

VARIAÇÕES SOBRE UM MESMO TEMA¹: ESCOLA, MEMÓRIA E PROFESSORES(AS)

■ DÉBORA MAZZA

 <https://orcid.org/0000-0002-8968-4597>

Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

O artigo objetiva analisar sentimentos e lembranças vividos no processo de escolarização, destacando episódios e intervenções de professores(as) que me afetaram. Para tanto, dialoguei com um conjunto de autores(as) que entendem a escola como instituição social e espaço público relacional que reúne professores(as), alunos(as), funcionários(as) e comunidade em torno de atividades nucleadoras de formação, muito peculiares, no campo dos bens simbólicos. Apoiada em fontes documentais de natureza variada e nos espaços sensíveis da memória, o trabalho discorre sobre os atos inaugurais da escola como agência do Estado e território de encontros e formação de diferentes e desiguais. Sugere que as vivências compartilhadas, as narrativas construídas, as atividades de escolarização e as oportunidades de futuro coletivamente acordadas na escola se apoiam na mediação do trabalho do(a) professor(a).

Palavras-chave: Narrativa (auto)biográfica. Escola. Memória. Trabalho do(a) professor(a).

ABSTRACT

VARIATIONS ON THE SAME THEME: SCHOOL, MEMORY AND TEACHERS

The article aims to analyze feelings and memories experienced in the schooling process, highlighting episodes and interventions of teachers who affected me. To this end, I dialogued with a set of authors who understand the school as a social institution and relational public space that brings together teachers, students, employees and community around nucleating activities of formation, very peculiar, in the field of symbolic goods. Supported in documentary sources of a varied nature and in the sensitive spaces of memory, the work discusses the inaugural acts of the school as a state agency and territory of meetings and formation of different and unequal. It suggests

¹ Variações, nos domínios musicais, é uma técnica formal em que o material se altera durante várias repetições/reiteraões com mudanças. Georg F. Händel, Johann S. Bach, Ludwig van Beethoven e Wolfgang A. Mozart chegaram a pontos altos nessa forma de trabalho.

that shared experiences, built narratives, schooling activities and future opportunities collectively agreed at school, support themselves in the mediation of the teacher's work.

Keywords: (Self) biographical narrative. School. Memory. Teacher's work.

RESUMEN **VARIACIONES SOBRE EL MISMO TEMA: ESCUELA, MEMORIA Y PROFESORES**

El artículo tiene como objetivo analizar los sentimientos y los recuerdos experimentados en el proceso escolar, destacando episodios e intervenciones de los maestros que me afectaron. Con este fin, vi un conjunto de autores que entienden la escuela como una institución social y un espacio público relacional que reúne a maestros, estudiantes, empleados y comunidad en torno a actividades de formación de núcleos, muy peculiares, en el campo de los bienes simbólicos. Apoyado en fuentes documentales de naturaleza variada y en los espacios sensibles de la memoria, el trabajo analiza los actos inaugurales de la escuela como agencia estatal y territorio de reuniones y formación de diferentes y desiguales. Sugiere que las experiencias compartidas, las narraciones construidas, las actividades escolares y las oportunidades futuras acordadas colectivamente en la escuela, se apoyan en la mediación del trabajo del maestro.

Palabras clave: Narrativa (Auto)biográfica. Escuela. Memoria. Trabajo del profesor.

Prólogo

Navegar nas lembranças é sempre reescrever...
confundir melancolia com alegoria.
(COMPAGNON, 2019, p. 57).

Refletir sobre professores(as) marcantes e possíveis relações com questões do trabalho docente me afetou e me lançou em um redemoinho de sentimentos e lembranças que me reportavam ao ambiente escolar e, em movimentos desencontrados, me seduziam e me levavam a fugir de visitar esse lugar profundo.

Jorge Larrosa (2002) sugere que a escola pode ser pensada por meio de muitos pares: ciência/técnica, valorizando a dimensão positiva, retificadora e instrumental; teoria/prática, explorando a perspectiva interventora e

crítica; experiência/saber, priorizando o que me passou, me aconteceu e me tocou. Operar na dobradiça experiência/saber requer “[...] um gosto de interrupção, um demorar-se nos detalhes, uma suspensão da opinião”, demanda “[...] o cultivo da atenção, a delicadeza do encontro, a arte de esculpir tempos e espaços para a narrativa do sentimento, da memória e da imaginação”. (LARROSA, 2002, p. 24). Dessa forma, a narrativa autobiográfica do sujeito da experiência se posiciona em um território de passagem, uma superfície sensível, um espa-

ço de busca de marcas, vestígios produzindo saberes particulares, subjetivos, relativos e contingentes. São também saberes incertos, acidentais e provisórios.

Além disso, há algum tempo me aproximo de autores(as) que desconfiam da possibilidade de circunscrever a vida a partir da perspectiva (auto)biográfica, pois questionam a vinculação histórica de um nome e sobrenome traçando determinado caminho e desenhando sucessões de acontecimentos como um conjunto coerente e orientado de fatores objetivos e subjetivos, mais ou menos conscientes. Postulam a artificialidade da busca de um sentido para a existência extraído da lógica retrospectiva ou prospectiva alinhavada por conexões coerentes e significativas de causa e efeito. Resistem abordar o percurso vivido como decorrente de escolhas racionais, eletivas e calculadas e, finalmente, afirmam a insustentabilidade de sínteses autorreflexivas apontando para a ilusão das narrativas biográficas que manejam coerentemente ocorrências e sentidos (BOURDIEU, 2006, 1999; LEFORT, 1979).

Lefort (1979) afirma que interrogar o passado, a partir da referência de autoria ou obra, faz parte das ilusões que nos amarram a uma perspectiva de história como um desenrolar de unidades contínuas, evolutivas e acabadas. Sugere que a história se constitui a partir do espaço sensível daqueles que interrogam o passado e, por meio de um artifício de fuga para fora dos muros da objetividade, produzem uma compreensão sensível da história para si. Assim afirma:

Uma obra, todo mundo admite, não tem fronteiras certas. Mas é verdade que só seria capaz de adquiri-la em um espaço sensível que constituiria um conjunto de idéias e que a definição de um tal espaço suporia de nossa parte o artifício de fuga para fora de seus muros, a ilusão de poder pensar o pensamento sem lhe ser em nada devedor [...] é ceder à imagem de uma coisa de si e produzir a obra para nós. (LEFORT, 1979, p. 156).

Bourdieu (2006) dirá que a posição reflexiva de selecionar certos acontecimentos significativos do vivido e estabelecer entre eles conexões que lhe conferem percursos orientados, deslocamentos lineares com sentido de término e finalidade, é uma ilusão biográfica, criação artificial e quimera retórica. Contrariamente, dirá o autor parafraseando Alain Robbe-Grillet: “o real é descontínuo, formado de elementos justapostos sem razão, todos eles únicos e tanto mais difíceis de serem apreendidos porquês surgem de modo incessantemente imprevisível, fora de propósito, aleatório”. (BOURDIEU, 2006, p. 185). Dessa forma, entende que uma saída possível é a noção de trajetória, que permite construir séries de posições sucessivas ocupadas pelo mesmo agente no espaço submetido a incessantes transformações. Assim, o discurso sobre si configura-se como uma narrativa do vivido, qualificada por uma demanda social e apresentação pública, segundo uma ordem cronológica e seletiva, mais ou menos consciente. É um esforço de apresentação de si, ou melhor, de construção de si.

