

Eliasaf de Assis

UM ESTUDO DA  
RESILIÊNCIA  
EM RELATOS DOCENTES

Eliasaf de Assis

UM ESTUDO DA  
RESILIÊNCIA

EM RELATOS DOCENTES

Eliasaf de Assis

# UM ESTUDO DA RESILIÊNCIA

EM RELATOS DOCENTES



Lavras  
2025

© Editora UFLA 2025 by Eliasaf de Assis.

Este livro é de uso livre e gratuito e pode ser copiado na íntegra ou em partes, desde que se cite a fonte. Qualquer dúvida ou informações, entre em contato conosco pelo e-mail: [editora@editora.ufla.br](mailto:editora@editora.ufla.br)

O conteúdo desta obra, além de autorizações relacionadas à permissão de uso de imagens e/ou textos de outro(s) autor(es), é de inteira responsabilidade do(s) autor(es) e/ou organizador(es).

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil - ISBN: 978-85-8127-122-4

#### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitor: Jackson Antônio Barbosa

Pró-Reitor de Extensão, Esporte e Cultura: Carlos Eduardo Silva Volpato

Diretoria de difusão de tecnologia: Marco Aurélio Carbone Carneiro

#### **CONSELHO EDITORIAL RESPONSÁVEL PELA OBRA**

Andréia da Silva Coutinho, Angélica Souza da Mata, Camila Souza de Oliveira Guimarães, Erick Darlisson Batista, Fernanda Gomes e Souza Borges, Flávio Meira Borém, Giancarla Aparecida Botelho Santos, Giovanna Rodrigues Cabral, Graziane Sales Teodoro, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Lucas Rezende Gomide, Maria das Graças Cardoso, Patrícia Aparecida Ferreira, Roney Alves da Rocha, Rony Antônio Ferreira, Zuy Maria Magriotis

Referências Bibliográficas: Késia Portela de Assis

Revisão de Texto: Alice de Fátima Vilela

Capa: do autor.

#### **EXPEDIENTE EDITORA UFLA**

Fernanda Gomes e Souza Borges (Coordenadora)  
Damiana Joana Geraldo Souza  
Elisângela Quintela Torquato  
Guilherme Hermes de Ataíde  
Késia Portela de Assis

Marco Aurélio Costa Santiago  
Patrícia Carvalho de Moraes  
Renata de Lima Rezende  
Vitor Lúcio da Silva Naves  
Walquíria Pinheiro Lima Bello

#### **Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Biblioteca Universitária da UFLA**

Assis, Eliasaf de.

Um estudo da resiliência em relatos docentes / Eliasaf de Assis. Lavras: Ed. UFLA, 2025.

126 p. : il.

ISBN: 978-85-8127-122-4

DOI: <https://doi.org/10.60144/9788581271224>

1. Educação. 2. Professores - Formação.. 3. Resiliência.  
4. Educação de Jovens e Adultos I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD - 371.1023

Ficha elaborada por Defátima Aparecida Silva Pessoa (CRB 6/1496)



**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n. Campus Histórico da UFLA. Caixa Postal 3037,  
CEP 37.203-202 - Lavras/MG, Tel: (35) 3829-1532 - (35) 3829-1551

E-mail: [editora@ufla.br](mailto:editora@ufla.br), Homepage: [www.editora.ufla.br](http://www.editora.ufla.br)



## Dados do Autor

Graduado em Ciências Sociais e Pedagogia, Eliasaf de Assis é Mestre e Doutor em Educação Escolar pela FCLAR - UNESP - Araraquara. No doutorado, pesquisou mulheres educadoras da rede municipal de São Paulo engajadas em movimentos sociais. É professor adjunto da UFLA (Universidade Federal de Lavras) na área de “Práticas educativas em EJA e educação em espaços não escolares” e professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), na modalidade de Mestrado Profissional.



## Dedicatória

Dedico este livro às professoras das escolas públicas, àquelas que já são, e também àquelas que estão a caminho. Na data em que envio o original para apreciação da editora UFLA, visualizo vocês, vocês têm uma face para mim. Seu rosto está personificado no altruísmo e exemplo de vida da professora Elisabete Tenreiro, que aos 71 anos, lecionava como propósito de vida. Elisabete faleceu em um episódio de violência dentro da escola. Que mesmo à sombra do luto, nossa resiliência se fortaleça com sua memória.



# Sumário

<b>Introdução</b> .....	<b>7</b>
<b>Capítulo 1 – O conceito de resiliência ao longo da história</b> .....	<b>8</b>
1.1 O conceito de resiliência: dos invulneráveis ao modelo triádico de interações complexas .....	10
<b>Capítulo 2 – A felicidade no fio da navalha: o oxímoro na obra de Cyrulnik</b> .....	<b>18</b>
2.1 Objeções ao conceito de resiliência .....	22
<b>Capítulo 3 – A pesquisa em que se baseia este livro e como ela foi organizada</b> .....	<b>26</b>
3.1 História oral: trajetórias de vida .....	28
3.2 Participantes .....	29
3.3 Local .....	30
3.4 Coleta e análise dos dados .....	30
3.5 Materiais .....	33
3.6 Sobre a narrativa dos relatos .....	33
<b>Capítulo 4 – A metástase do Bem</b> .....	<b>36</b>
4.1 O trópico de Capricórnio: a unidade escolar e o entorno em que está inserida .....	36
4.2 A metástase do bem: como a esperança se alastra .....	38
4.3 A Associação dos Trabalhadores Sem-Terra .....	39
<b>Capítulo 5 – Relatos das docentes</b> .....	<b>44</b>
5.1 Diana .....	44
5.2 Hebe e a “menininha do Lula” .....	61
5.3 Nikê .....	77
5.3.1 Post-scriptum .....	91
5.4 Íris .....	93
5.5 Eufrosina, a “prima” de Paulo Freire .....	107
<b>Capítulo 6 – Como a cigarra debaixo da terra: professoras e suas resiliências pessoais</b> ....	<b>119</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>124</b>



## Introdução

Você inicia a leitura de um livro que é fruto de uma pesquisa qualitativa, realizada entre professoras de ensino fundamental, que também atuavam na Educação de jovens e adultos. A pesquisa aprofundou-se nas histórias de resiliência pessoal dessas mulheres, retratando suas trajetórias de vida, carreira, formação docente e mobilização em movimentos sociais.

