e gostoso. E eu trabalhei um ano lá e tudo o que eu via eu dizia: “Não, isso não é prá mim. Meu chão é a Educação.” Aí voltei a me ocupar o tempo integral na Educação. (linhas 258-272)

2.3.4.7) Para edificar, o profeta destrói

Segundo a tradição judaico-cristã, o profeta Jeremias recebe a seguinte missão de Javé: “Hoje eu estabeleço você sobre as nações e reinos, para arrancar e arrasar, para demolir e destruir, para construir e plantar.” (Jr, 1, 10). De maneira semelhante, o entrevistado coloca sua missão de mudança, de anúncio de uma nova educação adiante de qualquer obstáculo

sempre eu fui muito incisivo também naquilo que eu acreditava porque eu também sempre fui um que, vamos dizer assim, se era prá Educação e se era prá fazer uma coisa, e prá mudar, se tinha que passar por cima eu passava o trator pra passar por cima pra continuar caminhando. Porque as pessoas têm o costume de estar sempre recuando e travando, né... (linhas 234-237)

É interessante perceber que o educador-profeta parece se guiar por objetivos e crenças rígidos, se dispondo inclusive a “passar com o trator” sobre aqueles que travam e recuam o processo missionário. Essa tenacidade é valorada pelo narrador. As opiniões ou motivos dos “atropelados” não são aqui narradas, lembradas. Possivelmente, essa não-referência aos que obstaculizam os objetivos missionários de Elias, seja sinal de uma noção de uma moral cristã fundada em princípios universais estabelecidos previamente.

Nietzsche, em seu livro “O anticristo” (2001), bate de frente na moral cristã, julgando-a longe da contato com a realidade. Para ele, a moral e a religião cristãs só encontram

causas imaginárias (Deus, alma, eu, espírito, o livre-arbítrio ou também o não-livre); efeitos imaginários (pecado, salvação, graça, castigo, remissão de pecados); um comércio entre seres imaginários (Deus, espíritos, almas); uma ciência natural imaginária (antropocentrismo, ausência do conceito de causa natural); uma psicologia imaginária (só erros sobre si próprio, interpretações de sentimentos gerais agradáveis ou desagradáveis, por exemplo dos estados do *nervus sympathicus*, com auxílio da linguagem figurada da idiosincrasia religioso-moral) (p 48)

Sentindo-se “chamado do alto”, **a moral** do profeta tende a não ouvir aqueles que “travam” os caminhos salvíficos do anúncio profético. Nietzsche julga essa atitude como uma moral imaginária, um comércio entre valores e seres imaginários. Para o filósofo, os valores, ao contrário do que o cristianismo prega, não são, os valores valem. Ou seja, em seu projeto filosófico de Transvaloração dos Valores, Nietzsche quer separar o preconceito teológico da moral. Quando esse preconceito é fundamento

da moral, os valores são dicotomizados em bons ou maus e tidos como existentes *a priori*. (MARTON, 1996, p 20)

Os profetas da tradição judaico-cristã, historicamente, têm julgado a realidade conforme esses valores. Assim sendo, alguns “eleitos”, que aceitam o “anúncio” e se “convertem” herdaram a vida. Os que não optam pelo “caminho de Deus”, “traindo” seus valores, não merecem a vida

O profeta entra em cena com o anúncio do julgamento: traindo Javé, o Deus da vida, a terra ficará sem vida (seca). E quem está com Javé encontrará o necessário para viver.” (STORNILO & BALANCIN In Bíblia Sagrada: Edição Pastoral, p.390, 1994)

2.3.4.8) O profeta deixa discípulos para levar a diante sua obra

O espírito de um profeta não pode morrer com ele. Aliás, foi o antigo profeta Elias que, com seu misterioso fim, inaugurou o que os exegetas denominam “profecia clássica”, pois seu espírito profético não morre. O profeta hebreu é arrebatado vivo por Deus numa carruagem de fogo, num redemoinho (II Rs 2, 11), tendo seu discípulo e sucessor Eliseu como testemunha. Esse, ao perceber seu mestre subindo aos céus, implora: “Deixe-me como herança dupla porção do seu espírito” (II Rs 2, 9). E assim, conforme a tradição judaico-cristã, Eliseu leva adiante a obra de seu mestre.

Assim como Eliseu recebe o espírito de Elias, sempre haverá no meio do povo de Deus, em todos os tempos, pessoas que obedecem unicamente a Deus e enfrentam sem medo os ídolos e seus seguidores, sejam eles sacerdotes, reis ou gente poderosa. Se deixarem de existir,

reinará o silêncio desorientador, o silêncio do próprio Deus.”
(STORNIOLO & BALANCIN, p 400)

O profeta-educador Elias apresenta-se como um desses que leva adiante o projeto de Deus. Assim sendo, ele também se preocupa em deixar discípulos, repartindo seu espírito

mas eu também fui aprendendo em cada vez mais em levar as pessoas, em conseguir que as pessoas também aderissem a todo um movimento, vamos dizer assim, no meu tempo, na minha época de supervisor, de diretor, uma das coisas que eu fiz muito é a valorização dos professores. Eu, por exemplo, praticamente todos os professores que trabalharam comigo nestes 15 anos de direção, de coordenação.... 20 anos... praticamente todos eles foram supervisores de escola, foram diretores de escola, foram secretários dos municípios, quer dizer, porque a gente abria prá eles no sentido de estudos, no sentido de que eles também participassem, que ajudassem em nível de grupo, quer dizer, que eles estavam ao nosso lado se preparando.
(linhas 238-247)

2.3.4.9) O profeta preserva o Sábado, o dia sagrado

Um dos costumes religiosos recorrentes nos discursos dos profetas é o *shabbath*, o “dia do Senhor”. Esse dia é considerado sagrado, pois é dedicado ao descanso, às orações e aos estudos da palavra. Vários profetas propõem uma releitura, um novo jeito de viver a sacralidade do Sábado. O profeta Isaías propõe

Não continueis a trazer ofertas vãs; o incenso é para mim abominação. As luas novas, os sábados, e a convocação de

assembléias ... não posso suportar a iniquidade e o ajuntamento solene! (Is 1, 13)

Segundo a tradição judaico-cristã, no tempo de Isaías o sábado tinha se tornado um tempo de reuniões e trabalhos vãos. Assim também, o educador-profeta Elias valoriza o Sábado como um espaço sagrado, de reuniões e assembléias em torno da missão educativa

Mas nós tínhamos uma coisa muito importante: o sábado prá nós era o sábado de estudo. De manhã, das 8h às 11h30min, era o grande diferencial que nós tínhamos. Que ninguém tinha aula aos sábados na fronteira. Nós sabemos que na fronteira o frio ele vem a zero grau no inverno. E nos sábados, às 8h aquilo era sagrado, nós estávamos no colégio para o nosso momento de estudo, de reflexão sobre o processo da semana em termos de turma, em termos de alunos, aprofundávamos então aqueles trabalhos e aquelas questões que todos aqueles que levavam pra nós nas palestras que a gente levava ou então era palestra de alguém que a gente levava de fora. (linhas 247-255)

2.3.4.10) O profeta vê em tudo a vontade de Deus

Chegando a hora da oferta, o profeta Elias se aproximou e rezou: 'Javé, Deus de Abraão, de Isaac e de Israel, todos saibam hoje que tu és Deus em Israel, que sou teu servo e que foi por tua ordem que fiz todas essas coisas (I Rs 18, 36)

Assim também o entrevistado reconhece que "Deus encaminha bem as coisas como elas têm que ser, então a gente não precisa de grande esforço, só realmente olhar prá onde a vida caminha." (linhas 277-

278). Basta ao educador-profeta, portanto, apenas estar em contato constante com a “vontade de Deus”, para perceber sua vontade e os novos rumos de sua missão.

2.4 - A Vontade de potência do narrar-se epicamente

Em suma, como podemos perceber ao longo da sua narração, Elias realmente parece buscar cumprir a etimologia de seu nome: “meu Deus é Javé”, transformando sua vida em uma missão através da Educação.

Além disso, percebemos que o entrevistado tece a intriga que compõe a sua história de vida de maneira singular, destacando-se os traços épicos de quem se reconhece como um profeta. Notamos ao longo dessa análise, a utilização recorrente da capacidade épica da memória (BENJAMIN, 1975b). Rememorar-se epicamente significa dotar o vivido de um aura maravilhosa, agradando aquele que escuta mediante seu entrelaçamento heróico (ARISTÓTELES, 1999, p 69).

Ao mesmo tempo, ao contrário da tragédia, o sofrimento é resignificado, mas não pela catarse revivido. Ele é dotado de um valor maravilhoso, de “uma outra cor”, como no poeminha de Mário Quintana¹³. Essa outra cor é fruto da capacidade épica da memória e possuidora, portanto, de um caráter artístico e alçado, pois trata-se de uma comunicação artesanal (BENJAMIN, 1975a).

Assim sendo, penso que esse exercício de narrar e escutar foi promotor de resignificação de vida, tanto para aquele que se narrou, quanto para aquele que pode experimentar o gosto singular, artístico e potente da vida do narrador.

¹³ Vide página 31.

3. NARRATIVA DE TRAÇOS PREDOMINANTEMENTE TRÁGICOS: CARMEN E ANTÍGONA



Édipo e Antígona. A Praga de Tebas – quadro a óleo de Charles François Talibert (1893/1903) – Marselha, Musée des Beaux-Arts

*“O Sonho pelo qual brigo
exige que eu invente em mim
a coragem de lutar ao lado
da coragem de amar.”*

Paulo Freire (2001)

3.1 - O Encontro com Carmen

A fim de enriquecer o trabalho, eu andava à procura de alguém que entrelaçasse a intriga da história de sua vida de uma maneira diferente de Elias. Como o primeiro entrevistado tinha sido um homem, que sempre trabalhara na rede privada de ensino e que estava muito satisfeito com seu trabalho, buscava alguém que tivesse um perfil distinto, mas que também tivesse uma longa experiência docente. Sendo assim, após discutir esses critérios com o Prof. Jorge Luiz da Cunha, procurei a professora Carmen.

Consegui o telefone da escola em que ela trabalha, localizada na periferia de Porto Alegre, por intermédio de minha esposa, que foi quem primeiro conheceu Carmen. Minha esposa é jornalista e tinha a entrevistado durante a greve dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, em abril de 2004. Depois de um dia de trabalho, ela me comentou que havia entrevistado uma educadora grevista que relatara que trabalhava há mais de 20 anos como professora, ganhava muito pouco e estava descontente com a profissão que escolhera. Decidi então procurá-la.

Conversei com Carmen por telefone, explicando-lhe como havia chegado até ela e o porquê da entrevista. Ela aceitou prontamente participar desta pesquisa, relatando-me sua vida. Combinamos de nos encontrar em seu local de trabalho, numa manhã de quarta-feira. A entrevista foi realizada em volta de uma mesa redonda, numa salinha reservada aos fumantes, ao fundo da sala dos professores. Carmen pareceu-me bem à vontade, fumando durante todo o tempo em que ficamos conversando.

Confesso que fui surpreendido com o relato de Carmen. Eu esperava ouvir um relato queixoso e desvitalizado, de quem trabalha há

22 anos na mesma escola, numa realidade sofrida e com um salário baixo. Porém encontrei uma educadora que vive nessa realidade descrita acima, mas que traz consigo uma vontade de potência singular. Trata-se de uma educadora que tem vivenciado, com sofrimento e alegrias, as rápidas transformações pelas quais passaram a Educação, as famílias e as relações humanas nas últimas décadas, e continua lutando pela dignidade e pela tradição familiar de ser mulher-educadora.

Depois de transcrever a fita, ouvindo seu relato muitas vezes, a associação com a tragédia Antígona de Sófocles foi inevitável e, ao meu olhar, fecunda. Bertold Brecht (*apud* BRUNEL, 1998, p 46) enfatiza que o mito de Antígona é uma história totalmente humana, onde “nenhum elemento maravilhoso intervém na ação, sendo facilmente adaptável às sensibilidades e ideologias modernas.” Sendo assim, permiti-me traçar um paralelo entre Carmen e Antígona, evidenciando os traços trágicos da narração da entrevistada.

3.2 - Traços trágicos

A tragédia é uma forma dramática surgida no século V a.C. na Grécia antiga. Consistia-se numa obra teatral em verso originada do ditirambo¹⁴, de caráter grandioso, dramático e funesto, em que intervêm personagens ilustres ou heróicos, e que é capaz de infundir terror e piedade, gerando catarse de emoções (*idem* p.43). Peça em verso e que termina, em regra, por acontecimentos fatais (Aristóteles, 1999, p.69). A tragédia é a representação de uma ação elevada, de alguma extensão e

¹⁴ Nas origens do teatro grego, canto coral de caráter apaixonado (alegre ou sombrio), constituído de uma parte narrativa, recitada pelo cantor principal, ou corifeu, e executada por personagens vestidos de faunos e sátiros, considerados companheiros do deus Dioniso, em honra do qual se prestava essa homenagem ritualística.

completa, em linguagem adornada¹⁵ e com atores atuando e não narrando.

O herói trágico sempre se encontra entre duas forças opostas: o *ethos*¹⁶, seu próprio caráter, protagonismo e o *dáimon*¹⁷, espírito de poder numinoso que acompanha a sorte da personagem, mas não a determina. Além disso, ele se localiza num mundo também trágico, no qual o herói se encontra em tensão com a organização social e a tradição mítica do contexto histórico no qual está inserido (SOARES, 2003, p 61).

Segundo Aristóteles (1999, p 50), toda tragédia comporta seis partes, segundo as quais se qualifica: a intriga, os caracteres, a expressão, o pensamento, o espetáculo e o canto. Ele destaca a *mimesis* da ação (combinações de atos), que se estrutura pela subordinação entre as partes, pelo seu inter-relacionamento, criando-se *unidade de ação*.

Antes de chegar ao *desfecho*, o autor de tragédias deve construir o nó (que vai desde o início da tragédia até onde se produz a mudança da sorte do herói), o *reconhecimento* (faz passar da ignorância ao conhecimento), a *peripécia* (mudança de ação, que não ocorre conforme o verossímil ou o necessário) e o *clímax* (ápice do conflito, que se precipita no acontecimento catastrófico). Aristóteles considera o mais belo reconhecimento aquele que decorre de uma peripécia.

Para Soares (2003, p 61), ainda hoje temos o sentido trágico toda a vez que vemos destruída a razão de uma existência, toda vez que o Homem se vê impelido a uma fatalidade. No entanto, a tragédia tal como a conceituou Aristóteles não seria mais possível num mundo de valores

¹⁵ Aristóteles compreendia por linguagem adornada a que tem ritmo, harmonia e canto.

¹⁶ Há duas maneiras no grego de escrever *ethos*": εθος e ηθος. 1) εθος se refere a costume, hábito, estar habituado a ; em Aristóteles, εθει= habitualmente. 2) ηθος se refere a: 1. habitat, domicílio de animais; 2. Costume do homem. (LIDELL AND SCOTT'S - Greek – English Lexicon)

¹⁷ δαιμων = 1. deus, deusa, divindade, poder divino 2. destino, sorte 3. às vezes, sorte boa, felicidade. 4. má sorte, desgraça, infortúnio. 5. alma de um morto, espírito, sombra. 6. gênio que acompanha um homem a uma cidade. (LIDELL AND SCOTT'S - Greek – English Lexicon)

tão relativos, quando não podemos mais responder qual é a medida do homem.

Nietzsche, desde sua primeira obra, “O Nascimento da Tragédia” apresenta a arte trágica como alternativa à racionalidade da modernidade (MACHADO, 2001, p 11). Embora ele reconheça e lamente o “trágico fim da tragédia” (NIETZSCHE, 1992, p 73), enquanto gênero puro, Nietzsche também percebe a possibilidade do seu renascimento em algumas manifestações culturais da modernidade.

Em “O Nascimento da Tragédia” o filósofo faz apologia à arte trágica, ainda utilizando uma linguagem sistemática e conceitual. É somente em sua obra “Assim falou Zaratustra” (2000) que Nietzsche consegue cantar de forma trágica e poética suas idéias, fazendo uma espécie de releitura daquela primeira obra.