Seguindo, portanto, o método da reflexividade reflexa (BOURDIEU, 1999, p. 694), a custo de uma formidável abstração, tentarei organizar um espaço sensível e construir uma narrativa sobre professores(as) que me marcaram.

Ato I. A chegada na escola

A memória lê o dia
de trás para frente [...] que vestígios deixamos
do que não fizemos?
como os buracos funcionam?
(MARQUES, 2015, p. 108).

Como filha mais velha, fui a primeira de casa a ir à escola e não me lembro de ter tido vontade ou de viver a “inveja” de ver irmãs(os), primos(as) ou vizinhos(as) experimentando a vida escolar e aguçando a minha curiosidade.

de. (CATANI, BUENO & SOUSA, 2000, p. 156). Era fevereiro de 1969, tinha cinco anos e dez meses quando fui matriculada no então 2º Grupo Escolar de Sumaré, hoje Escola Estadual João Franceschini, no curso de Educação Infantil. Havia cerca de seis classes, com mais ou menos 20 alunos(as), de quatro e seis anos, que frequentavam o período da manhã ou da tarde. O grupo ocupava um grande quarteirão e a ala reservada à infância era separada por um alambrado e tinha pátio, parquinho, tanque de área, salas de aula, portão de entrada/saída e refeitório independentes. O grupo ficava cerca de 800 metros da minha casa, caminho que fazíamos a pé todos os dias na hora do sol quente do meio-dia. Lembro-me do diretor, João Paulo de Toledo, que vestia invariavelmente, terno e gravata.

Madalena, a professora do curso infantil, era magra, de cabelos pretos, lisos e compridos, com menos de 30 anos e usava minissaia. Eu era uma menina tímida, assustada e com dificuldade de entender a necessidade de estar naquele ambiente com horários, uniforme e uma sequência de atividades que deveria realizar junto com outras crianças. Achava aquela nova rotina cansativa e ameaçadora, mas fui sendo seduzida por algumas circunstâncias periféricas: a lancheira vermelha em que cabia uma garrafa de suco ou água, uma fruta e um lanche, a caminhada de ida e volta à escola com a criançada, acompanhada pela presença de algum adulto e o alívio de não ter que ajudar minha mãe a cuidar do meu irmão mais novo.

Assim, fui me constituindo como menina aluna vendo na escola um escape de casa e das tarefas de cuidado que me eram delegadas por ser a filha mulher, mais velha 1 ano e 11 meses, do meu único irmão, o Lincoln, e um encontro com o mundo da rua e um bando de crianças da vizinhança. O caminho para a escola era encurtado por um atalho que passava pelo meio

de um quarteirão baldio repleto de mangueiras, laranjeiras, limoeiros, alecrins dourados. Hoje, no local, existe um prédio comercial. A ida era sempre corrida, para não perdermos o sinal de entrada; mas a volta, a depender do adulto que nos conduzia, era possível correr, subir nas árvores, comer frutas, soprar dentes de leão, incomodar as dormideiras... enfim viver o lúdico e brincar.

Madalena era uma professora de fala mansa, mas firme; eu tinha receio de ser repreendida. Assim, tentava ser invisível, fazendo as atividades propostas e evitando chamar sua atenção. Ia para a escola no período da tarde e me lembro da sala de aula com cerca de cinco mesas quadradas com quatro cadeiras cada, do tanque de areia e dos brinquedos no parque de diversões. As classes se revezavam na ocupação desses espaços e confesso que não me sentia muito motivada nas atividades da sala de aula, pois não havia cantinho de leitura, nem almofadas para descansar e nem possibilidades de diversificar as atividades. As tarefas eram iguais, porém, destinadas a crianças com interesses e destrezas diferentes e desiguais. Tinha uma amiga tão tímida quanto eu que se chamava Sandra e, nos ensaios de teatro, dança, quadrilha, nós duas resistíamos a participar: eu porque tinha vergonha de me apresentar em público e ela porque resistia a dançar com meninos. Na festa junina, não tivemos escolha: a professora nos fez um par e tivemos que amargar juntas esta obrigação: Sandra se vestiu de Joãozinho e eu de Mariazinha. Guardo a foto deste “mico” que pagamos juntas.

Neste exercício de escavação das memórias da pequena infância, sou acolhida por Benjamin, quando adverte:

As crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos

destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequenos inserido em um maior. Dever-se-ia ter sempre em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade- com todos os seus requisitos e instrumentos- encontre por si mesma o caminho até elas, (BENJAMIN, 1984, p. 77-78).

Acho que a frieza da escola e a padronização das matrizes curriculares não entendem a experiência concreta que atravessa a vida infantil. Quem era eu e o que fazia na Educação Infantil de Sumaré?

Meu pai, Laércio, oriundo de famílias de migrantes italianos, Ferrarese e Mazza, da região da Lombardia, jornalista, trabalhou como funcionário público na Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL), atuando no planejamento, na implementação, ampliação e manutenção da malha elétrica de vários municípios no estado de São Paulo. Minha mãe, Élide, oriunda de famílias de migrantes italianos, Picelli e Bértier, da região do Vêneto, trabalhou como operária nas indústrias têxteis de Americana e, depois de casada, seguiu a carreira profissional do marido e escolar dos filhos.

Nas décadas de 1960 a 1990, anos em que papai esteve na ativa, a CPFL incorporou várias companhias de energia do interior paulista visando fortalecer o processo de industrialização, conter o controle estrangeiro no ramo da energia elétrica e se estabelecer como uma empresa pública de capital misto, tendo o estado como acionista majoritário. Dos 16

municípios que compõem a Mesorregião de Campinas, papai trabalhou cronologicamente em cinco: Americana, Nova Odessa, Sumaré, Paulínia e Campinas. Meu percurso escolar foi marcado por essa mobilidade laboral familiar e pela preferência às instituições públicas em detrimento das privadas.

Eu, como parte ínfima desse processo, nasci em 1963 em Americana e lá morei três anos. Dos quatro aos dez anos vivi em Sumaré, para onde minha família se mudou e fui iniciada nos rituais da cultura escolar: Educação Infantil e primeira à quinta série do Ensino Fundamental. Dos 11 aos 16 anos, moramos em Paulínia, onde cursei da sexta a oitava série do Ensino Fundamental. Depois, mudamos para Campinas, onde cursei o Ensino Médio e a Educação Superior. Logo após a aposentadoria do meu pai, a família retornou para Americana e eu permaneci em Campinas, pois já estava formada, com vínculos de pós-graduação, trabalho e relacionais.

Minha memória familiar é povoada por personagens trincados entre empenhos, apostas, virtudes e sonhos de riqueza; de viagens incertas, escolhas desastrosas, vícios e recomeços. Papéis e personagens se misturam nas cenas familiares em posições disputadas e debates acalorados sem nenhuma chance de acordos, sequer provisórios. As discussões gravitavam em torno de temas como política (capitalismo, socialismo ou anarquismo), religião (catolicismo ou protestantismo), futebol (Corinthians ou Palmeiras). O que havia de comum nessa miscelânea de tipos humanos, posições e ideologias era a crença no trabalho e nos estudos, além do gosto por estar, comer e beber juntos como mediações importantes para se viver bem e conquistar melhores condições de vida para si e para os seus. As mulheres eram força de trabalho remunerada, força de trabalho doméstico e força de trabalho reprodutivo; contudo, nos documentos de migração, no sta-

tus quo e na autoimagem, eram domésticas ou do lar (FEDERICI, 2019).