As entrevistas foram planejadas para evidenciar o modelo triádico de resiliência, que abordarei no primeiro capítulo. Como se verá, o processo resiliente aqui abordado é de interesse para a formação de novas docentes, ao considerar a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais na representação que as professoras têm de si, enquanto influenciadoras da comunidade escolar.

A dialógica de uma pesquisa em ciências da educação, em especial ao enfatizar mais as dimensões humanas do magistério que as habilidades técnicas, fez com que o presente livro acabasse indo além de retratar uma pesquisa. Há também um caráter de ensaio, uma abertura a um novo campo investigativo, uma vez que a fundamentação teórica deste estudo, procurando novas aplicações e conteúdos, conceituou aspectos híbridos da psicologia e da sociologia da educação. O caráter exploratório desta última fica mais evidente no capítulo quatro, quando reflito sobre o modelo de gestão urbana (e, portanto, uma ação político-social) aqui chamado de “metástase do Bem”.

Tais abordagens teóricas são elementos necessários antes que se chegue às narrativas das docentes, em que a problemática da pesquisa se faz presente. Foi nas entrevistas que investiguei as corroborações e objeções às teorias dos capítulos anteriores, em especial ao buscar recortar a trajetória da vida e da carreira das docentes.

No capítulo a seguir, você verá a apresentação teórica do conceito de resiliência.



## Capítulo 1

# O conceito de resiliência ao longo da história

É esperado que muitos dos temas que hoje estudamos não sejam inéditos, mas tenham sido submetidos a debates e conceituações de pesquisadoras e pesquisadores que vieram antes de nós. Quando empreendi uma investigação sobre a temática da resiliência (Assis, 2015)<sup>1</sup>, realizei uma imersiva pesquisa em campo, ouvindo histórias orais sobre trajetórias de vida e carreira de professoras resilientes. A análise dos dados exigiu uma amplitude de conteúdos teóricos ainda indisponíveis em português, que abrangiam estudos realizados e aprimorados por um grande período. Essa temporalidade e desenvolvimento histórico que a definição do que é resiliência sofreu acabou tornando-se um tema gerador de minha pesquisa. Os enredos temporais, típicos de cada época, levaram os pensadores de seu tempo a interpretações diferentes daquelas que hoje daríamos. Dito de outro modo: precisamos discutir os desafios e problemas com os quais se debatiam esses proponentes anteriores que se dedicaram à problemática apresentada neste livro, para compreender o contexto temporal em que estavam inseridos.

A compreensão atual quanto à resiliência obedece a uma construção social e histórica. Sua elucidação é também a compreensão de uma mudança paradigmática nas ciências humanas, mudança essa que se deu por razões filosóficas e epistemológicas. O que equivale a dizer que uma crise dos paradigmas vigentes, que já não davam conta de compreender a realidade, favoreceu o surgimento de novas pesquisas e abordagens, em especial nas ciências humanas.

Os horrores da guerra no século XX (fossem as revoluções ou as duas guerras mundiais) produziram um forte desapontamento com as promessas de emancipação humana iluministas. Além de demonstrar a “banalidade do mal”<sup>2</sup>, as guerras também abriram novas frentes científicas de trabalho. Este *front*, exemplificado de forma abreviada por meio de alguns de seus personagens mais célebres, abrangia áreas como: a medicina pediátrica (Januzs Korczak), a filosofia e a psicologia moral (Lawrence Kohlberg), a epistemologia e a filosofia da ciência (Karl Popper, Thomas Kuhn e o instituto social da universidade de Frankfurt), a pedagogia (Anton Makarenko e Paulo Freire) e o que especialmente interessa neste capítulo, um novo campo para a psicologia, como os estudos sobre a resiliência (Boris Cyrulnik).

Alguns dos estudiosos citados acima dedicaram-se a refletir sobre como crianças, adolescentes e adultos são capazes de sobreviver às adversidades. Inicialmente, eles observavam

---

<sup>1</sup> O presente livro é derivado e adaptado de minha pesquisa de doutorado: “A metástase do bem: a odisséia pessoal de professoras resilientes e sua influência na comunidade escolar”. Nos anos posteriores à defesa de minha tese, dediquei-me a estudar os processos de resiliência na Educação de Jovens e Adultos e na aprendizagem ao longo da vida, o que pode ser percebido neste livro.

<sup>2</sup> Empréstimo aqui a famosa expressão utilizada por Hannah Arendt em “Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal”, referenciado na bibliografia deste livro. A título de elucidação da expressão “banalidade do mal”, pode-se interpretá-la como uma recusa a refletir moral e eticamente por atos que parecem ordenados por uma força social maior. Essa recusa ou fuga da responsabilidade é comumente associada com obedecer sem questionar, ou seguir o fluxo, fazendo o que outros já estavam fazendo.

como os sujeitos interagem com o contexto social imediato, ou em uma linguagem mais utilizada, com as questões ambientais específicas em que estavam envolvidos. As condições eram especialmente dramáticas no século XX, com as guerras, campos de extermínio, bombardeio de áreas civis e as covas comuns ocultando o massacre de vilas inteiras. Mas a injustiça não era restrita aos atos bélicos. Estava institucionalizada em políticas de escala nacional ou global, como os processos oficiais de discriminação, a marginalidade produzida pelos regimes econômicos, além da pouca assistência às vítimas das intempéries naturais de catástrofes, como secas e terremotos. Mas seria um erro compreender que a resiliência seja verificada apenas em adversidades de proporções tão drásticas. Ao compreender a resiliência como um sistema humano de adaptação e superação, os pesquisadores atentaram também aos desafios triviais diante dos quais o ser humano se vê desde a infância: desde o momento em que o bebê caminha sem olhar para a mãe, rompendo uma relação de apego e segurança, até a aflição do adolescente que tenta superar a timidez para ser aceito pelo grupo.