Assim como Nietzsche, através da fala de Zaratustra, luta contra o racionalismo instrumental pela arte trágica, Carmen narra-se tragicamente lutando para não sucumbir às “courageas” que anestesiavam seu cotidiano de educadora. No trecho abaixo, a entrevistada reforça a necessidade de ser uma agente transformadora, provida de paixão, numa escola que, ao seu ver, tem se tornado um “depósito”:

... a gente vê que acaba meio que sendo um depósito e a gente tem que ser agente transformador, né?!... tem que melhorar a coisa, mas não tem condições! Então é... tu vai olhando e vai, às vezes, a gente até vai, às vezes a gente até vai ficando meio frio com a coisa, né?!... se tu for te envolver com tudo, sabe?!... então uma coisa que também ao mesmo tempo que é apaixonante às vezes parece que tu adquire meio que uma couraça, sabe?!... (366-371)

O relato acima também é ilustrativo para uma outra dimensão interessante da narração trágica da entrevistada: ao optar por não usar a couraça, não se anestesiarem, Carmen experimenta tanto o sofrimento

quanto o prazer de ser professora neste tempo e em sua escola. E, por sentir a dor e o prazer, luta imersa numa dimensão viva para além do discurso poliqueixoso. Carmen indigna-se, luta e apaixona-se pela tradição de ser professora.

3.3 - Carmen, a educadora-lutadora

Geralmente, as tragédias têm como clímax acontecimentos catastróficos, em que a morte e o horror são expressões facilitadoras da catarse (Aristóteles, 1999). Na narração de Carmen, por sua vez, não se encontram acontecimentos tão aterrorizadores, mas percebe-se claramente a presença da alegria e do sofrimento como dimensões iminentes do seu cotidiano de mulher-educadora:

Então é isso, é uma coisa bem legal, ao mesmo que é triste, é alegre, é cômica, é tragicômica, é uma mistura de tudo, sabe?!... é... um barato! (linhas 387-388)

Essas palavras são ditas quase ao final da entrevista, como uma espécie de síntese de sua história de vida. Carmen (re) conhece-se, portanto, como uma mulher-educadora frente às peripécias de sua história, lutando por mais vida e assim criando um novo jeito de viver, um novo *Ethos* de (com) vivências. Carmen, assim como uma protagonista de uma tragédia, se encontra em uma narrativa dramática sob tensão permanente entre o *dáimon* (destino/força numinosa) e o *ethos* (modo de vida/ética).

Sendo assim, abaixo apresentarei uma análise da narração de Carmen em sua unidade de ação, utilizando os seguintes traços literários trágicos: o *nó*, as *peripécias* e seus conseqüentes *reconhecimentos*. E, como fruto desse processo, apresentarei um capítulo específico para

análise do (re) conhecimento de Carmen, enquanto resposta amorosa e ética à vida.

3.3.1 - O nó: a tradição e o destino (*dáimon*) de ser professora

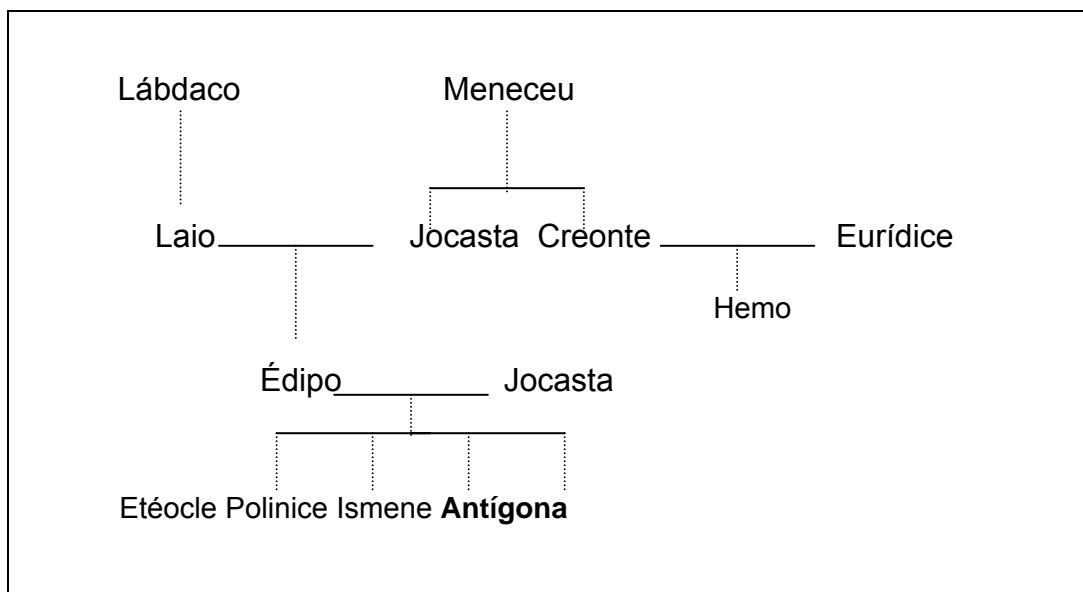
O nó da narração de Carmen encontra-se no fato de ela pertencer a uma linhagem de professoras. Essa tradição remonta há várias gerações e consiste num forte referencial de modo de vida. Assim Carmen inicia a narração de sua história:

A minha família é família de professores, entende?! Desde a minha vó, naqueles anos de antigamente, que a única profissão que a mulher podia exercer era a de ser professora. Então minha vó, minhas tias, minhas primas, tudo professora. (linhas 14-16)

Carmen chega a resistir a essa tradição. Ainda muito jovem, opta por não seguir tal linhagem. Ela não cursa magistério e decide fazer Biologia, inicialmente pensando no ramo da pesquisa. No entanto, como em toda tragédia, ocorrem muitas peripécias em sua vida, pois “a vida da gente muda, né?!” (linhas 36-37). Ao longo de sua trajetória, os episódios fazem com que, aos poucos, ela vá se (re) conhecendo também como uma professora (*ethos*). Dentro do horizonte trágico, não há como fugir do destino (*dáimon*).

Além disso, na medida em que Carmen vai se (re) conhecendo nessa profissão, ela passa a lutar pela dignidade e pela tradição de ser professora, assim como Antígona luta pela tradição e dignidade de sua família. Para compreender melhor essa relação, abaixo encontra-se uma síntese da história de Antígona.

Genealogia da Família de Antígona



A história de Antígona nos foi transmitida por quatro tragédias do século V a. C. ateniense: *Os sete contra Tebas*, de Ésquilo (467 a. C.), a *Antígona*, de Sófocles, (441 a. C.), *As fenícias*, de Eurípedes (409 a. C.), e *Édipo em Colona*, de Sófocles (407 a. C.). Alguns séculos mais tarde, o romano Estácio retomará o conjunto da lenda em um grande poema épico: *A Tebaida* (90 d. C.)

As duas tragédias de Sófocles criaram o mito. De maneira muito curiosa, elas não seguem a ordem natural dos acontecimentos. Depois de saber que tinha sido parricida e incestuoso, o rei Édipo fura seus olhos e abandona Tebas, apoiado no braço da filha Antígona. Seus filhos Etéocle e Polinice morrem um pela mão do outro ao disputarem sua sucessão. Em consequência disso, o cunhado de Édipo, Creonte, assume o poder máximo em Tebas.

Creonte, baseado no direito e na lei, decreta que nenhum cidadão poderia guardar Polinice em cova, sob pena de apedrejamento público, pois este guerreava contra a cidade. No entanto, Antígona está disposta a transgredir o decreto, lutando até o fim em prol da tradição de sua família e de suas crenças. Ela quer prestar os deveres fúnebres que rezam a

tradição também a Polinice, zelando pela sua dignidade. Antígona conclama sua irmã Ismene se engajar nessa luta com ela, mas a encontra imobilizada pelo medo. Assim sendo, a luta de Antígona é signo de uma mulher corajosa que abala a tirania sozinha. E isso numa sociedade em que a vida pública era de exclusiva competência masculina.

De maneira semelhante, Carmen é símbolo de luta pela tradição e pela dignidade de ser professora num tempo de rápidas transformações nos papéis da mulher, da família e da Educação. Como veremos mais adiante, ela expressa, através de sua vida, uma vontade de potência, um *ethos* feminino.

3.3.2 - As Peripécias da vida de Carmen

A Peripécia (περιπέτεια) constitui-se num lance de narrativa, “uma mudança na fortuna dos personagens de uma tragédia que modifica a ação e a situação dos personagens” (LIDELL AND SCOTT’S, p. 630). Na narração de traços predominantemente trágicos de Carmen, revelam-se muitas peripécias, propiciadoras de (re) conhecimentos.

Essas peripécias vão compondo uma tessitura recheada de acontecimentos que vão se desvelando inesperadamente. Tais acontecimentos propiciam um “dar-se conta” da imanência do cotidiano, propiciando uma outra noção de si e do mundo:

Eu dizia: “não, não... não quero ser professora”. a vida às vezes leva pra caminhos...” (linha 18)

As reticências da expressão acima são reveladoras da percepção do destino inesperado, do *dáimon* trágico, pela entrevistada. No entanto, frente às mudanças inesperadas no curso de sua vida, Carmen apresenta uma vontade de potência geralmente apaixonada, contrastando com a apatia de muitos de seus colegas. Imersa no *dáimon* de sua vida de

professora, ela tensiona seu viver num *ethos* de protagonismo e (re) conhecimento de si e do mundo:

então aqui ficou o que antes era uma terapia, que aquele salário era só pra perfumaria, agora o enfoque mudou, entende?! Então... foi isso que aconteceu, (...) que a gente luta prá ganhar dignamente. (linhas 42-45)

Abaixo, seguem as principais peripécias identificadas na narração de Carmen:

3.3.2.1 - A bióloga que virou professora de matemática

Apesar de pertencer a uma família de professoras, Carmen não pretendia seguir essa tradição. Desde sua infância, ela foi ouvindo que a docência era uma carreira de baixa remuneração. Tanto que ela não cursou magistério, mas biologia. Inicialmente, a entrevistada idealizava seu curso e seu futuro

Mas já desde, tu te cria ouvindo “professora ganha mal”, sempre ganhou mal, né...agora mais mal ainda... dizia: “não, não... não quero ser professora”. Só que a vida às vezes leva pra caminhos... - tanto que eu não fiz magistério porque eu não gosto de trabalhar com criança, gosto de trabalhar com barbado - aí não fiz magistério só que acabei indo fazer uma faculdade de biologia. E aí tu pensa: “Ah, vou trabalhar com Jacques Cousteau, sabe?! aquela coisa fora de realidade, guria... (linhas 16-21)

Mas, se por um lado ela via que as professoras de sua família não tinham uma remuneração muito boa, Carmen também notava que elas tinham estabilidade profissional e financeira. No entanto, o salário baixo

representava apenas um complemento no orçamento familiar, já que tais mulheres constituíram casamentos formalmente indissolúveis, nos quais os maridos eram os principais responsáveis pelo sustento da família. A entrevistada também acaba optando por tal estabilidade

biologia e aí? tu vai pro campo da pesquisa, e naquele tempo, há 20 anos atrás, quando eu me formei, o Estado ainda pagava melhor do que uma PUC. Prá tu ver como a nossa situação ficou defasada... Aí eu digo: “Não, vou continuar aqui porque daí eu tenho minha garantia”, né?! (linhas 29-33)

Assim, Carmen, que também já era casada, assume um contrato para professora de matemática em uma escola pública estadual na periferia de Porto Alegre. A bióloga Carmen vai cedendo espaço então à professora de matemática Carmen. Aos poucos, ela vai acolhendo o destino da linhagem à qual pertence (*dáimon*), (re) conhecendo-se enquanto professora, por “forças das circunstâncias” (linha 356).

A bióloga, cadê a bióloga? A bióloga dá aula de matemática há trocentos anos aqui! Muito pouca gente ach... sabe que eu formada em biologia e não em matemática. Só que minha licenciatura curta em ciências me dava habilitação de lecionar de quinta a oitava matemática, mas eu nunca tive aula de matemática na faculade! O que eu dou de matemática é o que eu aprendi, né?! Porque quando eu entrei aqui precisavam de um professor de matemática prá quinta série e aí... eu dou matemática e dou ciências, mas não que minha habilitação seja matemática. Então tu acaba fazendo outras coisas por forças das circunstâncias. (linhas 346-356)

Além disso, é interessante ressaltar que a entrevistada provém de uma família que pôde lhe oferecer a possibilidade de cursar toda a sua educação básica em uma tradicional escola privada do centro da cidade e seu curso de graduação em uma universidade também privada. Essas vivências teriam lhe proporcionado a realidade de uma “guria meio alienada das coisas”, de outras realidades mais empobrecidas, mais sofridas. Tornar-se professora de matemática na periferia consistiu-se numa peripécia que fez Carmen “cair” de um mundo idealizado e (re) conhecer a si mesma e o mundo de uma maneira mais ampla, mais imanente, mais potente:

eu quando caí aqui há 22 anos atrás eu nem sabia que existia vila, porque a vida inteira morei no centro, estudava no Sivignè e do Sivignè eu ia pra PUC era.... do Sivignè eu fui pra PUC. Quando eu cheguei aqui que eu vi que existe periferia, porque tu fica meio alienada das coisas, né?!.. aí eu comecei a ver – Meu Deus do Céu - a pobreza, a pobreza de espírito, né... das pessoas também é uma coisa muito triste. (linhas 166-171)

3.3.2.2 - A dissolução de seu casamento

Com o casamento, Carmen percebe-se estável financeira, afetiva e profissionalmente. Essa estabilidade contribui para que ela permanecesse trabalhando no mesmo local durante 22 anos:

só que aí a coisa não... caminha pra um outro lado. Aí eu tava na faculdade e me pintou um contrato: “Ah, quer pegar um contrato?... aí e tal” Entrei aqui pro (escola) e daqui não sai nunca mais. Dou aula aqui há 22 anos... e aí terminei a faculdade, casei, aquela coisa... e continuei aqui. (linhas 22-25)

A dissolução de seu casamento constituiu-se numa peripécia focal na vida de Carmen. Depois de 22 anos de convivência com seu ex-marido, ela descobre que sua estabilidade afetiva e conjugal foi desmoronada. O sofrimento passa a ser dimensão mais presente de sua vida e sua responsabilidade junto a seus familiares aumenta muito. Mesmo assim, Carmen se sente feliz, mais madura e immanentemente feliz. E sente-se grata ao ex-marido, pelos 22 anos que passaram juntos e por tudo o que ele lhe proporcionou:

Porque.... (suspiro) sozinha, mãe de dois “aborrecentes”, né?!... professora (risos), e... tu tem uma carga bastante pesada pra levar e .. eu sou feliz com tudo o que eu tenho: eu tenho uma casa, eu agradeço meu ex-marido, né?!... que me deu tudo isso, que levei uma, uma cacetada porque descobri que ele tinha outra mulher e outro filho, mas enquanto durou – durou... tu vê, a gente se relacionou 22 anos – (linhas 265-270)

Essa dissolução do casamento propicia um processo de (re) conhecimento de si mesma em todas as dimensões da vida de Carmen, inclusive na profissional. O salário de professora não é mais um complemento, mas fonte primeira de renda. A professora percebe que, ao ter optado pela estabilidade da linhagem à qual pertence, deixou de ousar trilhar outros caminhos

não precisava daquilo prá sobreviver... então fiquei aqui, hoje eu me arrependo até o último fio de cabelo de não ter pego... porque eu fui convidada prá trabalhar na PUC! Mas daí eu digo: “Não, recém-casada,...” era então aqui (gesto em círculo, aludindo a escola que nos envolvia) e o casamento e coisa, tá... só que aí a vida da gente muda, né?! (linhas 22-37)

Ao contrário de outras professoras de sua família, que eram sustentadas por seus maridos, Carmen, ao se separar, se (re) conhece como uma batalhadora, vendo o seu trabalho não mais como uma terapia. O seu salário não mais é visto como complemento de renda, mas como sinal de liberdade e sustento de seus filhos:

De antes que eu fazia isso aqui como uma terapia – eu digo pra essas gurias (aludindo a suas colegas mais novas): “Isso aqui era uma terapia”, eu vinha três vezes na semana, né?! Prá não ficar só naquela coisa de casa e... – agora, hoje em dia, é o meio que eu tenho de sobreviver!... sabe?! Porque aí eu me separei, né, eu tenho filhos, então agora eu dou aula de manhã, dou aula de tarde, tô esperando que comece o EJA à noite, prá eu pegar a noite, né?! então aqui ficou o que antes era uma terapia, que aquele salário era só pra perfumaria, agora o enfoque mudou, entende?! (linhas 37-43)

3.3.2.3 - A desvalorização da carreira docente

Carmen sente-se indignada com o grau de desvalorização de sua profissão. Pertencente a uma linhagem de professoras, ela se vê reconhecida pelo seu rosto sofrido

Tá, eu assim, quando te perguntam: “o que tu és?” digo: “eu sou professora”, mas olha a cara que tu vê que é professora do Estado! (linhas 62-63)