Minha mãe concluiu tardiamente o Ensino Fundamental e pouco me ajudava nas tarefas escolares, pois dizia que o método de ensino antigo não combinava com o moderno e sua ação poderia me atrapalhar. Sendo assim, aprendi a ler, escrever e me organizar para os estudos através dos trabalhos realizados pelas professoras na escola e nas tarefas domiciliares.

A partir da perspectiva infantil, as escolas públicas que frequentei me pareciam prédios grandes com pátios cobertos e quadras de esportes descobertas. Ainda consigo sentir o susto e a agitação que o sinal de entrada, recreio e saída produzia na criançada. Sinto o cheiro indescritível do refeitório – uma mistura de merenda escolar, lanches individuais e corpos infantis que corriam, conversavam, brincavam, brigavam, suavam e sujavam o uniforme. Era um gosto de amargo e doce que mesclava os movimentos dos corpos e as disposições disputadas.

Hoje, retornando a essas escolas, constato que elas são de tamanho modesto, mas o ângulo do meu olhar infantil amplificava os cenários e os acontecimentos, tal como acontece no filme *Fanny e Alexander*, roteirizado e dirigido por Ingmar Bergman, expressando um forte caráter autobiográfico. Apresenta uma saga familiar com um misto de fantasia e realidade focado no olhar dos irmãos. Fanny (Pernilla Allwin) e Alexander (Bertil Guve), filhos de uma família aristocrática ligada ao teatro, vivem a primeira infância em meio a exuberantes manifestações de liberdade sexual e livre pensamento, em relação a algumas tradições conservadoras e religiosas, até que a mãe, a bela Emily (Ewa Fröling), fica viúva e se casa com o Bispo Edvard Vergerus (Jan Malmsjö), um pastor luterano autoritário e violento, e eles passam a viver um martírio físico, moral

e psicológico. A câmara acompanha a altura e a perspectiva dos olhos de Alexander e Fanny, de modo que o espetáculo visual, com paletas de cores quentes (vermelho), na casa matriarcal e frias (verde), na casa do bispo, promovem variações cromáticas que dilatam o sentido psicológico do vivido e pensado pelas crianças. Desse lugar, os artefatos, as pessoas, as situações ficam filtradas pelo imaginário infantil, construindo um universo pueril entregue à delicadeza, à inocência, à sensação, à vagarosidade e à fragilidade, mas também ao deslumbramento, ao medo e ao pânico. Talvez esses sentimentos compareçam na infância sempre imbricados e nunca na sua forma pura.

Ato II- Um pouco parecido

Tudo começa com um lápis e um pedaço de papel.
(FERRANTE, 2023, p. 19).

No ano seguinte, atravessei o alambrado e ingressei no Ensino Fundamental. Essa passagem me inseriu no mundo austero dos horários demarcados, das tarefas de sala de aula, de horas sentada na carteira e cadeira. Era o fim do tanque de areia e do parquinho. Tinha seis anos e dez meses e tive que me adaptar a arquitetura cimentada de classes, pátio coberto, cozinha, refeitório, quadras poliesportivas, biblioteca. Afora isso, o corredor temido da sala dos professores e da diretoria.

Recordo-me das professoras generalistas das quatro séries iniciais, a saber, Geny, Maria Helena, Meire e Maria Alba: brancas, casadas e mães – a exceção era Maria Helena, solteira e ex-freira – todas eram concursadas e trabalhavam meio período no grupo. Não saberia destacar a que mais me marcou pois eram muito parecidas na origem social, no exercício profissional e nos vínculos que estabeleciam com a instituição e a comunidade local. Com Maria Helena, recebi o prêmio de melhor alu-

na da classe. Elas, através de muitas atividades repetitivas, ditados, chamadas oral, provas escritas, ameaças de reprovações, gritos histéricos, encaminhamentos de alunos(as) à diretoria, bilhetes para os pais geraram em mim, paradoxalmente, modos de conduta e disposições educacionais. Treinaram o meu modo de desenhar, escrever no caderno de caligrafia, caprichar a letra, ler palavras e frases, manter o caderno limpo, armar as quatro operações matemáticas e adquirir noções básicas de corpo humano, natureza e sociedade. Com elas, aprendi a decorar tabuada, datas e nomes da história oficial, símbolos nacionais, ficar sentada e quieta muitas horas, controlar a conversa, aprender a falar baixo, pois a nota de comportamento era tão valorizada e temida quanto a das demais matérias. Montaigne (2005, p. 45) assevera que “frequentemente a autoridade dos que ensinam prejudica os que querem aprender” porque eles se colocam mais como modelo a ser seguido e menos como estímulo à curiosidade da criança e do jovem. Amadureci, mas ainda hoje quando penso naquele tempo relembro o medo que nutria dessas professoras. Tinha a semana de provas e o dia da entrega do boletim, com as notas e as médias, que era uma tortura de tirar o sono.

Para Elena Ferrante (2023, p. 38),

os cadernos da escola primária, com suas linhas horizontais pretas e as verticais vermelhas, sem dúvida foram uma jaula. Ali, comecei a escrever minhas historinhas e, desde então, tendo a transformar qualquer coisa em uma narrativa limpa, ordenada, harmônica e bem-sucedida.

Existe um episódio que nunca consegui relatar e que sequestra minha atenção quando escrevo estas linhas. Logo no primeiro ano, depois da escola, minha amiga preferida, Lucilene, eu e mais algumas meninas brincávamos no parque de uma praça pública que havia em frente à minha casa. Estávamos rodando no gira-gira e, de repente, um menino,

querendo participar do lado de fora, deu um impulso no nosso brinquedo para que ele rodasse mais rápido. Lucilene distraída, não segurou com força suficiente no ferro de apoio e foi lançada para a areia vindo sofrer fraturas. Esse acidente deixou-a engessada das duas pernas e imobilizada na cama por mais de dois meses. A professora, sensível à condição da aluna, desafiou a classe para que levássemos diariamente as atividades escolares para que ela acompanhasse e não perdesse o ano letivo. Esse chamamento gerou um sentimento de compaixão e solidariedade na turma. Eu fiquei muito impactada com o ocorrido, pois participei de tudo e, de certo modo, sentia-me culpada pois ninguém, afora a Lucilene, havia se machucado. Talvez por compaixão, afeto ou culpa de ter presenciado tudo e não ter podido impedir a tragédia, tomei como missão repassar-lhe diariamente as tarefas. Hoje, com a ajuda de Winnicott (1994), posso considerar que acessei “o medo do colapso”, ou seja, uma agonia primitiva originária que vivemos desde que nascemos através de muitas experiências de separação, não integração, perdas, quedas e que registramos como o fracasso de uma organização de defesa, o sentimento de aniquilamento, mas quase nunca temos consciência que o colapso se vincula a acontecimentos passados que participaram de ritos de iniciação e crescimento emocional. Pergunto-me: como podemos ser sensíveis aos labirintos profundos de sentimentos descontraídos vividos pelas crianças nos episódios de infância que envolvem a escola? Como podemos atentar mais para os processos de desenvolvimento cognitivo, físico, social e moral das crianças e dos jovens e menos para a transmissão de conteúdos estandarizados, modelos e regras a serem seguidos?