Esses desafios ocorriam em diversos graus, dependendo da cultura e geografia. Viver em um país desenvolvido, fosse em qualquer um dos lados da então chamada “cortina de ferro”, era bem diferente de viver no “terceiro mundo”, o epíteto que passou a descrever os países que sofriam com a desigualdade social e a violência. Era óbvio, em uma leitura da maioria dos pensadores do século XX, que estes países subdesenvolvidos eram “outro mundo”. Possuíam governos pouco capazes ou pouco preocupados em cuidar do bem-estar físico dos cidadãos, que dirá de sua felicidade. Pouca ou nenhuma atenção era devotada aos que viviam na vulnerabilidade.

É necessário compreender a ideia prevalecente sobre o que se tratava como ambiente vulnerável. Eram ambientes, muito típicos dos países subdesenvolvidos, onde somavam-se à exclusão e à pobreza, situações de risco derivadas da enfermidade, do cárcere, da deterioração pessoal, familiar e social. A condição de vulnerabilidade poderia obedecer a diversos graus de intensidade, mas vulnerabilidade significava sempre que o viver saudável dos indivíduos atingidos era prejudicado. Logo, vulnerável é o antônimo de “viver saudável”. Ainda hoje a compreensão sobre viver saudável é de interpretação complexa nessas comunidades:

Cada indivíduo vivencia o viver saudável de forma singular. Para tanto, é preciso levar em conta fatores, como a história de vida do indivíduo, o contexto socioeconômico-cultural, as possibilidades interativas, dentre outros. No processo de viver saudável, além dos componentes orgânico-funcionais, estão presentes também elementos de ordem social e cultural, bem como aqueles de natureza subjetiva relacionados ao modo como cada indivíduo, em sua singularidade, processa os diferentes movimentos/eventos do dia a dia. (Backes; Backes; Erdmann, 2012, p. 191)

Logo, a estipulação de uma condição que possa ser chamada de “viver saudável” pode sofrer variáveis sociais e culturais. Mas a presença da vulnerabilidade sempre compromete o desenvolvimento do indivíduo, e, por isso deve ser feita uma avaliação, tanto objetiva quanto subjetiva. Em especial, nota-se como as pessoas reagem para sobreviver e suplantar os

perigos. Concentrando-se em como os pesquisados superavam suas adversidades imediatas, os pesquisadores começaram a notar como, paradoxalmente, os sujeitos de suas pesquisas saíam de uma condição adversa ainda mais fortalecidos, mais capacitados. Essa capacidade tornou-se conhecida como “resiliência”.

Apesar da polarização e da apática falta de sentido existencialista do século XX, os estudiosos dedicados ao tema da resiliência (psicólogos, educadores ou pediatras) foram capazes de notar como alguns de seus pacientes triunfaram sobre as vulnerabilidades que os acometiam. Esse viés, aquele em que se observava não o trauma, mas a superação, era uma perspectiva inovadora, em especial para a psicologia. A observação da resiliência dedicava-se a compreender não o que aconteceu e produziu o trauma, mas sim entender como as pessoas podem continuar vivendo depois do trauma ocorrido. O estudo da resiliência era, portanto, um recorte dos aspectos positivos da humanidade: como superar a dor e alcançar, dentre outros estados de alma, a felicidade.

## 1.1 O conceito de resiliência: dos invulneráveis ao modelo triádico de interações complexas

Não, não tenho caminho novo.

O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando

Como convém a mim e aos que vão comigo, pois já não vou mais sozinho.

(Mello, 1999, p. 60)

Em um excelente artigo, que tem por objetivo acompanhar o desenvolvimento do conceito de resiliência desde os primeiros estudos, Infante (2005) realizou uma extensa e muito útil catalogação bibliográfica em que procurou pautar como esse desenvolvimento se deu. Infante (2005) afirma que “um dos primeiros elementos que aparecem na literatura desses últimos anos é o acordo explícito, entre os especialistas em resiliência, de que existem duas gerações de pesquisadores” (Infante, 2005, p. 24). Os artigos coletados apontam para essas duas fases distintas, que se fazem representar, cada qual, por uma geração de pesquisadores. A primeira geração, mais atuante nos anos 1970, era caracterizada por uma problemática distinta, como a autora descreve:

A primeira (geração), nos anos 1970, se pergunta: “Entre as crianças que vivem em risco social, o que distingue os que se adaptam positivamente dos que não se adaptam à sociedade?”. Esse tipo de pesquisa procura identificar os fatores de risco e de resiliência que influem no desenvolvimento de crianças que se adaptam positivamente, apesar de viverem em condições de adversidade. (Infante, 2005, p. 24)

Podemos interpretar o quanto o termo “vivem em risco social” nos remete aos conceitos sociais que eram contemporâneos aos pesquisadores dos anos 50 a 60. Como já vimos, os intelectuais da época, contrariando o ufanismo político polarizado da guerra fria, conseguiam ver que mesmo nos países desenvolvidos havia riscos sociais em grande escala, com consequências funestas para uma parcela da sociedade que não estava alinhada com o desenvolvimento, mas excluída dele.