Na opinião de Carmen, todas as pessoas deveriam ganhar dignamente. E ela dá o exemplo: garante uma série de condições dignas

de trabalho para a sua empregada doméstica. No entanto, se julga injustiçada por seu salário ser quase o mesmo de sua empregada. Para sustentá-la, recorre ao seu ex-marido. Isso é lido pela entrevistada como sintoma da degradação do ofício docente

Porque nós chegamos num grau assim de... a minha empregada (...) eu acho que todo mundo deve ganhar dignamente. E a minha empregada, que só desenha o nome, ela ganha R\$ 480,00. Eu pago 2 salários mínimos prá ela, nacional, porque regional eu não tenho condições porque seria “trezentos e lá vai se virando” (sic), seiscentos e... dois salários... ela ganha R\$ 480,00 líquido, eu pago todo o INPS prá ela, que é mais R\$ 96,00, mais café da manhã, almoço, ela lava roupa, ela passa as roupas dela lá na minha casa, ela sai lá de casa cheirosinha de banho tomado, tá?! Só que aí tu vai me dizer: “Ah, mas tu pode sustentar isso?” Não! Esta empregada não sou eu quem sustento, é meu ex-marido, né?! Porque como é que eu vou pagar uma empregada que ganha R\$480,00 se eu ganho R\$500,00? Não tem, não tem como! Mas eu acho que ela tem que ganhar dignamente, sabe?! porque o serviço que ela faz eu não gosto de fazer, eu odeio fazer aquele serviço de casa, tá?! Eu acho que ela deve ganhar bem, só que eu acho que eu também devo ganhar! (linhas 62-85)

Frente a esse quadro, Carmen se sente envergonhada

Porque a gente chega ter vergonha de dizer que é professora, de que é professora do Estado, pior ainda (linhas 56-57)

Depois dessa afirmação, pedi para que ela relatasse um pouco mais sobre essa vergonha. Porém, ela se utiliza da negação, desdizendo

e amenizando o afirmado anteriormente, justificando-se pelo tempo e custo de sua formação

Porque... pô!.. eu fiz 5 anos de PUC, né?! A vida inteira estudei em colégio pago prá depois tu ganhar esta miséria!?! Então é isso que a gente se sente sabe, chateado, e é por isso que a gente vai e bate sineta porque, por que que todo mundo pode ganhar bem e o professor não? Qual é o pro...ah, é sacerdócio? Continua aquela do sacerdócio, é isso? Se é sacerdócio tu não precisa ganhar! Então é isso que é eu, que eu acho, entende? não que eu tenha vergonha, eu adoro fazer o que eu faço, sabe? (linhas 87-93)

As peripécias que ocorreram na vida de Carmen a fizeram perceber o seu ofício de maneira mais imanente, desidealizando e dessacralizando o ofício docente. Apesar de gostar do que faz, Carmen crê que a luta pela dignidade de seu ofício passa pela luta pela profissionalização da docência, em resposta ao discurso recorrente e idealizado do sacerdócio.

Além disso, aos olhos de Carmen, a valorização de sua profissão também passa por uma espécie de “seleção” daqueles que cursam licenciaturas. Ela provém de uma linhagem de professoras e pagou caro para cursar seus estudos. Sendo assim, a entrevistada vê com pesar que pessoas sem essa mesma estirpe também podem virar professores de matemática:

Com tudo isso que a gente carrega e que a gente tem que pensar com essas crianças, eu acho que a gente é muito pouco valorizada, e é por isso que cada vez menos vão ter professores, tu olha as faculdades de educação: daqui a uns dias eles vão ta dando grátis, tá?! Faculdade de matemática grátis! Só que quem vai ser professor de matemática? Quem

tá fazendo magistério? É quem faz supletivo ali e aí emenda num colégio que tem magistério, já saem com uma profissão.(...) e é esse o nível que vai chegando o professor, infelizmente. (linhas 171-177)

Em sua narração, Carmen parece condicionar a qualidade da Educação ao valor pago por ela: se eles não pagam, ou pagam muito pouco pela sua formação, essa não seria de qualidade. Esse aspecto, aparentemente contraditório, também aparece no relato abaixo: apesar de lutar pela dignidade da sua profissão e de defender arduamente o direito à greve, Carmen não confia a educação de seus próprios filhos ao ensino público gratuito:

Eu faço de tudo, eu não, meu ex-marido, mas não tiro meus filhos de colégio particular! Sabe... porque eu sei que eles não fazem greve, eu sei que quando falta professor eles não vêm pra casa, sabe?... aqui, ó, falta gente só período eles ficam solto aí, né?! Não que o professor do particular seja melhor do que o do estado, não porque muita gente trabalha Estado e trabalha no particular, mesma coisa. Só que lá no particular tu tem mais condições de trabalho, né?... aqui eu dou numas turmas, eu dou, quinta série eu dou ciências, então assim ó: nós temos lá um laboratório mas nada montado, sabe?!... então tu tem que mostrar a pressão do ar... tudo tu traz uma garrafa e é tudo na sala de aula, sabe?!... tu não tem material, tu não tem como pedir, educação artística tu não tem uma régua, sabe?!... por que? Porque também eles (os alunos e os pais) não tão nem aí, sabe?!... porque “tu não pode pedir”, né?!... tu não pode, o Estado tem que dar tudo, eles não querem dar nada, eles acham que o Estado tem obrigação de dar. (linhas 171-177)

Carmen aponta ainda no relato acima a carência de infra-estrutura como principal causa da diferenciação da qualidade da Educação entre as escolas públicas e privadas. Outro aspecto interessante apontado como

empecilho para o bom trabalho na escola pública é a própria noção de Educação, enquanto direito público e gratuito. Para ela, tal noção prejudica o andamento do trabalho pedagógico pois não se pode pedir a contribuição dos alunos e esses insistem em cobrar do Estado. Também aqui reside uma contradição do seu discurso: a valorização do exercício docente parece passar, aos olhos de Carmen, basicamente pela valorização salarial dos educadores e não também pela universalização da Educação enquanto direito público e gratuito, com condições pedagógicas adequadas, enquanto dever do Estado.

Um outro aspecto interessante é que Carmen, apesar de lutar pela dignidade de ser professora, não deseja e tampouco incentiva que seu filho, que demonstrara interesse em ser professor de matemática, siga a tradição familiar do exercício docente. Ela parece reproduzir o mesmo discurso que “se criou ouvindo que professora ganha mal” (linhas 16-17)

Meu filho mais velho ele gosta muito da matemática, e ele pretende fazer ciências da computação, ano que vem ele tá fazendo vestibular. “Bah, meu filho, é pura matemática, né?” Ai... “eu até gostaria de ser professor de matemática”... a gente chegou num ponto em que alguém diz que gostaria, um jovem diz que gostaria de ser professor a gente diz: “não, por favor, pensa melhor! sabe?! Porque tu não vive só de ideal, tu tem que pagar tuas contas no fim do mês, né?! Tem que botar comida na mesa. Então, pára e pensa bem. O ideal seria tu unir aquilo que tu gosta de fazer e ser bem remunerado, né?! Mas não... no magistério... sei que tá difícil prá tudo mundo, mas acho que no magistério tá mais ainda. (linhas 189-198)

Outra dimensão que aos olhos de Carmen tem contribuído para a desvalorização dos professores públicos estaduais é a falta de participação e articulação da categoria. Na opinião dela, a ineficácia das recentes lutas dos professores reside sobretudo no cansaço dos

educadores mais velhos e no individualismo e na apatia dos mais novos. Para Carmen, esses não lutam pela dignidade da categoria, pois têm medo de perder seus empregos, não enfrentam o poder do Estado

Então eu ach..... este pessoal acabou não entrando, tá cada vez olhando mais pro seu umbigo, né?! Porque não querem recuperar depois... têm medo de perder seu contrato, convocação, muita gente tem, e que precisam disso, mas eu também preciso, e eu tenho uma convocação de tarde e eu fiz greve contratada (linhas 132-135)

Além disso, na opinião de Carmen, o não envolvimento de muitos professores nas lutas por melhores condições de trabalho também se deve à ineficiência do sindicato. Após sucessivas greves, esse espaço, que deveria ser motivador e aglutinador de forças e poder dos professores, não tem conquistado seus objetivos, desmotivando a participação da maioria dos docentes. Outro problema, na avaliação da entrevistada, é a crescente utilização do sindicato como espaço de promoção política partidária

foi havendo um desgaste, né... em termos de greve também muito relacionado ao sindicato, o sindicato já entregou várias greves nossas, né?! E até porque também o sindicato acaba sendo um trampolim pra a política, né?! Quantos foram pra política...??!! Então o pessoal foi se, foi se desgostando da coisa. O sindicato não é pra isso! (linhas 104-108)

A entrevistada acredita que, apesar do cansaço e desgaste dos professores mais experientes, os docentes iniciantes são ainda mais desinteressados pela luta em prol da dignidade da categoria:

tu sente que este pessoal mais novo, que tá chegando, até nesta coisa da luta, da luta pela categoria... quem faz greve são os velhos, que já tão cansados também de lutar, sabe?!... era pra esse pessoal jovem serem os primeiros, pô eles estão entrando no magistério, “Vamos lutar pra coisa melhorar!” Não! Tudo dando aula, tudo dando aula, sabe uma coisa que me deixou altamente chateada, sabe?!... “Então tu tá numa coisa, tu tá vendo que a categoria tá ralada e tu não vai lutar por ela?” Teve um cara aí que chegou a dizer: “Eu não sou categoria, sou indivíduo!”, sabe?!... o cara é sociólogo. Digo: “Legal!” Digo: “Então se tu não é categoria, vai dar aula particular na tua casa, aí tu não é categoria, tu é indivíduo. Mas! Arruma uma outra profissão que tu não seja categoria!” Então isso me deixa chateada, sabe?!... não é que bah... todo mundo que entra é assim, mas tu sente, se tu olhar de fora... e (toca o sinal da escola).... que a coisa não tem mais aquela paixão (dita com paixão!!!) que tinha antes, sabe!?!... tipo assim: tô aqui porque cheguei (linhas 334-346)

3.3.2.4 - As mudanças do modelo de Escola

Carmen acredita que essa apatia e desmotivação de seus colegas é fruto de um modo de vida “totalmente pirado”, de uma série de velozes mudanças pelas quais a sociedade e a Educação passaram nas últimas décadas. Tal velocidade, incide em uma menor sensibilidade, tolerância e “jogo de cintura” por parte dos professores

Eu acho que assim ó: ah, mais desmotivados (os professores), sabe?!... nos primeiros obstáculos já... , eu acho que não tem muita, não sei se é pelo stress da vida que é totalmente pirada, antes não era tanto, ah.. parece que a tolerância é quase zero, sabe?!... qualquer coisa já se apavoram e já não (...) não tem aquele jogo de cintura, sabe?!... parece que falta um pouco de mecanismos, eu acho, sei lá eu... (linhas 326-334)

A escola, em virtude das mudanças desencadeadas sobretudo pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), passa, teoricamente, a universalizar o acesso à Educação. Para Carmen, no entanto, a escola torna-se um depósito onde se encontram crianças e adolescentes com os quais os educadores não sabem manejar

Então são essas coisas que, sabe?!... a gente vê que acaba meio que sendo (a escola) um depósito e a gente tem que ser agente transformador, né?!... tem que melhorar a coisa, mas não tem condições! (linhas 365-368)

Neste contexto, os professores sentem-se impotentes pelo anseio eminente de onipotência frente essa situação:

Porque a gente, olha aqui ó: a gente tem que ser mãe, a gente tem que ser meio médica, sabe?... enfermeira, sabe?... psicóloga.... (linhas 163-165)

3.3.2.5 - As mudanças do modelo familiar

Através das lutas e conquistas dos movimentos feministas por equidade de direitos e pela necessidade de contribuir ou mesmo de sustentar sozinha suas famílias, as mulheres ingressaram maciçamente nas últimas décadas no mercado de trabalho. Além disso, em um contexto social capitalista neoliberal, no qual a lógica do mercado rege as relações humanas pela sobrevivência, os pais necessitam buscar várias formas de trabalho, geralmente permanecendo muito tempo longe de seus filhos:

Antigamente o que acontecia? As mães ficavam em casa, os filhos debaixo da asa, só o marido saía pra trabalhar, né?! A coisa era mais equilibrada. Se era melhor ou não, isso aí não nos cabe discutir. Mas hoje em dia, a mulher tem que sair pra batalhar também. O que acontece com os bebezinhos? Com 4 meses tão colocando na creche. Com 4 meses termina a tua licença maternidade tu tem que colocar numa creche porque tu tem que ir a luta, né?!... a gente deixa lá aquele bichinho o dia inteiro (tom terno) porque tu tem que sobreviver! Então o contato fica cada vez menor, mas a necessiadde conti... aumenta, né?!.... e é por isso que tantos vão prá droga, sei lá eu, tu vai prá outros caminhos, que de repente façam tu esquecer...(linhas 419-430)

Em seu cotidiano como educadora, Carmen observa que essas mudanças têm como conseqüência alunos “cada vez mais sem limites” e carentes de cuidados essencialmente familiares, como carinho, continência e atenção. Esse contexto impõe novas demandas para a escola e para os professores:

Além do trabalho ser cansativo, com essa gurizada cada vez mais sem limite, né?!.. os pais... ainda mais com essa nossa clientela aqui são altamente carentes, sabe?! Muitos deles a única palavra de carinho, o único olhar que eles têm é o nosso! Porque às vezes os pais saem às 5h da manhã pra trabalhar e voltam às 11h da noite ..uns (filhos) cuidam dos outros, sabe?! Não sabem ler (os pais), outros, sabe?!... não dão bola, não são capazes de perguntar para o filho: “Como foi o teu dia?”, sabe?! (linhas 155-161)

3.3.3 - A luta de Carmen enquanto (re) conhecimento de uma ética (*ethos*) amorosa

Carmen visualiza esse conjunto de realidades e peripécias (*dáimon*), com indignação e revolta. Ela se (re) conhece como uma protagonista que “revoluciona” e luta pela dignidade na escola, gerando um *ethos* a partir de seu cotidiano:

Às vezes eu digo prás gurias, digo: “Olha, dava prá escrever um livro do (nome da escola) né?!” Até porque eu já entrei aqui meio que revolucionando, que entrei aqui era tudo um velharedo, né?! Eram um daqueles brizoletas e tal, e eu sempre fumei e ninguém fumava. E eu tinha que sair prá fora da escola lá, prá fora do portão prá fumar, né?! Porque aqui dentro não tinha nenhum ambiente que pudesse fumar. E eu fiquei indignada com isso, mas digo... eu digo: “Eu acho que tô dando um exemplo muito pior pros alunos eu ficando lá fora como uma prostituta, fumando um cigarro. Quer dizer, aí eles tão vendo: ‘Ah, a professora fuma.’ Se é isso que vocês não querem, que eu dê mau exemplo, arrumem um lugar pra eu fumar.” (linhas 208-216)

É interessante analisar, no entanto, o que Carmen entende, a partir da narração acima, por dignidade e revolução: o ato de fumar é um símbolo de liberdade e independência, sobretudo para os jovens entre as décadas de 60 e 80. No entanto, a mulher que fuma na rua, pode ser confundida como uma mulher marginalizada, indigna, que dá mau exemplo para as crianças. Assim sendo, a jovem Carmen “revoluciona” ao indignar-se e reivindicar um espaço dentro da escola para fumar. Mais do que o simples ato de fumar, portanto, a jovem professora Carmen propõe novos valores e atitudes, um novo *ethos* para aquela comunidade educativa.

3.3.3.1 – A luta apaixonada pela dignidade e pela tradição de ser professora

Esse *ethos* é caracterizado, sobretudo, por uma amorosidade intensa e apaixonada. Na narração abaixo, podemos perceber que a entrevistada entrelaça a trama de sua história de maneira onisciente, como quem se narra olhando para o passado, vendo a si mesma e as pessoas com as quais convive “de fora”. Tal foco onisciente, mas ainda protagonista (CHIAPPINI & LEITE, 1991), propicia um olhar de tom sapiencial: Carmen acredita que muitos de seus colegas não vivem de maneira intensa a profissão, e tampouco se engajam na luta pela dignidade desse ofício, por não estarem apaixonados

se tu olhar de fora... a coisa não tem mais aquela paixão (palavra dita quase gritando!!!) que tinha antes, sabe!?... tipo assim: tô aqui porque cheguei, porque não tinha muita opção, sabe?!... (linhas 344-347)

Carmen critica seus colegas que, frente às peripécias do contexto (*daimón*) de mudanças na família, na sociedade e na escola, não são protagonistas que tensionam um *ethos*, ou seja, não respondem com suas vidas com uma vontade de potência desejosa de mais vida.