Lembro-me que a cartilha usada nas séries iniciais do ensino primário era *Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima. Através dela, o pro-

cesso de alfabetização se iniciava com as vogais (a, e, i, o, u), depois vinham as letras do alfabeto (a, b, c, d, e, f, g...), seguido das famílias silábicas (ba, be, bi, bo, bu/ ca, co, cu/ da, de, di, do, du) para, finalmente, se chegar à composição das palavras (a-be-lha, e-le-fante, i-gre-ja, o-vo, u-va).

O caminho era suado e até que a classe alcançasse a leitura de frases, parágrafos e textos era necessário muito exercício de coordenação motora fina, repetição dos sons, memorização dos símbolos e signos. Muita atividade cantada – “onda vai, onda vem, onda miúda não mata ninguém”, acompanhada de desenho de letra no caderno de caligrafia. O método silábico incorporava as quatro operações cognitivas de aprendizado da língua oficial: falar, ouvir, ler e escrever. Tudo muito próximo do *Ratio Studiorum*, método de ensino criado por Ignácio de Loyola (1491- 1556) para direcionar as ações educativas dos padres jesuítas, na colônia e na metrópole, baseado na memorização, repetição, formação moral e religiosa, no controle das emoções e na obediência

Rubem Braga aponta em uma crônica os equívocos veiculados por muitos livros da escola primária:

Folheando, há pouco tempo, um livro de leitura para escola primária encontrei um capítulo sobre o padre Feijó. Ele era apresentado ali, ao culto da criança, como um dos grandes homens do Brasil, no mesmo plano de um José Bonifácio ou de um Duque de Caxias.

Lembro-me disso agora quando acabo de ler a biografia que sobre o padre escreveu Octávio Tarquínio de Sousa, e que está na Coleção Documentos Brasileiros da Jose Olympio [...] Mas ao fim desta leitura volto a me fazer a mesma pergunta que de outras vezes me fiz: por que razão, afinal de contas, ele tem tanto cartaz na História do Brasil, que até hoje sua figura é apresentada à infância como um grande homem?

Que o padre tinha suas qualidades é inegável. Era um homem honesto [...] tinha caráter [...] e

seu feitio simples, austero e franco de “homem de roça” despertam simpatia [...]

Mas fora disso, quanta mediocridade e incoerência! Não era homem excepcional nem pela inteligência nem pela cultura. Não teve, diante dos problemas do Brasil, nenhuma visão mais larga nem penetrante; não nos legou, nem mesmo aos homens do Segundo Império, nenhuma ideia mais alta ou mais justa para levar adiante. Teimoso e limitado, tinha dois ou três projetos que defendeu até a velhice, e nenhum deles de maior mérito. [...]

Nada há, na realidade, na figura de Feijó, que impressione pela grandeza. Por que então apresentá-lo hoje às crianças como um grande homem? (BRAGA, 2016, p. 14-15).

Falo dos anos de 1969 a 1973, época em que o país vivia sob uma ditadura, instaurada pelo golpe civil-militar de 1964, que impôs restrições aos direitos políticos e civis. O Brasil tinha como presidente o general Emilio Garrastazu Médici e como ministro da Educação o coronel Jarbas Passarinho, ambos formados na Escola Militar de Realengo, subordinada ao Ministério da Guerra. Tais informações nos importam para sublinhar o namoro antigo do estado republicano brasileiro com as forças armadas e os regimes autoritários; a ideia de que a educação é campo de batalha ideológica e guerra contra os grupos que lutam pela superação da formação social colonialista, escravista e patrimonialista, pela ampliação da igualdade e diminuição do obscurantismo e da violência.

Naquela época, a escola pública era regida pela Lei nº 4.024/1961, que fixava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e indicava:

Art. 2º. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. [...]

Art. 3º. O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer

recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Assim, as famílias e a sociedade deveriam arcar com os materiais escolares, os livros didáticos, o uniforme, a merenda escolar e as taxas de matrícula e mensalidades. Isso gerava um fundo administrado pela Associação de Pais e Mestres (APM) destinado a custear a escola e atender às necessidades do alunado oriundo de famílias mais humildes. Era comum o bedel da escola, muitas vezes, um militar da reserva, passar nas classes chamando pelo nome dos(as) estudantes que não estavam em dia com as taxas da APM, provocando constrangimentos e agitação.

Berenice era a única aluna negra na turma. Oriunda de família pobre, tinha dificuldades com as atividades escolares: manejava o lápis com muita força rasgando as folhas do caderno; escrevia com letras garrafais, ultrapassando o limite das linhas; manuseava grosseiramente os livros e cadernos, sujando-os e fazendo orelhas. Logo no primeiro ano, desconfiou-se que ela apresentava problemas de visão, pois não enxergava os escritos da lousa e a APM foi acionada para apoiar seus estudos. Foi somente depois da Constituição de 1988 e da aprovação LDBEN nº 9.394/1996 que a educação pública passou a ser dever do Estado, “obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade” (Art. 4º). Não me lembro ao certo quando ela se evadiu da escola, mas acho que foi antes de concluir o primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Pergunto-me hoje: onde estará Berenice?

Ato III- Muito diferente

O corpo feminino busca impavidamente, de dentro da ‘língua mortal’, de dentro do próprio ‘véu humano’, um vestido de palavras costura-

do com uma pena e uma canetas próprias. (FERRANTE, 2023, p. 25).

A passagem para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, à época denominado ginásio, não foi menos traumática, pois minha família se mudou de Sumaré para Paulínia, sendo eu matriculada na Escola Estadual de Paulínia, hoje Escola Estadual General Porphyrio da Paz. Tive que lidar concomitantemente com a mudança de cidade, a alteração da dinâmica escolar que agora contava com um(a) professor(a) por disciplina, as espinhas no rosto, os hormônios que mudavam as formas do meu corpo, a necessidade de aceitar os seios que despontavam, o sutiã que apertava e a menstruação que chegava. Era um misto de alegria e tristeza, crescimento e despedida da infância. Lembrome do poema “Útero”, de Alina Nunes (2021):

um útero definiu
meu movimento no mundo
antes tão antes
da minha primeira menstruação

um útero ainda inativo
junto com outras partes
desse corpo-fêmea
já definia o meu caminhar
antes mesmo de ser ativado
pelos movimentos de expulsão do endométrio

uma postura curvada e tímida
te acompanhará eternamente
te acompanhará ela, minha filha
a vergonha. a vergonha. a vergonha.
é esse o teu caminhar no mundo
pois agora tu virou moça, filhinha

isabela corria pelos corredores da escola
procurando um absorvente qualquer
e eu lá escondida no banheiro
vendo minha calcinha sangrenta
meu deus o que aconteceu
o que eu fiz de errado dessa vez?

semana passada fui eu
essa semana foi tu
é assim mesmo,
a amiga disse

aquela história toda
das fêmeas que se alinham nos ciclos?
nada disso
eu não sabia de nada disso
só sabia dos meus onze anos
e o nome de duas marcas de absorvente

os movimentos das calcinhas sujas de sangue
dentro da máquina de lavar roupas
não limpavam a sujeira que eu acreditava car-
regar
enquanto retirava do plástico cor-de-rosa
o absorvente comprado na farmácia
vergonha. vergonha. vergonha. [...]

eu vim de um útero
tu veio de um útero
ela veio de um útero
e posso conjugar essa oração
até a terceira pessoa do plural
em todos os tempos verbais.