Um dos maiores méritos dessa geração de pesquisadores foi ter levado a termo um valioso estudo longitudinal<sup>3</sup> no Havaí, mais precisamente em Kauai. Segundo Infante (2005) a pesquisa contou com 505 sujeitos, por um período de 32 anos, do período pré-natal, em 1955, até a vida adulta. A investigação tinha o objetivo de identificar, em uma comunidade que vivia em condições de adversidade, quais eram os elementos distintos dos que se adaptavam positivamente à sociedade, contrastando-os com aqueles que “assumiam condutas de risco”. Durante o período da pesquisa, que foi obviamente longa, o interesse dos pesquisadores foi se transformando. Eles começaram a estudar não apenas os fatores intrínsecos aos indivíduos (autoestima, autonomia e outros), mas dedicaram-se também a compreender os fatores que eram externos ao indivíduo (como questões socioeconômicas, familiares, ou a proximidade protetora de um adulto significativo). Voltarei a esse movimento de fatores intrínsecos para fatores externos mais adiante. Note-se primeiro, a evolução que sofreu a própria pesquisa: de um estudo interessado na psicopatologização dos sujeitos, ela evoluiu para a surpreendente constatação de que eles reagiam positivamente.

Essa observação fez com que o conceito histórico de resiliência sofresse adequações ao longo do tempo (Infante, 2005). Ele se robusteceu como conceito científico distinto, após diversos estudos cujo objetivo era compreender o desenvolvimento das psicopatologias. Os pesquisadores se depararam com grupos de crianças que se desviavam dos casos típicos, por não apresentarem os mesmos problemas adaptacionais ou psicológicos que o restante dos pesquisados. Essas crianças surpreendiam, quando em algum tratamento terapêutico (lembre-se que a psicologia dedicava-se ainda aos aspectos psicopatológicos) não demonstraram ter desenvolvido transtornos. Mesmo quando outros membros da comunidade haviam passado por desastres ou adversidades e aparentavam ter sofrido prejuízos psíquicos, havia indivíduos, submetidos às mesmas pressões, que não apresentavam distúrbios. Eles também não se mostravam inaptos socialmente. Pareciam dados “fora da curva”, casos atípicos. Alguns pesquisadores julgaram, portanto, que essas pessoas eram mais resistentes, ou mesmo “invulneráveis” (Rutter, 1993). Com isso, queriam acentuar o caráter pessoal dos indivíduos estudados. Interpretou-se resiliência como sinônimo de “invulnerabilidade”. Eles compreenderam apenas parcialmente o fenômeno, como explica Infante (2005).

Todo esse quadro contrariava a “predição dos pesquisadores” (Infante, 2005), e assumiu-se que essas crianças representavam a esperada amostra atípica dos estudos. Essa justificativa inicial procurava explicar que o grupo de crianças “resistentes” que não correspondiam às predições sombrias se desenvolvia positivamente em razão de sua invulnerabilidade. Essa palavra, “invulnerabilidade”, sugeria um traço intrínseco do

<sup>3</sup> Emmy Werner e Ruth Smith (1992), citado por (Infante, 2005).

indivíduo, isto é, uma disposição individual e peculiar a uma pessoa. Em uma linguagem brasileira mais típica, os indivíduos invulneráveis tinham “muita força de vontade”. Era essa característica que os capacitava a resistir às adversidades e ao estresse. Invulnerável, era, portanto, aquilo que se convencionou chamar de “pessoa forte e determinada”. Esse conceito de “invulnerabilidade”, revisitado e questionado por pesquisadores posteriores, logo se tornou distinto do conceito que se dá à resiliência. O foco da pesquisa, então, deixa de concentrar-se nas características pessoais dos sujeitos que os habilitou à superação. Os novos pesquisadores, em uma abordagem mais sistêmica do fenômeno da resiliência, dão menos atenção aos traços peculiares de indivíduos invulneráveis. Dedicam-se com empenho em compreender os “fatores externos” (Infante, 2005) aos sujeitos da pesquisa, fatores que colaboraram para a superação de suas adversidades. Por “fatores externos aos indivíduos”, Infante (2005) compreende três pilares:

1. O nível socioeconômico
2. A estrutura familiar
3. A presença de um adulto próximo

Esse novo interesse permitiu aos pesquisadores a elaboração de um modelo, batizado como “modelo triádico de resiliência”, que estabelece o tripé do conceito de resiliência: os atributos individuais, os aspectos da família e as características dos ambientes sociais a que os sujeitos da pesquisa foram submetidos durante a vida.

Posteriormente, o conceito histórico de resiliência sofreu novo aprimoramento, de forma a relacionar dinamicamente o modelo triádico às condições dos sujeitos pesquisados. A partir de uma citação que Infante (2005) faz de Michael Rutter, a resiliência pode ser compreendida como:

(...) uma resposta global em que estão em jogo os mecanismos de proteção, entendendo por estes não a valência contrária aos fatores de risco, mas aquela dinâmica que permite ao indivíduo sair fortalecido da adversidade, em cada situação específica, respeitando as características pessoais. (Infante, 2005, p.10)

Essa definição nos possibilita distinguir três fatores do conceito de resiliência, ainda segundo Infante (2005):

1. No processo de resiliência há a presença de uma adversidade, trauma, risco ou ameaça ao desenvolvimento humano. Essa ameaça pode significar “uma constelação de muitos fatores de risco” (Infante, 2005, p. 26). A vida em meio a pobreza, domicílios atingidos por catástrofes naturais e perda de familiares são alguns exemplos. A adversidade pode ser definida objetivamente por meio de instrumentos de medição ou, subjetivamente, pela percepção de cada indivíduo. Em resumo, para identificar resiliência e criar pesquisas e programas de promoção, sugere-se que a definição de adversidade especifique a natureza do risco, se é subjetivo ou objetivo, e a ligação existente entre adversidade e adaptação positiva.