Carmen, porém, encontra vontade de potência em sua feminilidade corajosa. Grávida de esperança, ela se dispõe a superar a si mesma através de seu trabalho, “subindo a lomba” até o momento em que a novidade venha ao mundo através de sua gestação

eu, quando ganhei meu segundo filho, nós tivemos aquela greve de 90 dias, eu tinha uma pança deste tamanho (mostrando o tamanho da barriga), ele nasceu dia 23 de janeiro, eu dei aula até o dia 17 de janeiro! E foi uma parte que eu tava sem carro, eu subia esta lomba, eu moro aqui

perto, eu subia esta lomba quase morrendo – mas fiz!!! Sabe?! E eu acho que o professor, em geral, ele não tem medo do trabalho, é que o pessoal tá ficando cansado, desmotivado, porque ele sabe que tu tem um monte de conta atrasada, tu não sabe qual é, quais são as contas que tu vai poder pagar este mês, deixar umas, pagar outras, então tudo isto estressa, né? (linhas 148-155)

A parturiente é signo daquela que ousa encarnar a força vital, o desejo de ir além de si mesmo, a sapiência imanente e alegre de quem gera a vida em meio à dor. Hara (2004) denomina essa força de “saber noturno”. Ele é noturno porque sua potência está contida na imanência, num desanestesiamento que traz consigo o prazer e a dor:

Há sujeitos que levam no peito um coração fatigado pela infelicidade, pela dor mais suprema, mas que ainda assim pulsa vigorosamente, pronto para o rejuvenescimento e para a voluptuosa alegria. Esses corpos que buscam simultaneamente os extremos da dor e da alegria engendram um tipo de conhecimento, que podemos nomear de SABER NOTURNO. O saber noturno é característico de um corpo que sofre porque quer se expandir, tal como o corpo de uma parturiente.” (p.13)

É interessante perceber também que, para Carmen, os professores não tem medo de trabalhar, mas encontram-se desmotivados, apáticos, ou seja, sem paixão. A paixão seria a emoção fundante de um *ethos*, de uma ética da dignidade de ser professora, de um desejo de ir além de si mesma. Pode-se compreender paixão como “amor ardente; inclinação afetiva e sensual intensa” (AURÉLIO, 1999). Ora, ao vivenciar assim sua luta, a entrevistada aproxima-se novamente de Antígona, de maneira especial ao que tange à ética.

Ao insistir em cumprir a tradição, enterrando dignamente seu irmão Polinice, Antígona se movimenta inundada em valores e princípios da tradição numinosa helênica, que estão e sempre foram vivas, e não têm, nem nunca tiveram, dono. Assim sendo, sua postura vai para além de uma moral decretada pelas leis de uma tirania. Com sua coragem, Antígona questiona o poder e a autoridade que Creonte julga ter

Não foi com certeza Zeus que as (leis) proclamou, nem a Justiça com trono entre os deuses e os mortos as estabeleceu para os homens. Nem eu supunha que tuas ordens tivessem o poder de superar as leis não-escritas, perenes, dos deuses, visto que é imortal. Pois elas não são de ontem nem de hoje, mas estão sempre vivas, nem se sabe quando surgiram. Por isso, não pretendo, por temor às decisões de algum homem, expor-me à sentença divina. Sei que vou morrer. (SÓFOCLES, 2001, linhas 450-459)

Frente às peripécias trágicas (*dáimon*) de sua família, a jovem Antígona corajosamente propõe um *ethos* amoroso. Tal disposição ética evidencia-se no diálogo inicial da tragédia de Sófocles, entre Antígona e sua irmã Ismene. Nessa conversa, Antígona expõe seu desejo de lutar até o fim pela dignidade do seu irmão morto Polinice e conclama a participação de sua irmã nesse intento. Ismene, por sua vez, sente-se amedrontada pela coragem e ímpeto apaixonado de sua irmã, afirmando: “De fogo é teu coração em atos que me gelam.” (SÓFOCLES, 2002, linha 88).

Como em toda conversa humana, nesse diálogo há uma emocionalidade que se constitui em linguagem, em argumentos racionais. O humano, aliás, “se constitui justamente no entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem” (MATURANA, 2002b, p 7).

Nessa afirmação, Ismene considera ardente, apaixonado (fogo), o proceder de sua irmã. A coragem amorosa de Antígona, no entanto, é

sentida como gélida por Ismene, paralisando-a pelo medo. Na Grécia Antiga, o coração simbolizava, segundo o “Dicionário dos Símbolos” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1982, p 224), como em todas as civilizações tradicionais, o centro da inteligência e da intuição. Nas tradições modernas, no entanto, o coração tornou-se um “símbolo do amor profano, da caridade enquanto amor divino, da amizade e da retidão.” (idem, p 226). Ou seja, na modernidade, sobretudo na tradição judaico-cristã, houve um processo de dicotomização entre razão e emoção, o qual não nos cabe aprofundar neste momento.

De qualquer sorte, estudos recentes problematizam as modernas noções ocidentais dicotômicas de “razão” e “emoção”, indo ao encontro da noção antiga de que o coração é a sede não somente da razão, mas de uma “racionalidade emocionada”. Destaca-se entre esses estudiosos, o biólogo chileno Humberto Maturana.

Para ele (2002a, p170), as emoções são as disposições corporais de conduta dos animais que os movem e condicionam seu languagear e o seu racional. Por linguagem, o mesmo autor compreende como “as coordenações consensuais de coordenações consensuais de conduta” (2002b, p20). Ou seja, na convivência entre os humanos, historicamente, consensuaram-se modos de viver, disposições corporais de condutas (emoções) que comunicam. Assim sendo,

todo sistema racional surge como um sistema de coordenações consensuais de conduta mediante a aplicação recorrente e recursiva de algum conjunto particular de coordenações consensuais de conduta que operam, de fato, como suas premissas fundamentais.” (MATURANA, 2002a, p169-170)

No caso de Antígona, a emoção que movimenta sua coragem e racionalidade é o amor. Aos olhos da irmã, Antígona “ama o impossível”

(SÓFOCLES, 2001, linha 90) e, por isso, o busca. Ismene, por sua vez, se paralisa e se resigna pelo medo. Assim também, Carmen movimentase e significa sua prática docente pela paixão, pela amorosidade, enquanto muitos de seus colegas se encontram paralisados, apáticos pelo medo de lutar:

Então eu ach..... este pessoal acabou não entrando (na greve), tá cada vez olhando mais pro seu umbigo, né?! Porque não querem recuperar depois... têm medo de perder seu contrato, convocação, muita gente tem e que precisam disso, mas eu também preciso, e eu tenho uma convocação de tarde e eu fiz greve contratada, então eles diziam: “Então tu é contratada, tu vai...” Tudo bem!... fiz greve em estágio probatório, (linhas 132-137)

É fundamental, no entanto, esclarecer sobre qual tipo de amor se está falando neste trabalho. Utilizo a noção de amor como disposição corporal de conduta, indo ao encontro da teoria de Humberto Maturana. Para ele, o amor

é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. (MATURANA, 2002b, p 23)

O biólogo não está se referindo ao amor como valor moral religioso, mas como emoção, ou coordenação consensual de conduta, que inunda os argumentos conservativos tanto de Antígona quanto de Carmen. O coração em fogo de ambas leva a atos corajosos e amorosamente éticos.

Ismene e boa parte dos colegas de Carmen, por sua vez, frente à coragem de Antígona e da entrevistada, sentem medo (gelam). O medo é uma emoção que leva a um conversar argumentativo resignado, paralisado, impotente.

Tanto Antígona quanto Carmen, em tempos e contextos diferentes, entrelaçam as tramas que compõem suas vidas num *ethos* amoroso. Mesmo contra o medo e a resignação da irmã, Antígona está decidida a enfrentar o que for preciso em nome da dignidade

Amada repousarei com ele, com meu amado (irmão),
criminosamente pura, por mais tempo deverei agradar os lá
debaixo que os cá de cima. Lá repousarei para sempre. Tu,
se te parece, descura o que honram os deuses.”
(SÓFOCLES, 2002, linhas 73-77)

De maneira semelhante, Carmen está decidida a lutar até o fim pela dignidade e a tradição de ser professora:

porque eu disse prá eles (alunos): “Quando vocês acreditarem numa coisa lutem por ela. Se vocês não acreditarem, nem entrem na briga.” Agora, eu acredito e há 22 anos eu tô numa escola e há 22 anos eu faço greve e vou continuar fazendo mesmo depois de aposentada porque eu acho assim ó ... tem médicos, tem engenheiros, tem o... né... todos os profissionais.. eles passaram pelo ensino fundamental e médio e a gente é muito pouco valorizada, né?! (linhas 51-56)

3.3.3.2 - A luta amorosa geradora de um *ethos* amoroso

Para Maturana (2002b, p 73), a ética não tem um fundamento racional, mas sim emocional. Apesar de grupos humanos serem capazes de formularem declarações e legislações interessantes e impecáveis,

muitas vezes, elas se restringem ao papel, ao discurso. A preocupação ética, como preocupação com as conseqüências que nossas ações têm sobre o outro, é um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertencente ao domínio do amor. Somente quando a racionalidade é fundada no amor é que construímos um *ethos* amoroso. E nem sempre as leis e a moral constituem na reflexão e propósito éticos.

Antígona de Sófocles apresenta uma fecunda reflexão nesse sentido. Creonte, logo após anunciar a sentença de morte à Antígona, questiona o porquê de tamanha teimosia e coragem de lutar por alguém que “nem morto, será considerado justo.” (SÓFOCLES, 2002, linhas 514 e 522) Ela, por sua vez, responde: “Não fui gerada para odiar, mas para amar” (*idem*, linha 523). Trata-se de uma resposta ética feminina que enfrenta o universo de poder exclusivamente masculino. Antígona apresenta através de seus atos uma outra emocionalidade, uma outra racionalidade, uma outra ética.

O governante, por sua vez, não cede nem frente aos conselhos dos sábios adivinhos e de seu filho, noivo de Antígona. Creonte permanece inflexível em sua arrogante decisão: usa de seu poder para impor “a ordem”, matando Antígona:

Por isso, convém apoiar os que velam pela ordem sem jamais ceder a uma mulher. Se devemos cair, que seja pela mão de um homem. Não se diga que somos inferiores às mulheres” (linhas 677-680).

Creonte utiliza-se da força titânica do Estado. Em Antígona e Carmen, por outro lado, há uma vontade de potência propiciadora de um *ethos* amoroso na sensibilidade e na reflexão. Mesmo se a realidade do presente e do passado são desanimadoras, “a vontade pode querer o futuro, pode criar o futuro” (MACHADO, p.104) . Para Carmen,

por enquanto, a única coisa que tu tens é a liberdade de sentir, de pensar, né?!... então eu acho que tu tem que procurar ser um pouquinho equilibrada nisso aí, né?!... (linhas 438-439)

Essa liberdade e poder não estão sob domínio daqueles que ditam as leis. É o próprio Creonte, no desfecho da cena trágica, carregando seu filho morto nos braços, que reconhece a “irracionalidade” de sua atuação autoritária. Perante o sábio Corifeu, o governante de Tebas chora:

Erros de razão irracional, duros mortíferos! Vedes assassino e vítima, ambos da mesma estirpe. Este é o produto das minhas decisões. Ó filho, por imatura morte – que tormentosa dor! -, morreste, partiste por desacertos meus, não teus. (SÓFOCLES, 2001, linhas 1261-1269)

Essa irracionalidade também é fruto de uma emocionalidade: a ira. Foi a ira, o ódio que cegou Creonte para todos os argumentos plausíveis das pessoas que o rodeavam. E, em não vendo, não desrespeitou a vida, levando à morte trágica.

Poderíamos, assim, concluir que a luta de Antígona foi estéril, pois ela morre por decisão do poder instituído. Porém, a vida e a luta de Antígona não sucumbe ao poder do Estado. Pelo contrário, ao propor um outro *ethos*, com sua coragem e amorosidade, Antígona desmorona a tirania, propondo a novidade.

De maneira semelhante, poderíamos inferir que a luta de Carmen também tem sido inútil, já que efetivamente seu salário não aumentou e a

Educação pública estadual continua sendo sucateada por sucessivas gestões do Estado. No entanto, com sua teimosa luta pela dignidade e pela tradição de ser professora, Carmen tem construído, através de suas (com) vivências em Educação, um *ethos* amoroso, immanentemente esperançoso.

Tal *ethos* constitui-se numa atuação esperançosa, dotada de uma vontade de potência imanente. Paulo Freire, em seu poema “Canção Óbvia”, contido em seu livro “Pedagogia da Indignação” (2000), bem ilustra tal sentido de esperança:

Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã
(...) Não esperarei na pura espera porque meu tempo de
espera é um tempo de que fazer (...) Estarei preparando a
tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa
que se abrirá na primavera (p 09)

3.3.3.3 - A luta amorosa possibilitadora de (re) conhecimento de si mesma

Para além da conquista de uma categoria, Carmen também ressalta em sua narração um processo de (re) conhecimento de si mesma, de amadurecimento pessoal através de sua prática docente em imanência. Ela destaca, de maneira especial, o contato com a realidade sofrida das pessoas da comunidade carente que acolhe a escola como espaço de crescimento:

Então de lá prá cá, eu cresci muito como pessoa, entende?! Por tudo que eu te disse que a gente vê, que a gente tem contato diário, coisa que tu não imagina que aconteça, acontece! Que se eu tivesse trancada num laboratório de biologia, com certeza eu não teria, bah!!!... nada desta vivência porque é um trabalho mais solitário, tu e o microscópio, né?! ... com plantas, sei lá a linha que tu

seguir, e aqui não, tu lida com gente, né?... tu lida com... (neste momento entra uma pequena aluna na sala perguntando sobre uma outra professora - murmuro quase imperceptível ao gravador) – Não mimosa, não sei... aqui tu lida com sentimento, né... é uma coisa diferente do que tu lidar com uma plantinha ou com uma bactéria ou com um fungo!!!! (linhas 221-230)

Nesse momento, pude perceber uma coerência da narração de Carmen em seu gesto e olhar de acolhida com relação à criança que acabava de entrar na sala onde conversávamos. Além disso, ao narrar sua história, Carmen se (re) conhece como uma privilegiada por trabalhar em convivência com as pessoas daquela comunidade.

É interessante perceber também que, em seu relato, a realidade não é percebida de maneira idealizada, mas imanentemente viva, com sofrimentos e alegrias. Há na narração da entrevistada uma noção de felicidade, enquanto um sentimento de desanestesiamento frente à vida. Assim como Antígona, Carmen também percebe o numinoso do seu cotidiano. O divino está presente nas pequenas coisas do dia-a-dia, nos prazeres e no sofrimento, mas de maneira desinstitucionalizada, ou seja, o sagrado não está atrelado a uma religião ou Igreja, mas é percebido e contemplado à medida que a entrevistada se percebe viva:

Ah, olha: eu sou uma pessoa que eu acredito muito em Deus, né?!... todos os dias eu agradeço, assim sabe, as pequenas coisas que acontecem com os outros de ruim e comigo não acontecem, entende?!... então, cada coisinha eu agradeço. Eu largo as gurias (filhos) lá em cima no (Colégio Particular) e venho lá por cima (pelo Morro Santo Antônio), pelo Rainha do Brasil, então é bem lá no topo, e aí aquele sol brilha, eu venho, eu... - quem me enxerga diz: “Essa aí é louca!” – eu venho em meu carro, então eu vejo aquele sol e digo: “Ai, muito obrigada meu Deus pelo dia, por esse sol, pelos meus filhos, porque eu tenho força, porque eu tenho saúde prá ir levando o tranco, entende?! Porque.... (suspiro)

sozinha, mãe de dois “aborrecentes”, né?!... professora (risos), e... tu tem uma carga bastante pesada pra levar e .. eu sou feliz com tudo o que eu tenho: eu tenho uma casa, eu agradeço meu ex-marido, né?!... que me deu tudo isso, que levei uma, uma cacetada porque descobri que ele tinha outra mulher e outro filho, mas enquanto durou – durou... tu vê, a gente se relacionou 22 anos – eu tive uma vida tranqüila, entende?!... e a partir daí eu acho que eu cresci, acho que foi muito boa a separação, esta cacetada que eu levei, porque daí eu tive que tomar frente das coisas, né?!... e aí eu comecei a batalhar por mim, faço terapia há 4 anos, acho que tudo mundo fizesse terapia tudo seria bem melhor, prá gente se descobrir, né?!... e... então eu agradeço a minha casa, os meus filhos que têm saúde e paz, ah... os meus relacionamentos, existem colegas aí que às vezes tá junto e têm uma vida... e é aquela solidão a dois, aquela insatisfação e... agressões, essas coisas... “ai que bom que minha vida...” sabe?!... um... tenho problemas como todo mundo tem, mas eu não tenho nenhum... sabe?!... perdi meu pai com câncer, mas isso aí também tudo são aprendizados, né?!... meu irmão sumiu agora faz 6, 7 meses, sumiu, resolveu sumir e, quer dizer, então eu assumo uma mãe ainda sozinha que perdeu um marido e um filho em 2 anos, ontem era aniversário dela ela dizia: “Onde será que anda meu filho?”... e tal, então tudo nas minhas costas: é mãe, é filho, né?!, mas eu me sinto feliz, né?!... porque tu só tendo saúde, tendo emprego, acho que não precisa mais de... claro, né?!... eu gostaria um pouquinho mais de grana, né?!... mas isso aí tá difícil prá todo mundo e eu acho que a coisa não é, tu não pode deixar cair a peteca, e eu acho que tu tem que ter fé em alguma coisa, não importa a tua religião, qual seja, tu tem acreditar numa força superior, sabe?! (...) Adoro dançar, adoro cinema, adoro teatro, gosto de tudo que é bom, gosto de um bom cigarro, sabe... (linhas 257-292)

Percebe-se na narração de Carmen uma vontade de potência singular imanente, própria de uma narrativa de traços trágicos. O sofrimento decorrente dos problemas que surgem na vida da entrevistada não são compreendidos como obstaculizadores da fluidez da vida, mas como peripécias propiciadoras de (re) conhecimentos, crescimento pessoal e vontade de potência.