Tinha um bando de adolescentes desco-
nhecidos com quem deveria aprender a esta-
belecer relações de amizade, inserir-me, e ain-
da havia o meu irmão que estudava na mesma
escola e no mesmo período e que, como irmã
mulher, deveria olhar, cuidar e acompanhar.
Lincoln foi uma criança inquieta em casa e
distraindo na escola. Era alvo frequente de re-
clamações dos(as) professores(as), aulas de
reforço, período de recuperação, exames de
segunda época e retenção. Provavelmente,
hoje, ele seria considerado como um possível
portador de Transtorno do Déficit de Atenção
e Hiperatividade (TDAH) e usuário de Ritalina.

Confesso que o uniforme, composto por
saia ou calça de tergal cinza, camisa branca
com bolso bordado, sapato Vulcabras preto e
meia soquete branca, nunca me seduziu, mas a
lista de materiais contendo cadernos espirais
por matérias, cadernos de desenho com papel
de seda, papel crepom e almaço com pauta,
cartolina, caneta esferográfica e colorida, lápis
de cor e grafite, cola e tesoura e os muitos li-
vros, que deveriam ser comprados, encapados,
etiquetados e utilizados o ano inteiro, causa-

va-me verdadeiro fascínio. Realizava essa ta-
refa com muito esmero e minha mãe participa-
va desse ritual quase sagrado de organização
do material para o ano letivo. Hoje, vislumbro
nestas lembranças disposições cultivadas
e compartilhadas entre a família e a escola
sendo que o poema “Papel de seda”, de Ana
Marques, transporta-me para essa ambiência
escolar.

Houve um tempo em que se usava
nos livros
papel de seda para separar
as palavras e as imagens
receavam talvez que as palavras
pudessem ser tomadas pelos desenhos
que eram
receavam talvez que os desenhos
pudessem ser entendidos como as palavras
que eram
Receavam a comunhão universal
dos traços
receavam que as palavras e as imagens
não fossem vistas como rivais
que são
mas como iguais
que são
receavam o atrito entre texto
e ilustração
receavam que lêssemos tudo
os sulcos no papel e as pregas das saias
das mocinhas retratadas
as linhas da paisagem e o contorno das casas
eu receava rasgar o papel de seda
erótico como roupa íntima.
(MARQUES, 2020, p. 23).

Dos professores(as) dessa época, lembro-
me de Maria Rita (Francês), Toninho (Matemá-
tica), Maria Inês (Biologia), Dinorá (Português),
Teka (Física). Eles não me impressionavam
em razão de serem bonzinhos, atenciosos,
compreensivos ou humanos, mas porque de-
monstravam domínio da disciplina, segurança
e confiança nas atividades que desenvolviam
com a classe. Destaco, aqui, a professora Di-
norá, que visitava toda semana o que chama-
va de “Diário”. Era um caderno que deveria ter

algum registro semanal: um acontecimento ou problema, uma leitura ou aula. Para escrever este artigo, procurei nos guardados antigos e localizei um dos diários.

Eram textos pequenos com erros de grafia e gramaticais, cujos conteúdos, hoje, parecem-me recheados de insignificâncias. Entretanto, com eles aprendi a tornar a escrita uma companheira nas horas de alegria, solidão, ansiedade. Winnicott dirá que a capacidade de ficar só, ainda mais quando alguém está presente, é um dos sinais mais importantes do desenvolvimento e amadurecimento emocional da criança, pois representa “[...] um estado de reclusão, uma organização defensiva e uma forma de lidar com o sentimento de perseguição. (WINNICOTT, 1983, p. 33). Escrever continua a ser uma atividade reflexiva iniciada na escola sob o olhar atento dos(as) professores(as).

Ato IV- O mundo das operações matemáticas

A filosofia está escrita neste grande livro, o universo, que está continuamente aberto a nosso olhar. Mas [...] está escrito na linguagem matemática e seus caracteres são triângulos, círculos e outras figuras geométricas. (GALILEU, 2009, p. 58).

Nunca desejei ser professora e nem brinquei de dar aulas quando criança; pelo contrário, havia sempre meninos que brincavam com o Lincoln e eu os acompanhava nas atividades de andar de bicicleta, empinar papagaio, brincar de pega-pega, queimada, esconde-esconde, jogar futebol, vôlei e betes, nadar e correr. As calçadas, as ruas e os terrenos baldios, nas cidades do interior que habitei, eram territórios ocupados pelas crianças nos fins de tarde, feriados e finais de semana. Corríamos para tirar os uniformes escolares, colocar roupas velhas e confortáveis, chinelos de dedos e íamos para os pontos de encontro conhecidos.

Tinha de tudo um pouco: conversa, briga, brincadeira, correria, palavrão, brinquedo, competição, cooperação, amizade, inimizade... era a cultura das trocinhas, como denomina Florestan Fernandes (1979). A formação desses grupos infanto-juvenis se valia da condição básica de vizinhança, da comunicação face a face e da organização de equipes segundo as exigências das próprias atividades realizadas e, por vezes, organizadas por sexo/gênero, ou por idade, agilidade, tamanho, força física. Era uma organização entre os pares segundo uma natureza lúdica, que acolhia inclusive a possibilidade de participação do “café com leite”, ou seja, aquela criança que brincava, mas não contava.

Faço essa digressão para justificar que quando ingressei no Ensino Médio, antigo colegial, minha família novamente se mudou, agora para Campinas, e não cogitei cursar o magistério, disponível em escolas públicas e privadas tradicionais. No percurso da 5ª a 8ª série, havia me destacado nas disciplinas de exatas e, portanto, meus pais avaliavam que as melhores escolas existentes eram o Colégio Técnico da Unicamp (Cotuca), a Escola Técnica Estadual Conselheiro Antônio Prado (Etec) ou o Colégio Culto à Ciência. Todas eram disputadas e exigiam a realização de um Vestibulinho de ingresso. Como não me interessava pelos cursos técnicos e não sabia o que queria cursar na educação superior, optei pelo Culto à Ciência, que oferecia um currículo propedêutico dividido em três áreas – Biológicas, Exatas e Humanas – e preparava para o vestibular. Segui o currículo da área de Exatas e, dentre os(as) professores(as), destaco Arthur (Matemática), Tereza (Física), Izabel (Química) e Maria Luíza (Desenho Técnico). Tive várias aulas de laboratório e pude visualizar e compreender as análises combinatórias, as ligações químicas, a estrutura da matéria, a física mecânica, o eletromagnetismo; fui tomada por uma visão

positiva que consistia em explorar a capacidade da razão humana elaborar teorias explicativas sobre o real e pô-las à prova segundo uma lógica dedutiva (POPPER, 1975).

Nessa época, as aulas de Inglês, Geografia, História e Português pouco me seduziam e, muitas vezes, vivenciei situações parecidas com as descritas na crônica de Fernando Sabino:

Estou numa sala de aula do Ginásio [...] Acabamos de entrar na classe em fila, como soldados. O modelo de nosso uniforme [...] é de nítida inspiração militar.

Eis que chega o professor. Todos nos erguemos num movimento único e só tornamos a nos sentar quando ele assim o ordena com um gesto de mão [...] Ele agora está fazendo a chamada e cada um se levanta dizendo *presente*. Todos têm um número, o meu é o onze. [...]