2. Há, de forma dinâmica, a “adaptação positiva ou superação da adversidade” (Infante, 2005, p. 26). Essa adaptação é demonstrada em alguns relatos pessoais, inclusive nas biografias de alguns dos pesquisadores da área.

3. A resiliência é compreendida como “o processo que considera a dinâmica entre mecanismos emocionais, cognitivos e socioculturais” (Infante, 2005, p. 26) e que avalia como esses mecanismos influenciam o desenvolvimento das pessoas estudadas.

Em tempos mais recentes conceitua-se resiliência como:

“(…) Um processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo interatuam em uma relação recíproca, que permite a pessoa se adaptar, apesar da adversidade”. (Infante, 2005, p.10)

A resiliência, portanto, como foi até aqui apresentada, pretende que o sujeito se adapte e sobreviva, absorva o impacto da adversidade e o supere. Ela se concentra em um rompimento com o passado e um olhar arrebatado e resignado ao futuro. Há um rompimento com o trauma sofrido, um “deixar para trás as coisas que para trás ficam”<sup>4</sup> e prosseguir à frente. E isso pode parecer grosseiro e indelicado. Afinal, se constatam, em especial nos espaços escolares, indivíduos feridos pelo abuso ou discriminações. Essas marcas do passado se reportam à infância e pressupõem a necessidade de um tratamento terapêutico prolongado. Mas a ênfase na superação pode ser útil, seja pela velocidade com que se opera uma mudança ambiental (o indivíduo muda de lugar, de companhias indesejáveis, tenta romper vínculos abusivos e destrutivos e busca ajuda) bem como por engatilhar o processo inicial que levará a um tratamento terapêutico, quando esse se fizer necessário, ou mesmo quando for possível. A escola pode não ser capaz de realizar um tratamento especializado. Mas o ambiente nela produzido se encaixa no modelo triádico, podendo favorecer a resiliência de toda comunidade escolar, como faz crer Melillo:

Além da relação entre professor e aluno, a criação de um clima geral de solidariedade na escola faz surgir as oportunidades para relações benéficas entre os estudantes, entre os professores e entre os professores e os pais. Uma ética da solidariedade, não um “programa” nem uma “estratégia”, mas uma maneira de ser, de se relacionar com a juventude, sua família e consigo próprio, com uma mensagem de [...] compreensão, respeito e interesse. Também é fonte da qual emanam outros fatores de proteção.

(Benard s.d. *apud* Melillo, 2005, p. 87).

Sob a orientação da citação acima, e ainda visando compreender a aparente grosseria com que se identifica resiliência com “superar e seguir em frente”, retome-se o modelo triádico. Se notará nos parágrafos a seguir como ele difere do ideal terapêutico, em especial o da psicanálise. E também como ele aponta para a importância da escola.

Quanto à distinção entre o que a resiliência propõe e o tratamento terapêutico, relembre-se dos componentes do modelo triádico. Como se viu, ele foi desenvolvido após longa pesquisa, e passou a incrementar a teoria sobre resiliência. Os pesquisadores o identificaram entre os sujeitos da pesquisa, e ele consistia no seguinte: os fatores, fossem os de risco (isto é, ruins) ou os de resiliência (ou seja, positivos), podem ser classificados em três grupos, a saber:

<sup>4</sup> Uma paráfrase do texto do Apóstolo Paulo, na epístola aos Filipenses 3:13.

- Os atributos individuais
- Os aspectos da família
- As particularidades dos ambientes sociais a que os indivíduos pertenciam

Essa lista de fatores conduz a uma conclusão óbvia. Quando se parte da ideia de invulnerabilidade para o modelo triádico, também se abandona o foco no indivíduo para se interessar, por ele e além dele, há todo um sistema de ligações, uma interatividade com o meio. A resiliência se apresenta não apenas como um estudo de caráter psicológico. Ela extrapola, portanto, os aspectos terapêuticos. Ela tem uma ambiência social, pois envolve vários indivíduos, provavelmente toda uma comunidade. E também interessa em termos de planejamento de políticas públicas, pois a compreensão do fenômeno pode orientar futuras intervenções.

E sobre a importância da escola, percebe-se ainda como a criança era a mais estudada. Mesmo quando entrevistava um adulto, procurava-se antecedentes e dados que reportavam à sua infância. E, em termos demográficos, a população de crianças é abundante em comunidades vulneráveis, sem planejamento familiar. A grande quantidade de crianças, os espaços precários, mas com trânsito livre, e o “ócio” desimpedido, fazem pensar em como, à semelhança do que diz, ironicamente, Moro (2011), “a favela é o paraíso das crianças”<sup>5</sup>. A pergunta que se fazia era a seguinte: como crianças, adolescentes e adultos sobrevivem e superam as pressões sociais, a favela, a doença, a falta de assistência médica, a criminalidade do entorno ou mesmo uma catástrofe natural (Luthar, 1999)?

Logo, estudar a resiliência em determinados indivíduos em comunidades vulneráveis passou a ser também a procura de dados para futuras intervenções psicossociais. Resilir passou a ser compreendido como um processo. Um processo, operado no indivíduo, potencializado por fatores externos. A combinação indivíduo e fatores externos produziria a superação da “letalidade” do ambiente social, ultrapassando à adversidade, de forma a conseguir adequação à sociedade. O foco que levava o indivíduo a isso era uma melhoria em sua qualidade de vida. E novamente, aqui, isso pode significar várias coisas: patrimônio (casa própria e carro), educação, renda, acesso a serviços de saúde, etc....