3.3.3.4 - A luta amorosa possibilitadora do (re) conhecimento do outro enquanto um legítimo outro

Tal vontade de potência, por ser amorosa, é (re) conhecedora do outro como um legítimo outro. Ou seja, através da sua prática docente, Carmen foi se permitindo estabelecer (com) vivências com as pessoas da comunidade carente, aprendendo a acolhê-los e respeitá-los; acolhe a escola como espaço de crescimento:

Pra tu poder trabalhar no meio deles tu tem que ter às vezes um pouquinho... dessa... no ano passado eu tinha um menino assim totalmente.... ele era altamente drogado, e ele me adorava, tava na sexta série e aí depois ele foi preso porque roubava também, sabe?!... e... ele era duma carência, ele só fazia as coisas se eu tivesse do lado dele, sabe?!... queria ali exclusivo, por quê? Porque a mãe... jogado, né?!... quer dizer, foi aquilo que eu te disse, às vezes o único olhar que eles têm é o nosso: “Ah, tu tá aqui hoje... Ah, que bom que tu tá aqui!” e aí esta é a barra! Né?! Mas depois ele foi internado e nunca mais se soube dele... (linhas 377-385)

É interessante percebermos também que, quando Carmen oferece ao educando um olhar amoroso e continente, estabelece-se um espaço conversativo de crescimento tanto para um quanto para o outro:

Então isso aí eu cresci muito, o olhar que tu tem é muito diferenciado do que uma pessoa que não vive neste contexto, entende?! Porque tu tem que ensinar tudo prá eles. Tudo basicamente porque em casa ninguém... tem muito pouca educação, né?! ... tu tem que ensinar eles a

exprimirem os sentimentos, né?!... tu tem que dar um pouco de disciplina, tudo isso! (linhas 230-234)

E esse languagear propicia um respeito evidenciado no entrelaçamento das emoções e da linguagem da educadora com os educandos. Sendo assim, o conteúdo de matemática não é visto como um fim nele mesmo. Carmen explicita na narração abaixo que seu exercício de docência é caracterizado pela proximidade e acolhida dos educandos:

e eu falo com eles numa boa e é isso que me aproxima deles, entende?!...porque a gente cuida se... de repente se eu vejo que tá muito borburinho eu digo: “Qual é, qual é o babado aí, o que vocês tão a fim de falar aí?” Porque, afinal de contas, porra! Matemática! Vai explicar álgebra, o que eles vão aplicar álgebra na vida deles, entende?!... são aqueles monômios, aqueles polinômios, aquelas letras, tá?!... então às vezes dou uma parada,digo: “Qual é? O que vocês estão querendo?” sabe?! Aí pinta o lance e a gente usa um pouco do tempo daquilo, aí eles se acalmam, é muita ansiedade. (linhas 392-398)

Esse languagear acolhedor, construído ao longo de tantos anos imersos na realidade da escola, propiciou a construção de uma “pedagogia do respeito”. Carmen preocupa-se em aproximar-se dos adolescentes utilizando, por exemplo, a linguagem musical. Mas, no entanto, a música não é vista como elemento isolado em si, ou somente como estratégia de conquista da confiança da juventude. O próprio ato de colocar na música, o debate sobre estilos, momentos adequados, são coordenados pela educadora como um rico espaço pedagógico de (com) vivências e aprendizagens. Na opinião de Carmen, tais acontecimentos, tanto os mais simples e cotidianos quanto os mais “homéricos”,

propiciaram a ela um “*Know-how*” para lidar com as realidades educacionais mais difíceis. Trata-se da vontade de potência imanente de quem se (re) conhece de maneira trágica:

E é graças a esta minha caminhada que eu consigo lidar muito bem com eles, porque tu sabe que adolescente é brabo, né?! E... eu digo pra eles, eu digo, se eu digo prá alguém que eu dou aula de matemática com som, sabe?!... porque, às vezes, o jeito que eu tenho de motivar eles é pegar o radinho aqui e levar pra aula, sabe?! Eu dou a explicação, tudo quieto, tá escutam, na hora que for fazer exercício eu ligo o som. E aí até na hora eles não sabem se organizar, sabe?!... então começam a brigar porque um quer pagode, outro quer reggae, outro quer rap, outro quer rock, outro... sabe?!... “Gente (...)”, aí tu tem, sabe?!... direcionar a coisa, “(...) então vamos respeitar a opinião de cada um, o gosto de cada um.” Então são pequenas coisas que isso vão te dando uma baita de uma vivência, entende?!... prá lidar com os filhos em casa também, né?! Tu pega um know-how incrível, né?!... então é isso, bah!.... 22 anos de (nome da escola), eu posso ir prá qualquer lugar, posso trabalhar numa FEBEM da vida, que nem é mais FEBEM é FASE, porque aqui ó: o que eu vi aqui eu... eu já rolei com aluno no chão, sabe?!... apartando briga. Já teve assim coisas homéricas, então, olha, eu tô aqui pro que der e vier. (linhas 234-248)

Para Maturana e Rezepka (2000), a educação é um processo de transformação na convivência no qual as crianças e os jovens se transformam em seu viver de maneira coerente com o viver do(a) professor(a). Nessa direção, Carmen acredita que o(a) educador(a) sempre será uma referência para os educandos. Dentro desse horizonte, a responsabilidade do professor aumenta muito, indo para além do ensino em si, caminhando em prol de uma postura contrária a uma lógica hegemônica da sociedade de consumo, explicitada pelos meios de comunicação social:

Então... e a gente é, querendo ou não, um canal prá eles, às vezes é uma direção, uma coisa assim. Porque hoje em dia qual são os modelos que a esta nossa juventude tem, né? Eu fico muito preocupada, quais são os ídolos que a gente tinha, tu tinha, eu tinha, e agora quem, quem, quem são? Vê uma televisão é só... drogas, só, sabe?!... é só big brother, a banheira do Gugu, sei lá o quê... eu acho que a tendência é piorar cada vez mais. Por isso que eu achava que deveria investir mais no educador que todos somos, independente do magistério, mas eu achava que devia investir mais no magistério. (linhas 398-405)

Dessa maneira, a luta pela dignidade de ser professora traduz-se também numa luta pela construção de um novo *ethos*, onde a dignidade das pessoas é valorado e buscado por uma prática imanentemente esperançosa.

3.4 - A Vontade de Potência do narrar-se tragicamente

Em sua narração de traços predominantemente trágicos, Carmen se (re) conhece potentemente viva, desejosa e promotora de mais e mais vida. No entanto, tal percepção não é idealizada, tampouco romantizada. Pelo contrário, há uma construção de um *ethos* imanente, desanestesiado, em resposta a um *daimón* do cotidiano.

Esse processo é signo de uma vontade de ir além de si mesma muito potente. Ao perceber a numinosidade de sua vida, a entrevistada fomenta a fluidez da esperança, percebendo-se em contínua transformação. Nietzsche apresenta um interessante referencial para esse conceito na alegoria “Das Três Transformações”(Nietzsche, 2000, p.35), onde o “espírito” (*anima, psiquè*) se metamorfoseia em camelo, e de camelo em leão, e de leão, finalmente, em criança. Narrando-se de maneira predominantemente trágica, Carmen lança-se para além do espírito de camelo, metáfora do espírito moderno.

O camelo é a figura da subjetividade que se inclina, que se prostra diante da moral, das religiões e do Estado, preocupando-se em cumprir a ordem divina: “Tu deves!” A primeira das rebeliões do sujeito moderno (impregnado do espírito dramático-romântico, fruto da ideologia cristã-burguesa) é formulada por Nietzsche com a imagem do leão. Porém o leão ainda é afirmação da subjetividade. O leão contrapõe ao “Tu deves!” um “Eu quero!”.

Mas a pessoa ainda pode ir além disso. Para tanto, é necessário dissolver o último reduto dessa subjetividade moderna. Por isso, deve se metamorfosear em criança. A criança não é sujeito, não é “eu”. A criança é a imagem da dissolução do “eu”. A criança é a afirmação radical da vida, do eterno retorno e da vontade de potência.

Oxalá possamos languagear com a narração de Carmen, ousando criar em nosso cotidiano um novo *ethos*, com a radicalidade, a simplicidade e a vontade de potência do espírito da criança.

4. NARRATIVA DE TRAÇOS PREDOMINANTEMENTE NOVELESCOS: AS CULPAS DE MARIA



Balsa de Medusa – Théodore Géricault
França, (1781-1824) – Museu Louvre

4.1 O Encontro com Maria

Depois de ter transcrito e, brevemente, analisado as narrações de Elias e Carmen, fui percebendo que ambos entrelaçavam a intriga que compunha suas vidas de uma maneira singularmente poética, evidenciando-se maneiras também distintas de vontade de potência. Mesmo que ambos enfrentassem dificuldades em seu cotidiano, eles se (re) conheciam potentes nas (com) vivências de seus ofícios, seja pelo do

tom solene do uso da função épica da memória de Elias ou por um (re) conhecimento imanente de um *ethos* trágico de Carmen. Porém, com o intuito de enriquecer mais este trabalho, eu ainda desejava analisar o entrelaçamento da trama da vida em narração de um(a) educador(a) que se (re) conhecesse predominantemente impotente frente à sua profissão.

Foi então que no dia 25 de junho de 2004, eu fui convidado para dar uma oficina¹⁸ em Cacequi / RS, no IV Seminário Internacional de Educação, promovido pelo Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos (MOBREC). Nessa atividade, sugeri que cada docente relatasse brevemente sua história de vida como educador(a), fazendo relações espontâneas com o tema da oficina. Durante um intervalo das atividades, Maria, que havia participado da oficina, aproximou-se timidamente e disse que tinha gostado muito da dinâmica da atividade, pois nunca ninguém havia se interessado em ouvir sua longa história docente.

Convidei-a para participar desta pesquisa, convite que foi aceito com alegria. Ainda na tarde daquele dia, já estávamos realizando a entrevista na sala de recepção do Clube do Comércio, onde estava sendo realizado o encontro.

Maria é professora há 21 anos. Ela trabalha com Educação Infantil desde que esse tipo de trabalho surgiu em sua cidade, localizada na região da Campanha rio-grandense, perto da fronteira oeste do Estado. Já faz algum tempo que a entrevistada participa do Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos (MOBREC). Segundo ela, foi através desse movimento que novas perspectivas surgiram em sua vida profissional. Maria acredita que o movimento lhe concedeu um ideal a seguir, além de propiciar-lhe espaços de formação, como aquele encontro do qual nós estávamos participando

Havia um misto de alegria e ansiedade nos primeiros minutos da entrevista. Maria parecia reunir pela primeira vez os fatos de sua vida

¹⁸ O tema da oficina era “A formação do senso crítico na criança”.

docente em uma trama, como quem admira e nomeia as estrelas reunindo-as numa constelação (BENJAMIN, 1984).

Passada um pouco a ansiedade inicial, Maria seguiu compondo a tessitura de sua narração com grande intensidade emocional, prendendo-se, sobretudo, numa oscilação entre uma idealização do seu ofício e uma culpabilização pessoal, com forte presença de um sentimento de impotência pelo não-alcance desse ideal.

Sendo esses traços característicos do drama-moderno-romântico (SOARES, 2003), a associação com a forma novelesca de narrativa, foi profícua e problematizadora. Elegi dentre vários romances novelescos a obra *Helena*, de Machado de Assis. O próprio autor, anos após a o lançamento dessa obra, a denomina romanesca em uma de suas reedições:

Esta nova edição de *Helena* sai com várias emendas de linguagem e outras, que não alteram a feição do livro. Ele é o mesmo da data em que o compus e imprimi, diverso do que o tempo me foi depois, correspondendo assim ao capítulo da história do meu espírito, naquele ano de 1876. Não me culpeis pelo que lhe achardes romanesco. Dos que então fiz, este me era particularmente prezado. Agora mesmo, que há tanto me fui a outras e diferentes páginas, ouço um eco remoto ao reler estas, eco de mocidade e fe ingênua. É claro que em nenhum caso, lhes tiraria a feição passada; cada obra pertence ao seu tempo (MACHADO DE ASSIS, s.d., p 9)

Assim como Machado de Assis (re) conhece a si mesmo ao rever como entrelaçava a tessitura de suas obras em tempos idos, Maria também se (re) conhece ao compor a trama de sua história de vida em narração.



Ilustração de Helena (p.24), MACHADO DE ASSIS. *Helena*. São Paulo: Formar, s.d

4.2 Traços novelescos

“Com a morte da tragédia grega surgiu um vazio enorme, por toda parte profundamente sentido; tal como certa vez aconteceu com marujos gregos, no tempo de Tibério, que ouviram em uma ilha solitária o brado consternador: ‘O grande Pã¹⁹ está

¹⁹ Pã, cujo nome em grego significa "tudo", assumiu de certa forma o caráter de símbolo do mundo pagão e através dele era adorada toda a natureza. Na mitologia grega, Pã era

morto!’, também ressoava agora como um doloroso lamento através do mundo helênico: ‘A tragédia está morta!’. Com ela perdeu-se a própria poesia!”

Nietzsche (1992, p.73)

Nietzsche (1844-1900), ao abordar o *Trágico fim da Tragédia*, em seu livro *O Nascimento da Tragédia: ou Helenismo ou Pessimismo* e o surgimento de um novo gênero literário: o drama romântico moderno. Esse autor retrata o sucumbir da tragédia grega como gênero literário.

Para Nietzsche, a Tragédia era um miraculoso ato metafísico da vontade helênica, fruto da relação da luta incessante e de reconciliações periódicas entre a obra de arte dionisiaca²⁰ e apolínea. Assim, como a

o deus dos caçadores, dos pastores e dos rebanhos. Representado por uma figura humana com orelhas, chifres, cauda e pernas de bode, trazia sempre uma flauta, a "flauta de Pã", que ele mesmo fizera, aproveitando o caniço em que se havia transformado a ninfa Siringe. Sobre seu nascimento há várias versões: dão-no como filho de Zeus ou de Hermes, também como filho do Ar e de uma nereida, ou filho da Terra e do Céu. Teve muitos amores, os mais conhecidos com as ninfas Pítis e Eco, que, por abandoná-lo, foram transformadas, respectivamente, em pinheiro e em uma voz condenada a repetir as últimas palavras que ouvia. Segundo a tradição, seu culto foi introduzido na Itália por Evandro, filho de Hermes, e em sua honra celebravam-se as lupercais. Em Roma, foi identificado ora com Fauno, ora com Silvano. A respeito de Pã, Plutarco relata um episódio de enorme repercussão em Roma ao tempo do imperador Tibério. O piloto Tamo velejava pelo mar Egeu quando, certa tarde, o vento cessou e sobreveio longa calmaria. Uma voz misteriosa chamou por ele três vezes. Aconselhado pelos passageiros, Tamo indagou à voz o que queria, ao que esta lhe ordenou que navegasse até determinado local, onde deveria gritar: "O grande Pã morreu!". Tripulantes e passageiros persuadiram-no a cumprir a ordem, mas quando Tamo proclamou a morte de Pã ouviram-se gemidos lancinantes de todos os lados. A notícia se espalhou e Tibério reuniu sábios para que decifrassem o enigma, que não foi explicado. A narrativa de Plutarco tem sido interpretada como o anúncio do fim do mundo romano e do advento da era cristã (Brunel, 1998).