É uma aula de Português. Sujeito, predicado e complemento. Concordância, regência. Figuras de retórica. Idiotismos linguísticos [...]. Aprendemos algumas coisas que cheiram a dentista, como *próclise*, *mesóclise*. Só que dentro em pouco esqueceremos tudo. [...]. Ouço uma mosca zumbindo no ar. Vejo o Senhor Pellegrino à minha frente a olhar distraído pela janela um pardal [...] E o professor falando com voz arrastada [...] E o ruído do giz na lousa me arrepian-do a pele. Os olhos me pesam de sono, deixo pender a cabeça. O aluno número onze está dormindo. (SABINO, 2021, p. 153- 154).

As ciências me inseriam no tema comum da teoria da evolução, e como diz o paleontólogo e biólogo Stephen Gould (1990, p. 1), “[...] nenhum outro tema abrange tão belamente as particularidades que fascinam e as generalidades que instruem”. Era uma visão de mundo abrangente com implicações para o mundo político da sociedade, pois os avanços científicos atacavam preconceitos religiosos profundos do pensamento ocidental na medida em que a história da vida era apresentada como “[...] o produto de um passado contingente, não o re-

sultado inevitável e previsível de leis simples, atemporais, da natureza”. (GOULD, 1990, p. 2). Acho que foi o meu jeito de enfrentar e superar a moralidade religiosa familiar pautada em conteúdos essencialistas e metafísicos.

Ato IV- As incertezas permanecem

Eu de novo à beira, no estado de me estranhar, menos clareza, mais sombra, eu mais na ignorância do que na sabedoria, sem ter como aplicar o meu parco conhecimento. (CARRASCOZA, 2017, p. 36).

No ano de 1980, não enfrentei mudança de cidade e realizei o terceiro ano do Ensino Médio e o vestibular para ingresso na Educação Superior. Meus pais intuíaam que eu seria dentista, pois quando moramos em Sumaré me senti atraída pelo consultório do Dr. Horácio Resende Nascimento, dentista e amigo da família e, por alguns anos, brinquei simulando cadeira reclinável, compressor, autoclave, espátula, resina, sonda, faca de escultura, cuidando e extraindo dentes de bonecas, irmão e amigos(as). No entanto, meus interesses incertos me atraíaam para profissões que lidavam com desenhos técnicos, escalas e cotagens, cálculos percentuais, registros escritos e contato com pessoas. Dentre os cursos ofertados nas universidades de Campinas, escolhi o curso de Arquitetura, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), e Pedagogia, na Unicamp. Não sei justificar, mas fui induzida pelos panfletos explicativos oferecidos pelas instituições. Passei nos dois vestibulares e tinha que optar por um curso, pois ambos eram período integral. Meu pai me levou para conhecer o prédio central da PUC, o pátio dos leões, que acolhia o curso de Arquitetura, e o ciclo básico da Unicamp, que hospedava a Pedagogia. Não tive dúvida: escolhi a universidade pública e o curso veio por tabela.

Dessa forma, realizei graduação em Pedagogia (1981-1984), mestrado em Ciências Sociais na Educação (1985-1989), ambos na Faculdade de Educação (FE) e doutorado em Ciências Sociais (1992-1997) no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Desde 2005, sou professora da Unicamp, onde assumi distintas posições.

Cursei graduação quando vigorava o sistema de créditos e o(a) aluno(a) tinha a possibilidade de construir seu currículo realizando disciplinas em vários institutos e faculdades. Dessa forma, realizei os créditos exigidos para o reconhecimento do curso na FE, no IFCH e no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL). Pela primeira vez, tive contato com professores(as) que eram referências bibliográficas, como: Carlos Rodrigues Brandão, Marilena Chauí, Marisa Lajolo, Mauricio Tragtenberg, Octavio Ianni, Paulo Freire, Renato Ortiz, Ricardo Antunes, Rubem Alves, dentre outros. Fui despertada para a dimensão da pesquisa e da produção do conhecimento como parte intrínseca do ofício do(a) professor(a), no ensino e do ofício do(a) aluno(a), na aprendizagem.

Vivi a experiência ímpar de ler livros de autoria do(a) professor(a) das disciplinas que explicitavam o processo de problematização, investigação e construção do conhecimento e não apenas os resultados e os produtos. Cito alguns a seguir.

Paulo Freire, trajando tênis e calça e camisa social, lotava o auditório em frente à reitoria e suas aulas contavam com atores da academia e dos movimentos sociais, de diferentes matizes. Ele dava o tom iniciando a reflexão com algum texto indicado, acontecimento midiático ou uma experiência vivida e depois abria para a participação dos presentes. Era um exercício de *Ágora* com a capacidade de transformar o vivido em pensado, refletindo politicamente a educação. Mauricio Tragtenberg, com cabelos desalinhados, cigarro aceso e caindo da boca,

imprimia uma irreverência anarquista aos seus cursos dizendo em sala de aula: “*Manejem criticamente suas referências, não acreditem no que os autores dizem, pesquisem as condições de produção de suas ideias*”. Marilena Chauí, com postura elegante e alinhada, portando sempre uma sacola com livros e anotações de aula, insistia que o ensino deveria percorrer o trabalho do pensamento tendo em vista habilitar-nos para a compreensão de experiências novas. Apresentava o(a) professor(a) como aquele(a) que auxilia os(as) estudantes na passagem da experiência vivida em experiência compreendida e dizia:

Penso que o bom professor é aquele que não ocupa o lugar do saber e deixa esse lugar sempre vazio instigando os alunos a se relacionarem com o próprio saber pela mediação do professor [...] aquele que faz com que todos compreendam que o lugar do saber estando vazio pode ser aspirado por qualquer um. Penso que há um enorme equívoco sobre a prática do diálogo. Explico-me. Em geral, o professor imagina que desmontará a aparência autoritária do ensino se ele estabelecer um diálogo contínuo com os alunos. Ora, qual o engano? Supor que o diálogo dos alunos deva ser com ele, professor (suposto ocupante do lugar do saber), quando deve ser com o próprio saber. Acredito que o professor deve ser o *mediador* desse diálogo e não o *objeto* do diálogo. Por isso, penso que o bom professor é o que mantém a assimetria entre ele e os alunos para que estes, sozinhos, conquistem uma relação de simetria e de igualdade com ele, tornando-se professores também. Em suma, eu penso (e pratico) a educação como *formação* e não como transmissão e adestramento que seriam facilitados pelo ‘diálogo’ (SANTIAGO & SILVEIRA, p. 271, 2016, grifo do autor).

E, finalmente, Octavio Ianni com suas fichas de leitura se esmerava na capacidade de conectar nas aulas diferentes teorias sociológicas através da discussão de temas transversais, como:

1- Princípios explicativos fundamentais, 2- O debate micro e macro teorias, 3- Sujeito e ob-

jeto do conhecimento, 4- Aparência e essência, 5- Explicação e compreensão, 6- Passado e presente, 7- Noção de totalidade, 8- Individualismo metodológico, 9- Estruturalismo, 10- Hermenêutica, 11- O marxismo ocidental, 12- Razão crítica e razão instrumental, 13- Sociologia do conhecimento e epistemologia, 13- Razão e modernidade. (IANNI, 1992, p. 2).