O equilíbrio entre os traços e os fatores externos dos indivíduos são importantes. As características da resiliência, pertinentes à pessoa que a desempenhava, continuam sendo demandadas. O resiliente possui uma espécie de fibra ou constituição especial. Necessária, mas não suficiente, e, por isso a necessidade de conjugação a fatores externos. O que conduz a outra pergunta: Tanto o indivíduo quanto os fatores externos podem ser aprimorados por intervenções?

Com a teoria sobre resiliência desenvolvendo-se, a ideia de conceituá-la como um processo, que pode, portanto, ser desenvolvido e promovido, se instalou. Uma geração posterior de pesquisadores procurou desdobrar a pesquisa sobre o fenômeno da resiliência em um duplo aspecto: no primeiro, observou-se que a superação implica em uma relação

---

<sup>5</sup> Javier Moro cunhou essa frase em “Caminhos de Liberdade” (Moro, 2011), um livro que além de biografar Chico Mendes na década de 70 e 80, apresenta o quadro de urbanização dos Estados do Norte e Centro-oeste do país, e as consequentes favelizações da explosão demográfica nas cidades.

dinâmica, em que tanto os fatores de risco como os de resiliência contribuem para que os sujeitos estudados superem as suas adversidades. E em um segundo aspecto, procurou-se compreender como construir modelos que promovessem a resiliência eficazmente em programas sociais. Como pode-se notar, há um descolamento completo, neste momento, da ideia de que invulnerabilidade, um traço intrínseco a alguns sujeitos, seja o mesmo que resiliência. Afinal, se resiliência é passível de ser aprendida e promovida, mesmo em escala de programas sociais, ela já não é apenas um traço de personalidade de alguns indivíduos, mas sim uma característica psicológica que floresce em determinado ambiente. Pode ser tolhida ou motivada, minimizada ou ampliada.

O artigo de Francisca Infante (2005) é dedicado especialmente a coligir a produção bibliográfica desta segunda geração de pesquisadores. Segundo a autora, uma revisão bibliográfica desta segunda geração poderia definir onde se localiza o conceito atual. E quais são os desafios que continuam pendentes, tanto em resiliência quanto no desenvolvimento humano (Infante, 2005).

Portanto, se a primeira geração de pesquisadores se indagava o que, dentre as crianças que vivem em risco social, distingue aqueles que têm uma adaptação positiva daqueles que não se adaptam, a segunda geração pública, nos anos 1990, a literatura destinada a responder a seguinte questão: Quais são os processos acompanhantes de uma adaptação positiva, uma vez que o indivíduo viveu ou vive em situações de risco?<sup>6</sup>

O alvo desta nova geração de pesquisadores reaviva o interesse da primeira em deduzir que há uma dinâmica nos fatores envolvidos na resiliência. Dentre esses pesquisadores está Rutter (1993), que fez a proposta do “conceito de mecanismos protetores”, o que redefine a resiliência:

Como uma resposta global em que estão em jogo os mecanismos de proteção, entendendo por estes não a valência contrária aos fatores de risco, mas aquela dinâmica que permite ao indivíduo sair fortalecido da adversidade, em cada situação específica, respeitando as características pessoais. (Rutter s.d. *apud* Infante, 2005, p. 10)

Outra precursora da segunda geração é Edith Grotberg, também citada por Infante (2005). Grotberg estabeleceu o conceito em que se fundamenta o Projeto Internacional de Resiliência (PIR). Ela foi pioneira na noção dinâmica da resiliência, tendo em vista que seu estudo (PIR) estabelece que a resiliência tem como pré-requisito a interação de fatores resilientes que ocorrem em três dimensões distintas, que são:

- O suporte social (eu tenho).
- As habilidades (eu posso).
- E a força interna (eu sou e eu estou).

A conceituação dessas três dimensões deu ao modelo triádico uma dinâmica e interação que não eram promovidas antes. Concedeu mais complexidade também ao estudo do fenômeno. O que é natural, na medida em que mais pesquisadores se debruçam sobre o mesmo objeto.

---

<sup>6</sup> Para ver mais, leia Infante (2005).

Há ainda outros autores recentes, pertencentes à segunda geração, que poderiam ser citados. Mas o que interessa neste ponto é compreender o que os torna unidos enquanto uma geração distinta. A isso Infante responde que são da segunda geração aqueles que:

(...) entendem resiliência como um processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo interatuam em uma relação recíproca, que permite à pessoa se adaptar, apesar da adversidade. A maioria dos pesquisadores, pertencentes a essa geração, simpatiza com o modelo ecológico-transacional de resiliência, que tem suas bases no modelo ecológico de Bronfenbrenner (1981). (Infante, 2005, p. 25)

Podemos compreender, então, usando como parâmetros o modelo ecológico de Bronfenbrenner, que o modelo de resiliência defendido pela segunda geração de pesquisadores é um modelo ecológico-transacional. Nele o indivíduo é integrante de uma ecologia (um campo de influências e interações) determinada por diversas condições. Essas condições interagem, produzindo pressões e oportunidades que influenciam o desenvolvimento humano. A resiliência constitui-se em um processo em que se entremeiam o que somos em determinado instante e os recursos afetivos que estão disponíveis em nosso meio ecológico e social. Se estes recursos estão indisponíveis, pode ser que o sujeito ceda à pressão. Mas se existir um ponto de apoio, se dará a construção do processo resiliente.