²⁰ Dionísio aparece como um dos protagonistas essenciais do campo filosófico nietzschiano. Seu simbolismo é um caminho de interpretação da cultura grega e, mais particularmente, da tragédia, mas só deve ser compreendido com relação ao de seu antagonista solar: Apolo. Esse é o deus da ordem, da forma e do sonho, simbolizava o verdadeiro espírito helênico, diante do qual se ergue o poder assustador do dionisiaco sentido como estrangeiro, mas na verdade, profundamente arraigado à alma grega. Dionísio é o deus da música, que Nietzsche considera a verdadeira linguagem universal, na medida em que emana do cerne original e sofrido das coisas, em que desperta, no mundo da vontade, a saudade do Um original. Portanto, o dionisiaco liberta o homem

morte de Pã alude ao fim do mundo romano e ao advento da Era Cristã, a morte da Tragédia retrata o aparente fim da poesia no mundo helênico.

Porém, nesse contexto surge um novo gênero, que reverenciava na tragédia a sua predecessora e mestra: a Nova Comédia, levada a cabo, sobretudo, por Eurípedes. Nela continuou a viver degenerada a Tragédia, um monumento a seu penoso e violento pensamento. Mas a Nova Comédia tem seus traços característicos na representação da vida contemporânea por meio de pessoas imaginárias dela extraídas, no desenvolvimento do enredo e na introdução temática do amor romântico. “A Comédia Nova é de fato um progenitor óbvio do drama moderno. Mas seu padrão moral é surpreendentemente baixo” (GUINSBURG, J., em NIETZSCHE, 1992, p.150).

Contemporâneo da modernidade, mas escrevendo para “despertar no leitor o gosto por um autor que se queira ‘exterporâneo”²¹, Nietzsche presencia o fortalecimento do gênero descendente da Comédia Nova: o Drama moderno romântico.

Tal gênero tem sua origem na primeira metade do século XIX, ligado à ascensão da burguesia e fomentado pela Revolução Francesa. O sentimentalismo exagerado, a mulher e o homem idealizados e o amor impossível são traços que marcam a prosa romântica. Como solução para o impasse romântico, ou ocorre um final feliz, em que o amor supera as barreiras sociais, ou um final trágico, em que a morte se coloca como única saída, adiando para a vida eterna a realização amorosa.

Para Nietzsche, esse gênero literário é fruto da desvitalização gerada pelo modo de viver em torno “do homem e da mulher ideais, da divinização da natureza, da vaidade da encenação de sua própria pessoa

para uma experiência paradoxal: o horror do indivíduo diante da não-diferenciação primeira e da violência que se libera nos rituais e festas sagradas oferecidas a Dionísio; e o êxtase delicioso provocado pela ruptura do princípio de individuação e sentimento de fusão no Um primitivo. A tragédia nasce da reconciliação dessas duas “pulsões artísticas da natureza” (Nietzsche, 1992, p.46)

²¹ É como Nietzsche se auto-entitula em nota introdutória da obra “Sobre o Niilismo e o Eterno Retorno” (1881-1888)

e da subordinação à propaganda social” (1966, p. 132), naquilo em que ele denominou como “loucura circular”, provocada arbitrariamente. Ou seja, num ciclo de culpa e des-culpa em torno do drama moderno-romântico da idéia de pecado.

Em sua *Crítica do Homem Moderno* (apud 1966, p.139), Nietzsche ataca a atitude romântica do homem moderno, que tem no altruísmo uma espécie mentirosa, utilitarista e sentimentalista do egoísmo, além de uma crença na santificação pela paixão. Segundo ele, esses sentimentos encontram-se impregnados nos romancistas. Assim sendo, o drama moderno é visto como sintoma da vitória da metafísica e de sua “fraqueza”, que recusa a vida e a guerra, o corpo e os afetos, mas que, animada pelo ressentimento, encerra a existência naquilo que ele define como sistemas de crueldades: a moral, as religiões, o Estado. Para Nietzsche, o romantismo é “uma resposta aos que sofrem de um empobrecimento da vida e procuram repouso na arte e no conhecimento”. (1996a, §370)

Helena, de Machado de Assis, é um drama romanesco dirigido à corte e à burguesia emergente carioca em meados do século XIX. Possui personagens idealizados e com grandes dramas morais burgueses.

O romance passa-se no Rio de Janeiro colonial, onde um homem importante e rico mantém caso amoroso com uma mulher que havia migrado do Rio Grande do Sul e separara-se do marido, devido a dificuldades financeiras. A mulher já possuía uma filha, que, mais tarde, foi perfilhada pelo amante rico. Essa filha é Helena. Após a morte desse homem, por interesse expresso em testamento, ela é recebida no seio da família do amante de sua mãe, entrando em posse de uma herança considerável. A convivência termina por gerar uma paixão recíproca entre Helena e seu suposto irmão Estácio. O drama de incesto abala as estruturas da família de Estácio, mas a possibilidade trágica incestuosa é abolida com um final tipicamente romanesco, no qual os personagens são idealizados ao extremo. Helena morre no final, mantendo o ideal

romântico e o *status quo* da moralidade burguesa e cristã. Nesse contexto, destaca-se a presença do padre Melchior (símbolo da autoridade moral burguesa-cristã), que atua como um conselheiro familiar e representante da moralidade cristã burguesa. No diálogo abaixo com Estácio, suposto irmão de Helena, ele afirma:

Digo-te que tens uma raiz de má erva no coração, esta é a cruel verdade. Há no homem uma ligação de sentimentos, às vezes inexplicável. Produtos de climas opostos aí se alteram ou se confundem (...) A planta ruim bracejou um ramo para o coração virgem e casto de Helena, e o mesmo sentimento os ligou em fios invisíveis. Nem tu o vias, nem ela, mas eu vi, eu fui o triste expectador dessa violenta e miserável situação: são irmãos e amam-se. A poesia trágica pode fazer do assunto uma ação teatral, mas o que a moral e a religião não deve achar guarida na alma de homem honesto e cristão. (MACHADO DE ASSIS, s.d., p 89)

O padre evidencia a necessidade de viver-se conforme os valores cristãos com o intuito de lançar para longe a possibilidade do trágico amor incestuoso. Tal possibilidade de “desgraça” é atribuída pelo padre como consequência, castigo “pela vida sensual do marido”, o pai de Estácio. A moral cristã é linear:

A verdade é que tudo se encadeia e desenvolve logicamente. Jesus o disse: não se colhem figos dos abrolhos. A vida sensual do marido produziu o infortúnio calado e profundo daquela senhora, que se foi em pleno meio-dia, o fruto há de ser tão amargo como a árvore, tem o sabor travado de remorsos. (*idem*, s.d., p 91)

De maneira semelhante, Maria narra sua história de vida numa categoria de entrelaçamento da trama que poderíamos chamar de

“dramática-romântica-moderna” ou novelesca, dentro daquilo que Nietzsche chamou de paradigma da “Loucura Circular”.

4.3 Entre a culpa e a des-culpa de ser professora

Maria se (re) conhece ao narrar sua história, mas, aparentemente, ela, pouco mergulha na complexidade do contexto de seu cotidiano de professora. Pelo contrário, sua narração oscila entre num (re) conhecimento de vitimização e culpabilização perante as circunstâncias de sua vida.

Dentro do paradigma da loucura circular, a entrevistada, ao narrar-se com traços predominantemente novelescos, desprovê sua vida da dimensão do sofrimento imanente (trágico), simplificando seu cotidiano num ciclo doentio e desvitalizado (NIETZSCHE, 1996, p 312), prendendo-se a ideais identificatórios que justificam seu modo de viver.

Ao entrelaçar a intriga que compõe sua vida com traços predominantemente novelescos, Maria dicotomiza a dinâmica do seu viver entre bom e mau, vítima e algoz. Nesse sentido, o sentimento de impotência parece ser diretamente proporcional ao sentimento de onipotência.

A gente tem sonho, sonha em mudar, mudar a sociedade. A gente não sabe até que ponto vai este nosso poder, né?!...
(linhas 100-101)

O seu poder de educadora é obstaculizado, segundo seu relato, por uma série de acontecimentos dramáticos onde ela teria sido vítima de perseguições políticas, resultando em muitas transferências de escolas.

4.3.1 O Drama da “Professora-pacote”

Durante a sua entrevista, Maria aponta onze transferências de escola, sendo que, em pelo menos sete delas, a causa dessas mudanças é atribuída a divergências políticas com seus superiores, sejam eles direções de escola ou secretaria municipal da educação

eu saí dessa escola pra uma creche, devido a mudanças de administração. Passou este ano, teve ano eleitoral, voltei pra minha escola (risos), não... dois anos se passaram: 88 e 89 que eu fiquei fora da escola porque... aí me trouxeram aqui pra escola particular aqui (apontando com o dedo para a rua, pois o Clube Comercial fica muito próximo da única escola particular da cidade, das irmãs), me trouxeram prá cá. Aí a irmã: “É tô precisando de alguém prá abrir porta.” Aí eu disse: “Olha irmã, sinto muito. A senhora me devolva pra Secretaria – porque eu era um pacote, né?!... – devolva pra Secretaria de Educação porque meu pai não formou 11 filhos pra mim abrir porta! Eu sou professora de sala de aula!” (linhas 124-132)

Ao se perceber “como um pacote”, Maria se (re) conhece como um objeto desprovido de poder, a mercê das decisões de outros que, por forças das circunstâncias, possuem um poder instituído sobre ela. Apesar de falar o que pensa para aqueles que, na sua opinião, a oprimiam, sente-se impotente para mudar seu destino.

Mudando os dominantes, muda-se também a sorte da professora. Mesmo a transferência para a Escola de Educação Especial, que como veremos mais adiante, é vista por Maria como um tempo muito fecundo, é percebido por ela como “um castigo” de que ela acabou gostando.

Aí neste ano teve novamente eleição aí eu voltei pra minha escola perto da minha casa. Este ano até 97, aí eleição de novo, eu iniciei lá muito bem, teve eleição prá diretor, eu não votei naquele diretor, caí fora, aí foi na secretária da educação prá saber onde iam me coloca, aí ela disse: “Não, vai lá no (nome da escola de Educação Especial), tão precisando de alguém pode ser que tu goste, vai lá que tão precisando de alguém.” (...) “Ah, um castigo que eu gostei!” (risos) (...) Fiquei nesta Escola Especial. (linhas 139-155)

Nesta escola especial, Maria motiva-se a estudar e, com muitas dificuldades, faz um curso superior em outro município. Porém seu esforço não é recompensado financeiramente, pois ao se formar é informada de que no concurso que ela tinha feito há muitos anos para o magistério havia irregularidades. Mais uma vez, seu destino é determinado por uma decisão superiora que dirige sua vida. Além de não ter aumento salarial, ela descobre que foi incluída no quadro de extinção do município

A gente tava terminando a faculdade, feliz da vida, que melhoraria a remuneração, termina a faculdade, não tinha direito à mudança de nível, nada, porque tu não tá legalizado (...) a partir daí, eu não tenho, não muda o nível, não mudo classe, não tem triênios (...) Só um novo concurso! Depois de tanto... (...) Ah, me sinto péssima! Tu batalhou, foi buscar, eu digo assim: pra minha vivência, a faculdade foi ótima, relação com as pessoas, o que tu, o que eu aprendi, ninguém vai me tirar. Só que ninguém é boba (...) Não tivemos apoios aqui. Teve cidades que fizeram, deram 80% de aba... a prefeitura pagava 80% da mensalidade delas, pagava ônibus pra elas irem e nós não tinha nada disso, foi tudo do nosso bolso. E aí quando tu chega, naquela expectativa, então entrei em depressão (olhos cheios de lágrimas). Nesta época a gente mandou lá o requerimento pedindo a mudança de nível. Nos comunicaram quase um mês depois que não tínhamos direito (linhas 311-330)

Mais uma vez, Maria sente-se oprimida por uma força externa e superiora. Porém, mesmo no meio a tantos obstáculos, Maria resigna-se em seu trabalho.

4.3.2 - As “marcas boas” da vida docente de Maria

Ao narrar sua história de vida de professora, Maria qualifica seu ofício como espaço de (com) vivências onde “se deixam marcas”. E assim sendo, tais marcas são por elas qualificadas, dicotomicamente, como “boas ou más”:

que marcas que a gente deixa, né?!.. porque como a gente deixa marcas boas, também deixa marcas ruins (linhas 73-74)

Abaixo, seguem as vivências marcantes evidenciadas pela entrevistada e por ela classificadas como boas ou más:

4.3.2.1 – O aluno trabalhador

A primeira experiência revivida como uma “marca boa” pela narração de Maria é a de um reencontro afetivo com um ex-aluno que a (re) conhece na rua depois de muitos anos. É interessante perceber que o jovem que a reconhece pelo nome é um carregador de caminhão que não prosseguiu seus estudos. De igual maneira, a entrevistada também o reconhece pelo nome:

Faz agora dois anos atrás, eu vinha da minha escola que eu trabalho agora, e tava ali na esquina da Guarani, que ali o pessoal pega pra embarque e desembarque de caminhão,

quando eu vi aquele me olhou e me disse: “Oh, (nome do ex-aluno)...” e ele veio e me abraçou e eu chorei, né?! (chorando) porque era uma criatura que deve já tá com mais 20 e poucos anos, e ele lembrou de mim: “Oh, professora (nome da professora)” / “Ah, (nome do ex-aluno).” / “Eu parei de estudar na quinta série”... ele parou... a gente que tinha aquela história de vida dele antes e depois ele te reconhecer e vir te abraçar, te beijar, ele ficou vermelho, eu fui ao encontro dele, ele ficou vermelho, encabulado, bah, já era um homenzinho, né?!... e veio ali né, me abraçar e me beijou, soube um pouco ali da vida dele, o que tinha feito e segui meu caminho. (olhos cheios de lágrimas e voz embargada) Depois nunca mais o vi. (linhas 63-73)

Esse relato é carregado de emoção, elucidando a sensibilidade e a afetividade de Maria. O fato de ser lembrada pelo nome pelo ex-aluno trabalhador é por ela percebido como um reconhecimento de seu trabalho enquanto educadora. Nota-se também que há uma espécie de orgulho em perceber que seu ex-aluno é um trabalhador.

4.3.2.2 – A turma trabalhadora

Como também se percebe no relato abaixo, o valor do trabalho já se faz importante no cotidiano da sala de aula da professora Maria. Mais importante do que a assimilação de conteúdos ou o prosseguimento da vida escolar é a docilidade e a prontidão para o trabalho dos alunos:

A primeira turma que eu tive nesta vila foi uma turma de um coleguismo e participação maravilhosa. Agora, no cognitivo e no saber...tava na terceira série e tinha criança que mal sabia escrever o nome. Aí eu peguei a turma: “Bah, esta turma é maravilhosa, eles são tão calmos...” muito boa de trabalhar e tal. (...) Eles tinham uma idéia do que fazer, sabe?!... eu gostava dessa turma porque tinham idéias, eles não eram acomodados. E eles eram uma turma unida, vinham desde a primeira série juntos e eles eram unidos. (...) O conteúdo mesmo de terceira série, aquele conteudinho, aquela coisa, pouquíssimo eu... ainda pedi

reforço para alguma criança vir num horário diferente. Fim de ano: “Gurias, não reclamem ano que vem da quarta série, porque é uma quarta fraca.” Qual a minha surpresa, no final do ano, na quarta série, todos aprovados, sem reforço, sem nada prá quinta série. Que bom que eu fiz um trabalho bom, né?!... Eles eram crianças assim ó: de conteúdo eram fracos, mas o bom deles era que tinha como chegar num, trabalhar a dificuldade daquele, a dificuldade daquele ali, podia ir no outro, (linhas 221-246)

Maria se sente fazendo um bom trabalho à medida que ela pode ajudar seus alunos em suas dificuldades. Ao rememorar seu trabalho junto a esta primeira turma, temos a impressão de que o clima de tranquilidade e harmonia reinava junto daqueles estudantes.

4.3.2.3 – O aluno da Classe especial

Mas foi depois de muito perambular entre transferências de escola, na maioria das vezes indesejada por ela, que Maria acabou trabalhando numa Escola de Educação Especial de seu município. Lá a entrevistada se sentiu especialmente tocada pelas dificuldades de seus alunos e experimentou o vazio e o desejo de ir além, de aprender mais, de se (re) conhecer como uma educadora melhor. A experiência de (com) viver com a difícil realidade e com as limitações de muitos dos alunos alimentaram a esperança e o sentido de ser professora

E aí, como eu tava te comentando, quando eu fui pro (nome da escola de educação especial), como eu não tinha esperança... experiência nenhuma em educação especial, (...) (linhas 271-273)

É interessante notar o “ato falho” da entrevistada no relato acima. Maria afirma que não tinha “esperança... experiência nenhuma em

educação especial”. É através do choque com uma realidade que aguçava sua sensibilidade e explicitava seu vazio, suas limitações enquanto educadora, que Maria passa a encontrar mais sentido e esperança na sua prática docente. É essa realidade que a mobiliza a se capacitar melhor para o exercício de seu ofício, onde a esperança é encontrada na experiência cotidiana.