Assim, as aulas se transformaram em espaços de diálogos e debates; os textos, lugares de encontros por meio dos quais as capacidades de descrição, análise e interpretação de dimensões do real eram exercitadas por todos(as) e os(as) professores(as) deixaram de ser modelos e passaram a ser pesquisadores(as) que nos instigavam com dúvidas e incertezas e nos lançavam na “experiência do mundo e na dramaticidade existencial”. (FREIRE & SHOR, 2013, p. 164).

A Unicamp nos lançava nos arranjos sociais e produtivos da Região Metropolitana de Campinas através de estágios e projetos realizados em instituições públicas, movimentos de classe e entidades associativas. Dessa forma, na graduação, participei do Projeto Criança e Meio Ambiente, coordenado por Regina de Assis, que acompanhou escolas municipais de Educação Infantil visando à construção de um projeto com adoção de metodologia ativas, Projeto de Incentivo à Leitura (PIL), de Ana Luiza Smolka, que disseminava uma compreensão construtivista da criança na fase inicial da leitura, Projeto de Bibliotecas Itinerantes, realizado em museus, parques, escolas e praças, coordenado por Ezequiel T. da Silva. Estagiei em instituições que acolhiam crianças e adolescentes órfãs ou retiradas da família por sofrerem abusos, negligência e maus-tratos e que permaneciam para acolhimento ou adoção, sob supervisão de Agueda B. Bittencourt. Acompanhei a luta pelo uso da terra empreendida pelas Associações de Moradores de Favelas da Rua Moscou, nas disciplinas de educação popular ministradas por Paulo Freire.

Esses processos de ensino, pesquisa e extensão me desafiaram a “escovar a história a contrapelo”, considerando que o ponto de vista dos de baixo perdura e resiste concomitante à história oficial de progresso e desenvolvimento, cuja identificação das classes dominantes, na maioria das vezes, oculta o excedente utópico inscrito nas lutas e resistências dos grupos oprimidos no passado e no presente. (BENJAMIN, 1984)

Gilberta Januzzi, falecida recentemente (08/02/2023), foi a paraninfa escolhida pelas formandas de 1984. Ela nos apresentou uma visão crítica da história explorando nossa formação social autoritária e violenta e nossa experiência democrática recente e frágil. Levavamos a investigar as contradições da educação brasileira elitista, excludente e discutia, com propriedade, as divergências

Dos modelos – Paulo Freire e MOBRAL – como fundamentalmente divergentes quanto à concepção e finalidade da educação e, em consequência, os meios para concretizá-los - métodos e técnicas não podem ser confundidos pela aparência exterior manifesta na técnica de alfabetização analítico-sintética [...] não se pode desenvolver uma pedagogia autoritária com roupagens democráticas. (JANNUZZI, 1979, orelha direita).

No entanto, como parte dos conflitos pedagógicos vividos naqueles anos de abertura política, após muitas décadas de regimes autoritários, a estudante Lila Vanzella, oradora da nossa turma, leu um texto coletivo inspirado em Maiakovski que apontava que “é preciso transformar a vida para cantá-la em seguida. Morrer não é difícil. Difícil é a vida e seu ofício”. Em contrapartida, recebemos de presente da paraninfa dois textos impressos e entregues em um envelope subscrito a mão com o nosso nome: a oração *Desiderata*, de Saint Paul’s Church, Baltimore (1692) e reflexões sobre *Ser jovem*, do General Mac Arthur (1945).

Será que havíamos nos tornado mais radicais do que nossos(as) professores(as)? Como poderíamos consolidar uma universidade pública, gratuita, laica e científica tendo como professores(as) e pesquisadores(as) quadros que estudaram em seminários, conventos, quartéis e escolas religiosas? Muitos(as) foram atravessados pela condição socioeducacional de ex-padres, ex-pastores, ex-freiras e ex-militares. Em que medida os modelos prescritivos, normativos e essencialistas que marcam as tradições obscurantistas religiosas, autoritárias militares e idealistas filosóficas perduram na área da educação através de disposições para o exercício do sacerdócio, a repressão do desejo, a mortificação do corpo, o adiamento do gozo, o sentimento de culpa, a busca por modelos prontos, a crença em teorias inquestionáveis que desaguam, hodiernamente, na teologia da prosperidade, no *marketing* pessoal, na literatura de autoajuda, na ideologia empreendedorista e no neototalitarismo *soft*?

Como os cursos de licenciaturas oferecidos pelas universidades públicas, que se ocupam com a formação de professores(as), educadores(as) e pesquisadores(as) poderiam romper com as categorias do senso comum e se contrapor “à tendência à naturalização, ao fatalismo, às explicações individualizantes”, tentar efetuar “uma ruptura com a tendência a desinformação e desistorização” e “ultrapassar o nível de explicações simplistas, metafísicas e essencialistas”? (SILVA, 1996, 233-234). Como abandonar o lugar do(a) professor(a) que se apresenta como modelo a ser seguido e estimulá-lo a aguçar a curiosidade e a criticidade da criança, do jovem e do adulto através da arte, da literatura, da observação e da experiência?

Nathalie Sarraute nos descreve um episódio ocorrido em Paris e indica que nem a educação superior escapa à função homogeneizadora e ao exercício de castração e coerção. Diz:

Nas suas aulas muito assistidas do Collège de France, ele se divertia com tudo isso.

Ele se divertia em remexer, com a dignidade dos gestos profissionais, com uma mão implacável e perita, nos recônditos de Proust ou de Rimbaud, esmiuçando aos olhos do seu público muito atento seus pretensos milagres, seus mistérios, ele explicava “o caso deles”.

Com seu pequeno olhar penetrante e malicioso, sua gravata montada e sua barba cortada, ele parecia demais com o personagem pintado dos anúncios publicitários, que aconselham sorrindo, com o dedo levantado: esse é o sabão que lava pra valer [...].

‘Não há nada’, dizia ele, ‘você veja, fui verificar eu mesmo, pois não gosto de ser enganado, nada que eu não tivesse estudado meticulosamente mil vezes, catalogado e explicado’.

Eles [assuntos e autores estudados] não podem deixar você desconcertado. Olhe bem, eles estão nas minhas mãos como criancinhas tremendo e nuas, e eles estão aqui na palma da minha mão como se eu fosse o criador deles, o pai deles, eu tirei deles toda força e todo mistério, eu persegui, assediei o que havia neles de mais miraculoso. [...]

E por toda parte a volta, dele, nas faculdades vizinhas, nas aulas de Literatura, de Direito, de História ou de Filosofia, no instituto e no palácio, nos ônibus, nos metrô, em todas as repartições, o homem sensato, o homem moral, o homem ativo, o homem digno e sadio, o homem forte triunfava. (SARRAUTE, 2009, p. 73-75).

Como estimular a imaginação e o livre pensar promovendo interpretações não tuteladas e experiências não facilmente disponíveis?

Epílogo

O confuso em mim já menos confuso. O claro, mais claro. (CARRASCOZA, 2017, p. 36).

Visito novamente a escola através do texto clássico de Antônio Candido, que sugere que deveríamos analisar de modo distinto as situações de ensino e os processos gerais de

socialização que se fundam na escola:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo, não apenas as relações ordenadas, conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas [...], há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (CANDIDO, 1973, p. 107).