As distintas condições citadas acima, ou “níveis transacionais”, são dispostas em quatro níveis: o individual, o familiar, o comunitário (ligado aos serviços sociais) e o cultural (relativo aos valores sociais). A apreensão correta do processo de resiliência exige a decodificação dessa relação dinâmica e interativa, que é intrínseca às diferentes etapas do modelo ecológico. A segunda geração de pesquisadores vê-se então diante de um agudo desafio. Em um primeiro momento, é necessário avançar na “identificação dos processos da base da adaptação resiliente” (Infante, 2005, p. 25). Isto equivale a dizer que as pesquisas sobre como a resiliência ocorre ainda não esgotaram a complexidade do fenômeno. O que seria de se esperar, uma vez que o caráter sistêmico da resiliência possibilita contornos mais dificilmente distinguíveis aos pesquisadores. Aumenta, por exemplo, a quantidade de variáveis a serem consideradas. Além disso, em um segundo momento, há outro desafio, de caráter prático. As pesquisas produziram mesmo um conteúdo que capacitasse intervenções e políticas públicas eficientemente? Em suma, os pesquisadores da segunda geração têm, diante de si, um projeto ainda não terminado: além de avançar na teoria, devem validar sua ênfase em intervenções empíricas de “estratégias programáticas aplicadas na promoção da resiliência e da qualidade de vida” (Infante, 2005, p. 25).

Além de simpatizarem com o modelo ecológico de Bronfenbrenner, os pesquisadores da resiliência sentiram-se atraídos por estudiosos que estavam pessoalmente envolvidos em processos resilientes. Dentre eles, dois sobreviventes e testemunhas do holocausto: Viktor Frankl e Borys Cyrulnik. Este último será o único apresentado no presente livro, por sua influência mais clara em Aldo Melillo (autor já mencionado), como se vê na citação a seguir:

Su “resiliencia” personal (**isto é, a resiliência pessoal de Borys Cyrulnik**), su nexu de unión con la vida, fueron las personas, los libros y el ‘rugby’: - “Estudié medicina por un deseo de seguridad, de integración; nadie duda que es porque mi familia fue deportada por lo que yo quise orientarme hacia la psiquiatría, explorar la mente humana y dar un sentido a lo incomprensible”. (Melillo, 2014. Texto eletrônico, sem página. O sublinhado é por parte do autor deste livro).

Boris Cyrulnik nasceu em 1937 em Bordeaux, na França. De origem judia, foi escondido pelos pais quando os nazistas invadiram o país. Após correr muitos perigos e quase ser aprisionado, sobreviveu com muita dificuldade à guerra. Seus pais foram deportados e mortos. Motivado pelo que passou, decidiu estudar psiquiatria e dedicou-se ao tratamento de crianças traumatizadas. Ao avaliar a biografia de Cyrulnik, Aldo Melillo adiciona importantes noções ao conceito de resiliência. Ela tem um caráter pessoal e peculiar, no sentido em que determinadas características sobrepõem outras, concedendo um aspecto idiossincrático ao resiliente. Em Cyrulnik, laços pessoais, a paixão pela leitura e o jogo de rugby foram essenciais. E ela, a resiliência, também concede um sentido, um propósito existencial ao sujeito que a elabora. Esse sentido é sorvido de um amargo cálice, em que as experiências pessoais negativas e positivas dos indivíduos resilientes interagem e se complementam. É o que se verá no capítulo seguinte.



## Capítulo 2

# A felicidade no fio da navalha: o oxímoro na obra de Cyrulnik

*Festina lente* (apressa-te devagar).

Provérbio latino.

Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza de que muito pouco sei  
Ou nada sei  
Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha  
E ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou  
(...)  
(Sater; Teixeira, 1992)

Há um excelente exemplo de oximoros nas duas citações acima, que formam a epígrafe deste tópico. No primeiro caso, vê-se o paradoxo do provérbio latino “*festina lente*”, isto é, “apressa-te devagar”. Como duas ideias, aparentemente opostas, como pressa e lentidão, podem ocupar a mesma expressão e ainda fazer algum sentido? O axioma, atribuído, sem muitas garantias, ao primeiro imperador romano, significa que a execução de um trabalho é mais rápida e segura se ele é feito com calma e devagar. Há na doutrina militar americana um pensamento semelhante: *slow is smooth, smooth is fast*<sup>7</sup>. Quando se desmonta e remonta um motor de forma apressada, é mais provável deixar

---

<sup>7</sup> Lento é suave, suave é rápido.

alguma peça de fora ou cometer um erro, o que tornará o trabalho mais demorado. Ir devagar, atento, é ir mais rápido. Como se vê, o oximoro é, além de uma figura de linguagem, um estado verificável empiricamente, em que o paradoxismo sucumbe ao equilíbrio de contrários.

Segundo Melillo (2005), ao compreender o significado dos oximoros na obra de Cyrulnik, o pesquisador pode ver mais detidamente como a resiliência se opera nos indivíduos. O oximoro na obra de Cyrulnik é uma figura de retórica, uma vez que não representa uma contradição ou uma construção mítica. Antes, ele é a junção de dois opostos que são capazes de gerar um novo significado. Há diversos exemplos, além dos enunciados acima, em especial na literatura poética, onde é possível ver expressões como “doce sofrimento” ou “obscura claridade”. Tais expressões são formadas por termos opostos em seu sentido literal. Mas que podem ser harmonizados e ganhar um significado, em especial quando há uma interpretação emocional. A música “tocando em frente” também retrata o paradoxismo que é viver enfrentando sentimentos conflitantes. Ela contrasta o “devagar” e a “pressa”, o “chorar” e o “sorrir”, a “certeza” de que “nada sei”. E quando pensamos que compreendemos a vida, descobrimos o que importa é ir “tocando em frente”. Essa frase importa, pois descreve como o oximoro é a condensação do estado transitório da alma humana, após o calejamento com as experiências passadas e o interrogar diante da indefinição do futuro.