Esse foi uma das primeiras vezes que me interessei por alguma... que... quando eu tinha a terceira série, eu me envolvia com coisas da terceira série, aí depois eu fiz faculdade... abriu meu horizonte, que eu não posso somente me interessar por aquilo que eu tô dando, o cara tem que saber mais. (linhas 274-279)

É mergulhando na imanência do cotidiano que Maria experimenta uma vontade de ir além dela mesma, desejando “saber mais”. A vivência narrada abaixo revela um progressivo (re) conhecimento da narradora-protagonista, passando de uma “adestradora” para uma educadora preocupada em ajudar a preparar a criança para a vida:

Na escola especial mesmo, que comecei, quando eu peguei, eu tinha um aluninho que ele ia ao banheiro, passava a mão na... na bundita, e passava na cara, ele, o que ele enxergava, metia as mão, sabe, eu me sentia, quando eu entrei lá, como uma adestradora, sabe... No início, primeiro, depois quando eu cheguei, eu fazia as coisas pra ele, aí depois: “pára aí, não é isso, não é esta a minha missão... fazer. Eu devo encaminhá-lo para a vida.” Aí eu pra porta do banheiro: “Pega um sabonete, esfrega a mão”, ou então quando ia pro banheiro: “Pega o papel higiênico, limpa.” (...) E final do ano, assim, a gente, porque em educação especial o teu trabalho é lento, né... Demora a aparecer, quando eu via o (nome do aluno) assim, sentado numa mesa, com a merenda pegando numa mão, com o copinho levando à boca e depois o pão na outra vez, sabe, não

fazendo aquilo que ele fazia antes, de enfiar tudo junto com as mãos, pra mim aquilo é grande progresso, né, de ver ele subindo na escada, que não subia de jeito nenhum, subir no escorregador, descer do escorregador. Eu gosto, eu me apaixono pela educação especial e, vou te dizer: é de longo... faltou palavra agora... o resultado é de longo... mas tu vê que o resultado faz a diferença, né. A criança vai ainda aos poucos... (linhas 354-370)

4.3.3 – As “marcas ruins” da vida docente de Maria

No entanto, a maior parte de sua narração é caracterizada pela desvitalização e sentimento de culpa pelo não alcance de seus ideais, fortemente influenciados pela ideologia cristã. Frente às realidades de sofrimento que a cercam, Maria geralmente sente-se culpada e anseia por des-culpas para poder seguir adiante em seu ideal salvífico. Trata-se de uma loucura circular na Educação, onde a vida flui com dificuldade.

O reabrir sempre as velhas chagas, o espojar-se no desprezo de si mesmo e da contrição, é uma doença a mais, da qual nunca sairá a ‘salvação da alma, mas somente uma doença... Essas ‘condições de salvação’, no cristão, não são mais que variações do mesmo estado doentio, - a interpretação da crise epilética sobrevinda por uma fórmula particular, determinada não pela ciência, mas pela ilusão religiosa. Quando se é doente, a própria bondade reveste-se de caráter doentio... (NIETZSCHE, 1966, p. 168-169)

Esse caráter doentio da loucura circular fica evidente nas repetitivas alusões que a entrevistada faz a sua “parcela de culpa”. Maria sente-se cúmplice e responsável das mais variadas “marcas ruins” que ela teria deixado em seus alunos, sejam por omissões...

às vezes, a gente se acomoda mesmo, se acomoda e .. ah, isso é ilusão!..(...) e aí acho que é aí que a gente erra, sem tentar mudar a situação.(linhas 102-104)

...ou por uma imprudência bem intencionada...

porque como a gente deixa marcas boas também deixa marcas ruins, deixa marca ruim na criança, às vezes até a gente erra sem querer... erra tentando acertar. (linhas 74-75)

...ou por cobranças oriundas de limitações pedagógicas e do medo de demonstrá-las a colegas

eles repetiam todo um ano porque eles não tinham conseguido terminar a cartilha a gente fazia eles repetir todo um ano letivo, isso era uma crueldade que a gente fazia. Eu fiz isso: “Ele não tava ‘forte’ para ir a segunda série! Ele não dominava a leitura.” A gente tinha aquela idéia que da primeira série eles saiam prontinhos, né?!... O pessoal da segunda tinha que pegar eles prontinhos lendo, escrevendo, interpretando textos. E nós, textos na lousa... e o que geralmente acontecia na segunda série? Eles tinham o primeiro semestre uma estagiária. Então esta preocupação, então a cobrança era maior ainda porque tu ia entregava pra outra pessoa, uma estagiária, e tu era a velha já pra aquela estagiária que tava chegando ali com todo o conhecimento. Então tu te cobrava porque tu tem que entregar aquele aluno ali prontinho pra fulana.... (linhas 109-119)

Esses sentimentos são frutos de um forte processo de idealização que Maria faz de sua profissão, arrebatando para si uma obrigação de onipotência que, ao mesmo tempo a faz sentir-se impotente, simplifica sua atuação perante situações complexas do cotidiano.

Assim como num romance novelesco, Maria tem como ideal conservar os valores morais e sociais da sociedade. É interessante notar que todos os ex-alunos citados como portadores de “marcas ruins” são pessoas que hoje se encontram à margem da dita sociedade, ao contrário daqueles tidos como possuidores de “marcas boas”, onde os valores do trabalho, do adestramento e da obediência são evidenciados.

Abaixo, seguem algumas (com) vivências por ela narradas e (re) conhecidas como “marcas ruins”:

4.3.3.1 – O ex-aluno louco

O primeiro ex-aluno considerado por Maria como possuidor de uma marca ruim é um louco. Na cidade de Maria, ele vive a vagar pelas ruas rindo. É considerado loucura pela entrevistada o fato de ele vagar (não trabalhar), cuspir (falta de boas maneiras) e rir sem sentido. A vergonha da professora reside, em suma, no fato de ele não estar adaptado às normas da sociedade:

tem um outro menino também que só ria, ria, ria na aula, sabe?!... hoje chamam ele de sorriso, encontro ele na rua, ele é deficiente mental hoje, ele é... anda na rua perambulando, não saiu nunca da primeira série, ele deve tá com uns quê?...quase 30 anos, por aí na rua, cuspiendo, rindo... era um dos meus alunos daquela turma, assim como tu encontra frutos bons, tu encontra... (linhas 76-82)

Além disso, ela lamenta não possuir o poder de mudar a vida de seus alunos como ela gostaria. Frente à percepção trágica da impotência, Maria, tal qual Helena, se resigna e se culpabiliza pela sua impotência

e a gente como professora se pergunta, né: “o que que eu fiz pra melhorar este quadro?” mas acho que a gente não é

dona do... mas eu sou muito de me cobrar, mas mesmo neste momento não tem toda esta força de fazer o aluno... não tem aquela força de mudar como a gente gostaria, (linhas 82-87)

Perante tamanha pretensão e cobrança, Maria sente uma impotência imobilizadora, característica da loucura circular.

4.3.3.2 – O ex-aluno assassino

O outro ex-aluno marginal é um assassino. Na narração abaixo, fica claro o sentimento de culpa da entrevistada mediante um forte ideal para seu ofício. Na opinião de Maria, seu papel enquanto professora é o de transformação da sociedade. Porém, Maria se julga com uma enorme parcela de responsabilidade nesse processo, chegando ao ponto de sentir-se co-responsável pelo assassinato cometido por um ex-aluno

eu me cobro muito assim quando eu... certa vez um aluno meu também matou uma senhora, aí eu fico pensando “O que que eu fiz? Que colaboração eu tive nisso aí?” Eu como professora me pergunto muito isso aí de “qual foi a minha parcela?” eu tinha uma responsabilidade... acho que a gente como professora, a gente, eu, a gente tem uma responsabilidade, a gente quer transformar a sociedade, a gente quer ver as coisas melhorar, e aí quando acontece certas coisas com alunos da gente, eu me...reflito muito “qual é a parcela que eu dei para estas crianças?” aquilo tudo que eu conversei, né?!... (linhas 87-94)

4.3.3.3 – O ex-aluno bêbado e drogado

Maria também sente-se culpada por um ex-aluno que bebe e fuma maconha. Mesmo que esse aluno também a reconheça na rua ela não se emociona como quando se encontrou com aquele que trabalha carregando caminhões. Mais importante, portanto, do que ser

afetivamente reconhecida é por quem a chama e em que circunstância esse alguém a saúda:

“qual foi a minha parcela??...”, saber que meu aluno... tem um outro que anda por aí bêbado, maconha, atirado na vida. Ele passa por mim “Ô professora!”, não sei o quê... sabe?!... tu vê que são alunos que passaram pelas tuas mãos e “o que eu fiz?” (com olhos cheios de lágrimas) – (linhas 94-97)

4.3.3.4 – “As maldades” da alfabetizadora

Além disso, suas antigas limitações pedagógicas em um tempo onde nem “se falava de alfabetização” são (re) conhecidas na narração de Maria como “crueldades” contra as crianças, também passíveis de penitência

Aí eu fui transferida de escola, fui para uma escola municipal, próxima à minha casa, agora, trabalhei mais ou menos uns 15 anos nesta escola. Nestes anos todos... alfabetização, na época primeira série, não se falava em alfabetização, né?!... só alfabetizava na primeira série! Tinha que sair pronto na primeira série. Quanto a gente fez, eu fico pensando hoje quantas maldades eu fiz pras crianças? Porque eles não sabiam o “br”, não sabiam fazer “Brasil”, “braço”, eles repetiam todo um ano porque eles não tinham conseguido terminar a cartilha a gente fazia eles repetir todo um ano letivo, isso era uma crueldade que a gente fazia. Eu fiz isso! (linhas 104-111)

4.3.3.5 – A turma “barra-pesada”

Na mesma escola onde havia aquela turma trabalhadora, havia uma turma “barra pesada”, na opinião de Maria. Eles eram carentes e

traziam suas realidades para dentro da sala de aula. Na narração da entrevistada, isso não é valorado positivamente

trabalhava, na Vila (nome da vila) lá, uma vila muito carente aqui, eles não são carente, vamos dizer assim, de material eles são carente de espírito, sabe tinha aquela rixa assim, aquele tipo de aula que tu entra na sala de aula e sai da aula e os alunos tão batendo boca com a realidade. Eles se envolvem muito, o dia todo com a vida um do outro, sabe?!... tu dá uma aula todo o tempo: “Teu pai é isso, teu pai é aquilo.” Nesta época que eu trabalhei com estas turmas, levei várias pessoas pra fazer palestras tanto pra eles como para os pais. Porque eu sentia assim aquela... sabe?!... eu sei que eles viviam muito um no casa do outro, que eles tinham assim um sabia da vida do outro assim totalmente, aquelas histórias... “teu pai dorme com a fulana”, teu pai tem isso.. a vivência deles lá de fora eles largavam tudo na sala de aula, aí eu tentei com palestra, com palestrante, o pessoal da Pastoral da Família, trazia.. até um senhor da Seicho-no-ie eu levei também, né?!... auto-estima, procurei muito este tipo de coisa, nesta última turma que eu tive lá. (linhas 209-221)

É interessante perceber também que frente a uma realidade ameaçadora são desprendidas estratégias que visam a soluções rápidas e salvíficas, como palestras geralmente de cunho religioso e/ou de filosofia de vida, como a Pastoral da Família e/ou Seicho-no-ie. Talvez, fosse mais proveitoso e pedagógico aproveitar a energia vital e a realidade que os alunos traziam para a sala de aula e a partir dela produzir conhecimento e reflexão. As estratégias desprendidas pela entrevistada parecem não ter surtido muito efeito

tive uma turma pesada, que era esta que eu tava comentando contigo que eles traziam todos os problemas de casa, da vizinhança,

enfim... eu comecei o ano e terminei o ano com os mesmos problemas sem conseguir resolver. Aquela história de briga, de bateção de boca na sala de aula, só baixaria mesmo! Com toda aquela conversa não tinha... era se eu olhar, bastava tu olhar prá sair te xingando. Começou e terminou o ano assim. (linhas 251-256)

Aqui se pode perceber com clareza o que Nietzsche denominava como o caráter doentio da loucura circular: com um ideal grandioso e onipotente a atuação carece de imanência e efetividade. Além disso, tal inoperância é simploriamente justificada pela lógica da culpa e da desculpa.

4.4 - A vontade de potência de narrar-se novelescamente

Como já foi dito anteriormente, Maria parecia sedenta pela possibilidade de narrar sua história de vida para alguém. Ao exercer seu protagonismo através da narração de sua história, ela vai comunicando, artesanalmente, o vivido, nomeando os fatos conforme seu olhar. Em seu relato, percebe-se claramente um fluxo de pensamento truncado. Muitas vezes, suas memórias parecem inundá-la ao mesmo tempo

Eu acho bom, eu gosto de contar a história da minha vida, história de minha carreira, tudo sempre tem o lado bom, né... e eu não sei... a gente gosta de mostrar seu trabalho, gosta de contar sua, eu... pra mim, ao menos, acho importante tu falar pra alguém da tua vida, tanto pessoal quanto profissional, sabe né... Conversando com uma pessoa, tu já começa a falar, né... na família, e coisa, conhece fulano, tu já passa aquela coisa...E eu acho a mesma coisa na carreira, né, Tu gosta de mostrar o que tu é, o que tu é como pessoa, que tu batalha, que tu tem tuas dificuldades, também tem seus êxitos. (linhas 340-346)

Ao entrelaçar a intriga que compõe sua vida, a entrevistada vai (re) experimentando o vivido, dotando-o novamente de aura, de sentido, (re) significando-o e (re) conhecendo-se. Nota-se que nesse processo, é fundamental a presença daquele que escuta:

Olha, dependendo do momento assim, vem aquela angústia, tem outro momento que tu sente prazer em contar, tu viu... é uma história cheia percalços, passa pra cá, passa pra lá, mas é uma sensação boa pra contar pra alguém, falar com alguém sobre a tua vida, seus momentos... que dá, no momento que tu fala, aquelas coisas ruins dá uma angústia, volta uma tristeza, volta uma, aí tu pára pra pensar... mas têm aqueles frutos bons que tu enxerga por aí e vê que valeu a pena. (linhas 349-354)

Porém a entrevistada se (re) conhece predominantemente culpada e impotente, conservadora da moral e do *status quo* pela sua prática cotidiana, mesmo que seu discurso salvífico pregue o inverso disso.

Incomoda! Saber o quê, qual foi a minha parcela... as crianças... isso é uma coisa que mexe, muitos de nós professores temos essa preocupação. A gente tem sonho, sonha em mudar, mudar a sociedade. A gente não sabe até que ponto vai este nosso poder, né?!... (linhas 98-101)

No entanto, há na narração de Maria alguns momentos onde ela se (re) conhece potente. De maneira especial, destaca-se o momento em que a entrevistada inicia seu trabalho junto a uma Escola de Educação Especial. Ali, Maria experimenta um desafio que a leva a uma vontade de ir além de si mesma

aí ela (Secretária da Educação do município) disse: “Não, vai lá no (nome da escola de Educação Especial), tão precisando de alguém, pode ser que tu goste, vai lá no (nome da escola de Educação Especial) que tão precisando de alguém.” Aí eu cheguei no (nome da escola de Educação Especial), era um sonho meu trabalhar em Escola Especial, eu sempre tive vontade, mas eu imaginava que quem trabalhava na Escola Especial era professor escolhido porque tinha curso, porque tinha sido preparado, então eu nunca me atrevi porque eu imaginava que quem trabalhava lá tinha curso e coisa, tinha vontade trabalhar mas ao mesmo tempo não tinha coragem de pedir porque me sentia impotente, que eu não tinha preparação nenhuma (...)E disse: “Quero ficar lá!”(...) Aí trabalhei lá 97, 98, 99 e 2000. Fiquei nesta Escola Especial. Me achei, e aí assim ó: fiquei com sede de conhecimento, queria aprender sobre aquelas crianças, queria... (linhas 142-156)

É interessante observar que na mesma narração pode-se verificar a presença de traços predominantemente novelescos, caracterizados pelo seu cunho desvitalizado e conservador, ao mesmo tempo em que a mesma pessoa traz à tona uma vontade de potência mais imanente e apaixonada, geradora de mais vida:

Eu gosto, eu me apaixono pela educação especial e, vou te dizer: é de longo... faltou palavra agora... o resultado é de longo... mas tu vê que o resultado faz a diferença, né. A criança vai ainda aos poucos... (linhas 368-370)

Oxalá aprendamos que a paixão e o desejo são as linhas de ruptura para a (des)construção dos discursos e das práticas desvitalizadas que insistem em orbitar em torno da prática docente.