Segundo essas indicações, é possível afirmar que as sociabilidades próprias do ambiente escolar me expuseram a currículos explícitos e implícitos que aconteciam para além da sala de aula, nos jogos e nas brincadeiras, nos afetos e desafetos, nas disputas cognitivas, morais e físicas, nas fofocas estigmatizadoras e racistas, nas exposições classistas, no machismo das paqueras, no aprender a burlar o instituído (fumando escondido no banheiro), na iniciação sexual (lendo o “catecismo” de piadas, palavrões, sacanagens e provando o primeiro beijo) e na intimidação do “me espere na saída”.

Ainda em Sumaré, nossa casa foi invadida por dois meios de comunicação de massa: a televisão e o telefone. Com a TV, fui apresentada aos seriados norte-americanos que passavam diariamente *As aventuras de Rin Tin Tin*, *Dennis: o pimentinha*, *Jeannie é um gênio*, *Lassie*, *Os Jetsons*, *O túnel do tempo*, *Terra de gigantes* etc. Eram conteúdos adocicados da vida infantil e adulta, pautados na esfera privada, na sociedade de consumo, nas relações afetivas com os animais, numa visão alienada, competitiva e dicotômica do bem vencendo o mal e na promessa da neutralidade da ciência e da

tecnologia construindo um futuro melhor para todos(as). O telefone encurtou as distâncias e dilatou o tempo. Esses aparelhos tecnológicos somados ao acesso à escola transformaram radicalmente as perspectivas de futuro entre as gerações de meus pais e a minha. Conduziram-me para fora, “[...] afora do caminho traçado inicialmente, afora do já dito, do já pensado e do já interpretado”. (LARROSA, 1996, p. 482). Nesse sentido, reconheço-me na frase de Annie Ernaux (2021, p. 14), quando diz:

‘Tarde demais’ [...] ‘Um dia terei que explicar todas essas coisas’. Ou seja, terei que escrever sobre o meu pai, sobre a vida dele e sobre essa distância entre nós dois, que teve início em minha adolescência. Uma distância [...] bastante singular, que não pode ser nomeada. Como um amor que se quebrou.

Antônio Candido dirá que numa sociedade, tal como a brasileira, pouco letrada, de forte tradição oral e com escritores ocasionais e regionais, as manifestações literárias, artísticas e educacionais, devidamente trabalhadas, podem ser comparadas “a vaga-lumes numa noite densa”, “a extração do essencial das dobras do acessório”. (CANDIDO, 2015, p. 22 e 117). E, ainda, Javier Marías, citando William Faulkner, dirá “o que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor” (MARIAS, 2008, p. 25).

Desse modo, mesmo com toda a repressão exercida pela escola, o trabalho dos(as) professores(as) me mobilizou para disposições duráveis associadas ao campo dos bens culturais por meio de inúmeros

atos inaugurais como pegar o caderno, posicionar o lápis na primeira linha em branco, acompanhar as palavras amontoadas no topo da folha, ver-se ao lado de outro(a)s na mesma situação, escrever e apagar, falar diante dos colegas, utilizar dicionários bem como um infinito conjunto de outras ações fundam as cir-

cunstâncias escolares que simbolizam a cultura que se expõe na escola e, também, o potencial formativo desta experiência atrelada ao espaço escola [...] A escola oferece uma experiência prática pela exposição a um ambiente em que o desenho da vogal 'O' ganha uma relevância maior do que outras urgências da vida cotidiana. (CATANI & AMPARO, 2022).

Assim, as experiências de suspensão das urgências da vida compartilhadas na escola podem ser lampejos que “inventem um povo que falta” e “[...] um por vir coletivo, ainda enterrado em suas traições e reneгаções”. (FELINTO, 2022, p. C3).

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus, 1984.
- BERGMAN, Ingmar (direção e roteiro). **Fanny e Alexander**. Suécia, França e Alemanha, 188 min., 1982.
- BOURDIEU, Pierre (coord.) **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de M. & AMADO, Janaína (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8a. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 183- 191.
- BRAGA, Rubem. **Bilhete a um candidato & outras crônicas sobre política brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 4.024, Dez /1961. Brasília: DF, 1961.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, Dez/1996. Brasília: DF, 1996.
- CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEIREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 6ª. Ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. p. 107- 128.
- CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**. 7ª ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2015.
- CARRASCOZA, João A. **Menina escrevendo com pai**. São Paulo: Alfaguara, 2017.
- CATANI, Denice B. & AMPARO, Patrícia A. A mudança dos meios e modos de ensino. In: **A Terra é redonda**, 06/09/2022. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-mudanca-dos-meios-e-modos-de-ler/>. Acesso em: 1 fev. 2023.
- CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira A. O. & SOUSA, Cynthia P. de. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, no. 111, p. 151- 171, Dez/2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/95NVLbP9KrYDqrLd-fzFsGRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- COMPAGNON, Antoine. **A era das cartas**. Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- ERNAUX, Annie. **O lugar**. São Paulo: Fósforo, 2021.
- FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**. Trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.
- FELINTO, Marilene. Inventar um povo. **Folha de S. Paulo**. Ilustrada ilustríssima, 18/12/2022, p. C 3. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/columnas/marilene-felinto/2022/12/literatura-consiste-em-inventar-um-povo-que-falta.shtml>. Acesso em: 8 fev. 2023.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FERRANTE, Elena. **As margens e o ditado**. Sobre os prazeres de ler e escrever. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2023.
- FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALILEU, Galilei. A teoria da gravitação universal. In: MOLEDO, Leonardo e MAGNANI, Esteban. **Dez teorias que comoveram o mundo**. Campinas: UNICAMP, 2009. p. 39- 64.
- GOULD, Stephen J. **O sorriso do flamingo**. Reflexões sobre história natural. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- IANNI, Octavio. **Programa de Curso**- HS- 050- Teoria Sociológica. Departamento de Sociologia: IFCH/

UNICAMP, 19. Sem/1992.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MobraL. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

LARROSA, Jorge B. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre Literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. no. 19, p. 20-28, Jan/Abr, 2002. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNs-pZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2023.

LEFORT, Claude. **As formas da História**. Ensaios de antropologia política. São Paulo: Brasiliense, 1979.

LIMA, Branca A. **Caminho Suave**. São Paulo: Edipro, 133ª. ed., 2022.

MARQUES, Ana M. **O livro das semelhanças**. Poemas. 5ª. impr. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARÍAS, Javier. **Faulkner y Nabokov**: dos maestros. Barcelona: Editora Debolsillo, 2008.

MONTAIGNE, Michel de. **A educação das crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NUNES, Alicia. Útero. **Revista Desvario**, 18 de outubro de 2021. Disponível em: <https://medium.com/desvario/toda-mulher-sangra-31ca7b03f5a0>. Aces-

so em: 5 fev. 2023.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix/USP, 1975

SARRAUTE, Nathalie. **Tropismes**. Campinas: Komedí, 2009.

SABINO, Fernando. A última flor do Lácio. *In*: MASSI, Augusto (org.). **Os sabiões da crônica**. Antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 153- 156.

SANTIAGO, Homero S. e SILVEIRA, Paulo H. F. Percursos de Marilena Chauí: filosofia, política e educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 4, no. 1, p. 259- 277, Jan/Mar, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/114095>. Acesso em: 8 fev. 2023.

SILVA, Tomaz T. **Identidades terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, D. W. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

Recebido em: 18/03/2023

Revisado em: 19/05/2023

Aprovado em: 22/05/2023

Publicado em: 05/06/2023

Débora Mazza é professora livre-docente pelo Departamento de Ciências Sociais na Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp. Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: dmazza@unicamp.br