5. O RESSURGIMENTO DAS CINZAS DO COTIDIANO: A FÊNIX DA IMANÊNCIA



*Deixamos a terra firme e embarcamos!
Queimamos a ponte – mais ainda,
cortamos todo laço com a terra que ficou para trás!
Agora tenha cautela, pequeno barco! Junto a você está o oceano,
é verdade que ele nem sempre ruga,
e às vezes se estende como seda e ouro e devaneio de bondade.
Mas virão momentos em que você perceberá que ele é infinito e
que não há coisa mais terrível que a infinitude.
Oh, pobre pássaro que se sentiu livre
e agora se bate nas paredes dessa gaiola!
Ai de você, se for acometido de saudade da terra,
como se lá tivesse havido mais liberdade –
e já não existe mais "terra"!
Nietzsche (1996a, p.147)*

Espero que tu ainda estejas sentado(a) em torno disso que outrora fora uma fogueira. Almejo que tenhas ouvido e refletido acerca das histórias de vida aqui contadas e, ao escutá-las, refletindo também sobre a tua história, recriaste conceitos, revendo tua vida e teu fazer (se) no mundo. Dessas brasas sob cinzas, quisera eu te convidar para contemplarmos o vôo derradeiro da Fênix que renasce, num eterno retorno de (re) criação. Encontro-me diante desse ressurgimento surpreso, pois a ave que contemplo é distinta da que eu almejava encontrar.

A palavra grega *phoenix* (*φοινίξ*) designa, além de pássaro maravilhoso, palmeira e cor vermelha. (LIDELL AND SCOTT'S, p. 868) Para o Dicionário de Mitos Literários (BRUNEL, 1998, p. 362), cada um desses significados é, alternadamente, interpretado por diferentes autores como sendo uma de suas fontes. Para Plínio, o Antigo, a árvore deu nome ao pássaro. Lactâncio pensa que a palavra *phoinix* abrange, ao mesmo tempo, o país de origem do pássaro e a palmeira, sua árvore predileta. Ovídio e Marcial julgam que a fênix deve seu nome à Fenícia, enquanto Isidoro de Sevilha acha que o pássaro recebeu o nome da palavra grega que designa a cor púrpura, *phoinos* (*φοινός*).

O certo é que sobre o mito da Fênix remontam relatos e escritos desde a civilização micênica e egípcia, passando pela Idade Média, pelo Renascimento até os nossos dias. Além disso, há uma grande plasticidade ideológica do mito, suscetível de alimentar crenças ou filosofias das mais opostas: do misticismo cristão ao materialismo vitalista, do culto da virgindade ao elogio de Eros. (BRUNEL, p. 369)

Dentre tantas alegorias sobre a imagem da Fênix, tomo emprestado a construída por Umberto Eco em sua obra "A Ilha do Dia Anterior" (1995). Penso que a imagem evocada nesse romance traz consigo uma interessante metáfora viva, que julgo pertinente para as reflexões finais desta dissertação.

A Ilha do Dia Anterior se passa em meados do século XVII e conta a história de Roberto, um jovem fidalgo piemontês imerso na cultura barroca e iniciado nas reflexões filosófico-cientistas do seu tempo. Durante uma missão secreta a serviço do Cardeal, uma forte tempestade faz seu navio naufragar nos mares do Sul. O náufrago, depois de dias sobre uma tábua salvadora, esbarra num outro navio, que se encontrava aparentemente deserto, mas repleto de objetos antigos, metais, relógios e obras de arte. Essa nau é a metáfora viva de uma expedição da nova ciência dos anos seiscentos, de um cosmos ainda numinoso, mas no qual a Terra não é mais o centro do Universo.

Depois de um certo tempo, o jovem náufrago encontra, no interior do navio, o padre Caspar, um velho jesuíta que sobrevivera ao ataque de aborígenes. Esse religioso dirigira, com patrocínio de seu irmão rico, uma expedição em busca do segredo do “Ponto Fixo”, ou da longitude 180°, que corresponderia à divisão entre o hoje e o dia anterior. A descoberta desse Ponto no globo era cobiçada tanto por teólogos, navegadores ambiciosos, monarquias européias e/ou cientistas. Sendo assim, as elucubrações acerca desse local do planeta eram as mais variadas possíveis.

Para o padre Caspar, tal linha imaginária passava exatamente sobre a ilha que se avistava de onde o navio estava ancorado. No entanto, eles não sabiam nadar e tampouco havia barcos, instrumentos, madeiras ou quaisquer outros objetos a bordo com os quais se pudesse construir algo que os levasse até o desejado ponto.

Dentre os mistérios daquela ilha destacava-se a aparição de uma “pomba de chama”, a qual o padre Caspar jurava ter visto. Segundo seu relato, vista de longe, parecia, uma “esfera de ouro envolta em chamas” (*idem*, p. 271). Bem de perto, como ele disse tê-la visto pelo menos uma vez, o jesuíta a descreveu como um pássaro que parecia “um sol alado (...) e quando se arremessava ao sol era mais fulgurante que um querubim “ (*idem*, p. 272).

Para que eles pudessem alcançar os mistérios do “Ponto Fixo” e poder mirar a “Pomba de Fogo”, eles começam a arquitetar modos de alcançar a ilha. Inicialmente, o jesuíta proferiu uma série de aulas teóricas de natação pois ele tudo havia lido sobre a arte de nadar, embora ele próprio nunca houvesse nadado. O aluno era Roberto, que pouco a pouco superava seu medo de lançar-se ao mar, embora seu aprendizado fosse lento. Perdendo a paciência com a lentidão do aprendiz, Caspar resolveu abandonar o primeiro plano e utilizar uma de suas máquinas para alcançar seu objetivo.

Ele havia construído um equipamento com o qual julgava-se capaz de andar debaixo d’água. Sob a intensa chuva de perguntas que Roberto desferira, o padre permanecia irredutível em sua soberba de tudo conhecer e para tudo ter uma resposta, mesmo nunca tendo testado a máquina. No entanto, como Roberto temia, seu amigo desceu ao fundo e nunca voltou do oceano de suas certezas (até porque calçava um pesadíssimo par de botas de ferro, com os quais pretendia não machucar seus pés!).

Solitário e náufrago num navio, restou a Roberto sonhar com o dia em que contemplaria o aparecimento daquela pomba de fogo. Tal surgimento era para o jovem fidalgo signo da existência de uma mensagem redentora, “uma mensagem, cuja mensagem era o insondável das mensagens argutas” (*idem*, p. 343) A mais sutil das mensagens, aquela que pela sua verdade absoluta traria a remissão, a salvação, o gozo absoluto.

Ainda com mais medo de lançar-se ao mar, Roberto começa a escrever romances enquanto aguarda o surgimento daquela Fênix redentora. Adentrar no mundo da escrita era a possibilidade de “amar no país dos romances (...) edificando um mundo romanesco que o ajuda a esquecer o mundo real” (*idem*, p. 357).

Aos poucos, porém, o náufrago vai percebendo que o entrelaçamento da trama de seu romance vai se aproximando cada vez

mais da sua própria história, de seus próprios demônios. É então que ele novamente vai se aventurar em mar aberto, até o momento em que ele, num gesto extremo, joga todos os relógios do navio ao mar, coloca fogo na embarcação e nada ao encontro da amada que ele esperava encontrar no outro lado da Ilha do Dia Anterior. Ao final da história, não sabemos do destino de Roberto.

5.1 A procura de um ponto fixo X naufrago em um porto que navega

De maneira análoga, penso que construí meu projeto de mestrado como quem projeta um navio para lançar-se ao mar em busca um “ponto fixo”, à procura de um porto seguro onde eu pudesse ancorar a angústia de viver este tempo de mar revolto. Porém, ao longo da jornada, tive a minha nau estraçalhada pelos fluxos deste tempo oceânico, incontrolável, insondável e fascinante.

Naufrago de minhas certezas, eu encontrei a universidade, porto navegador, porém ancorada. Lá, alguns cientistas-sacerdotes julgam poder mirar a Fênix, ave portadora da mensagem que redimiria a humanidade.

5.2 A nau universidade: Pesquisar é preciso, viver não é preciso

Nessa nau científica me senti mais seguro, enquanto descobria novas explicações para as perguntas que me angustiavam e conhecia admiráveis cientistas. Aos poucos, no entanto, vi alguns submergirem em sua própria empáfia e orgulho.

Apreendi na universidade que para pesquisar, assim como para navegar, é preciso rigorosidade metódica, que, por vezes, parece andar ao revés dos fluxos da vida. No entanto, como acredito que a vida precede a pesquisa, e esta só tem sentido enquanto servidora daquela, joguei-me ao mar revolto para aprender-criando (assim como nadar se aprende nadando!) um novo modo de fazer pesquisa, que, apesar de rigoroso metodologicamente, melhor respeitasse os fluxos da vida.

Descobri também que, ao permanecer ilhado na solidão do pesquisador, a tentação de escrever como maneira de fugir das realidades angustiantes que nos cercam é grande. No entanto, tive a alegria de não encontrar uma Fênix redentora como desejavam Roberto e Caspar, mas de conhecer uma Fênix que ressurgue das cinzas do cotidiano imanente, através do relato do (re) vivido e, portanto, recriado pelos educadores entrevistados.

5.3 A Ilha dos Dias Anteriores: O não-lugar e o não-tempo das Histórias de Vida

Roberto experimentou no navio uma nova, angustiante e instigante noção de tempo e espaço. Ele julgava poder observar da nau a suposta linha que separa o passado e o hoje, mas encontrava-se preso aos limites da embarcação porque não conseguia transpor os limites por causa do mar. Ora, o mar constitui-se, nessa alegoria, como signo do próprio fluxo do tempo.

Tal alegoria se aproxima muito da noção de tempo e espaço que experimentei pelas narrativas dos educadores. Em atitude de escuta, fui remetido a um presente-passado imanente pelo entrelaçamento das tramas que compunham as histórias de vida dos entrevistados. Longe de desejar alcançar a suposta linha que divide o hoje do passado (intento impossível mas desejado por um modelo de ciência e uma noção de história positivista), “resgatando a história dos sujeitos” fui arremessado no fascinante e indomável fluxo do tempo pela vontade de potência contida na narração de suas histórias.

Perdido de mim mesmo e amedrontado pela imensidão desse fluxo temporal, me recriei na imanência trágica que compõe o nosso cotidiano. Algumas vezes, ousava nadar no desconhecido, em outras, tentava organizar uma escrita na nau universidade, através da qual eu pudesse testemunhar o que eu estava a experimentar: o mundo da Educação parecia novamente numinoso, e encantado.

5.4 O Medo de fazer história num tempo oceânico e a coragem de navegar em busca de Ilhas Desconhecidas

Desta dissertação levo a constatação, ainda que provisória, de que o tempo é percebido conforme ele é rememorado, é narrado. Os educadores, que de maneiras singulares entrelaçaram a trama da história que dá sentido às suas existências, são tão protagonistas de suas histórias de vida quanto se concebem imersos na imanência do cotidiano em Educação.

Além disso, pela narração, as histórias de vida dos educadores passam novamente pelos seus sentidos, possibilitando um reconhecimento da vontade de potência de si e de sua vida no mundo, especialmente de sua prática docente.

Ao final desta dissertação também me dou conta de que me recriei profundamente. Penso que eu iniciei essa jornada em busca de respostas, de uma Fênix, mas descobri outra. Oxalá eu siga tendo coragem de enfrentar o mar revolto do fluxo do tempo em busca de outras Ilhas Desconhecidas. Se bem que, para ser honesto, esse sentimento de busca, essa vontade de ir além, de recriar o mundo, não é mais uma opção, mas uma condição de minha vida. Já não há mais terra para onde voltar, o navio fora queimado, os relógios submersos. Restam-me o agora e a angustiante, mas não menos fascinante, busca.

*“Depois, mal o sol acabou de nascer,
O homem e a mulher foram pintar na proa do barco,
De um lado e do outro, em letras brancas,
O nome que ainda faltava dar à caravela.
Pela hora do meio-dia, com a maré,
A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar,
À procura de si mesma.”*

José Saramago, (O Conto da Ilha Desconhecida, 1998, p. 62)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. **Poética - Aristóteles: Vida e Obra – Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

AURÉLIO Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A Psicanálise do fogo**. Lisboa: Litoral Edições, 1989.

BACON, Francis – **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

BENJAMIN, Walter. **A origem do Drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **A obra de arte – Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1975a.

_____. **O Narrador – Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1975b.

_____. **Sobre alguns temas em Baudelaire – Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1975c.

BRUNEL, Pierre. **Dicionário de Mitos Literários**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**. Lisboa: Teorema, 1982.

CHIAPPINI, Ligia & LEITE, Moraes. **O foco narrativo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DELEUZE, Gilles . **Nietzsche**. Lisboa: Edições 70 , 1985.

DRUMMOND, Carlos. **A Rosa do Povo**. 25^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

ECO, Umberto. **A Ilha do Dia Anterior**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ & MACEDO, Donaldo **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____ **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo, Editora UNESP, 2000.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos.** Montevideo: América Latina, 1989.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin.** São Paulo: Perspectiva, 1999.

HARA, Tony. **O Saber noturno: uma antologia de vidas errantes.** Tese de doutorado em História. Campinas-SP: Unicamp, 2004.

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

LIDELL AND SCOTT'S. **Greek – English Lexicon: an intermediate.** New York: Oxford Press.

LIMA, Luiz Costa. **A aguarrás do tempo: estudos sobre a narrativa.** Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

MACHADO, Roberto. **Zaratustra: tragédia nietzschiana.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MACHADO DE ASSIS. **Helena.** São Paulo: Formar, s.d.

MATURANA, H. **A Ontologia da Realidade.** Belo Horizonte – MG: UFMG, 2002a.

_____. **Emoções e Linguagem da Educação e na Política.** Belo Horizonte – MG: UFMG, 2002b.

_____ & REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação .** Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

MARTON, Scarlett. **Nietzsche: a transvaloração dos valores.** São Paulo: Moderna, 1996.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Vivir para contarla.** Barcelona: Mondori, 2002.

MÜLLER-LAUTER, Wolfgang. **A doutrina da Vontade de Poder em Nietzsche.** São Paulo: Annablume, 1997.

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra.** São Paulo: Martin Claret, 2000.

_____, F. **O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **O Anticristo.** São Paulo: Martin Claret, 2001

_____, F. **A Gaia Ciência – Coleção Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1996a.

_____, F. **Para além do bem e do mal – Nietzsche: obras incompletas.** São Paulo: Nova Cultural, 1996b.

_____, F. **Sobre o Nihilismo e o Eterno Retorno Nietzsche: Vida e Obra – Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996c.

_____, F. **Vontade de Potência**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966.

NEWTON, I. – **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

OMNÉS, Roland . **Filosofia da Ciência Contemporânea**. São Paulo - SP: UNESP, 1996.

PESSANHA, José Américo. **Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética**. Cadernos da Anped, n° 4 - setembro, 1993.

PRADO, José Luiz Gonzaga do. In **Bíblia Sagrada: Edição Pastoral**. 3^a ed. São Paulo - SP: Paulus, 1994.

QUINTANA, Mário. **Antologia Poética**. Porto Alegre - RS: L&PM, 1997.

RICOEUR, Paul . **Tempo e Narrativa**. Campinas - SP: Papyrus, 1994.

_____. **O Único e o Singular**. São Paulo: Editora UNESP; Belém-PA: UEPA, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 11^a ed. Porto / Portugal: Afrontamento, 1999.

SARAMAGO, José. **O Conto da Ilha Desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. São Paulo - SP: Ática, 2003.

SÓFOCLES. **Antígona**. Porto Alegre - RS: L&PM, 2002.

STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. 2^a ed. Rio de Janeiro - RJ: Tempo brasileiro, 1993.

STORNILO, Ivo & BALANCINI, Euclides Martins. In **Bíblia Sagrada: Edição Pastoral**. 3^a ed. São Paulo - SP: Paulus, 1994.

SUFFRIN, Pierre Héber. **O Zaratustra de Nietzsche**. Rio de Janeiro - RJ: Jorge Zahar, 2003.

UCE. **História de Marcelino Champagnat: fundador da Congregação dos Irmãos Maristas**. Disponível em julho de 2004: <http://www.marista-uce.com.br/histcong.htm>.