Não era isso que Janus, o deus romano das escolhas e das decisões futuras, representava? Um deus com duas faces, cada qual olhando para um lado, uma favorável e outra desaprovadora? E ao mesmo tempo, o futuro não é isso? Nossa antecipação de um bom e um mau destino? Infusa em nossas compreensões sobre o futuro, está a dualidade com que o aguardamos. Mas o futuro é prenhe de todas as possibilidades, e, por vezes, dá à luz a gêmeos. Um evento pode ser bom e ruim ao mesmo tempo. Afinal, as experiências humanas não podem ser avaliadas em cem por cento negativas ou cem por cento positivas. Afinal, como se distingue o que é bom do que é ruim? Por vezes, muitos anos têm que se passar até que se faça alguma avaliação com a perspectiva correta.

Para Cyrulnik isso revelava como o problema da resiliência tem duas faces, pois de um ponto de vista externo, as amostras que o indivíduo tem de resiliência comprovam que ele é capaz de se recuperar das adversidades sofridas. No interior, o sujeito está “estruturado como um oximoro que revela a divisão do homem ferido, a coabitação de céu e inferno; a felicidade no fio da navalha<sup>8</sup>” (Melillo, 2005. Texto eletrônico, s.p.).

Não se trata aqui da mesma ambivalência que define o movimento pulsional, em que sentimentos opostos como amor e ódio podem habitar a mesma pessoa. Não há um conflito de forças que se alternam ou anulam, mas sim a revelação de um contraste: quando recebe um grande golpe, o indivíduo se adapta, dividindo-se. Parte da pessoa sofre, mas a outra parte recruta energia psíquica, em parte despertada pelo desespero, capaz de fazer a pessoa “ir tocando em frente”. Esse processo não é feito de forma afetivamente desligada: o próprio processo de “ir tocando em frente” é uma busca afetiva por um pouco de felicidade e um sentido na vida.

<sup>8</sup> No original em espanhol: del interior del sujeto, estar estructurado como un oximoron revela la división del hombre herido, la cohabitación del Cielo y el Infierno, la felicidad en el filo de la navaja.

Isto porque, para Cyrulnik, o trauma pode possuir dois marcos: uma estruturação neurótica ou psicótica como ponto de partida, mas também pode desenvolver-se gerando uma estrutura defensiva mais forte e útil, o que é um ponto de chegada. Novamente, isso pode soar um tanto insensível, quando lembramos de pessoas que passam no momento por um luto ou uma perda irreparável. Principalmente nesses momentos, é inconcebível a possibilidade da existência da felicidade. É possível alcançá-la depois da dor? Mas Cyrulnik explica que a felicidade existe unicamente na representação mental, portanto, é sempre fruto da elaboração<sup>9</sup>. A elaboração de um luto, o lidar com uma perda é também a reelaboração da felicidade perdida e julgada irremediável, algo a se trabalhar em construção conjunta com o outro.

É esse “outro” um dos fatores indispensáveis da operação da resiliência. O que faz com que os estudos da resiliência, em profundidade, sejam também um enfronhamento na filosofia e psicologia do encontro. Ainda é um oxímoro, pois essa relação com o outro é tanto física, como na maternagem de um bebê, como também extracorpórea ou socialmente externa, como no fenômeno do surgimento da linguagem. Isso fez com que Cyrulnik se debruçasse sobre o que chamou de “banho linguístico social”, como se vê abaixo:

A priori, antes de falar, é preciso que o desenvolvimento do meu cérebro humano esteja programado corretamente; é necessário que os meus olhos se encontrem com uma figura de apego para despertar em mim o desejo de falar, e me impregne no banho linguístico social dos adultos que me rodeiam. (...) A fala já não pertence ao céu, mas tem a sua origem no corpo, no afetivo e no social<sup>10</sup>. (Cyrulnik, 2004. Texto eletrônico, s.p.)

Nota-se, desde este ponto, a diferença entre a invulnerabilidade, tão característica dos textos de autoajuda, e o conceito científico de resiliência. Para resilir e atingir a superação, uma pessoa não pode buscar recursos apenas em sua interioridade. Assim, fica equilibrada a resiliência: ela distancia-se da autoajuda, por um lado. E ela não se aproxima da falência da autonomia que se vê nos casos de dependência extrema dos outros. Nem autoajuda, nem codependência, a resiliência flutua entre essas polaridades inconciliáveis. Empenho individual e suporte de outros, no entanto, se veem entretecidas na resiliência. Lembrando a figura de Boff no livro “A Águia e a Galinha” (Boff, 1997), o gênero humano vive a dualidade da autonomia e da dependência, do voo arrojado e do aninhar-se na segurança. A dualidade da luz, que é simultaneamente onda e partícula, demonstra como o mundo natural, atendendo à física, também é permeado de oxímoros.

A resiliência também é um estado dual, pois se constitui em um processo que é tanto íntimo como também de relacionamento com o entorno. Na literatura sobre resiliência

<sup>9</sup> No original em espanhol: La felicidad existe únicamente en la representación mental, por tanto es siempre fruto de la elaboración. Es algo a trabajar. Y ella se construye en el encuentro con el otro.

<sup>10</sup> No original em espanhol: A priori, antes de hablar, es preciso que el desarrollo de mi cerebro humano esté correctamente programado; es necesario que mis ojos se encuentren con una figura de apego para suscitar en mí las ganas de hablar, y que me impregne el baño lingüístico social de los adultos que me rodean. (...) El habla ya no pertenece al cielo, sino que tiene su origen en el cuerpo, en lo afectivo y en lo social.

deixou-se de aludir às costumeiras noções sobre força ou debilidade do indivíduo. Antes, enfatiza-se a constante espiral que provamos como indivíduos. Em que, em dada hora, minha interioridade se impõe, e em outra hora deixo-me apoiar por outros. Essa condição de alternância fornece uma dialética em que os resultados seriam inconclusivos, no que diz respeito a saber se o indivíduo é forte ou fraco. Há aqui então, outro oximoro: a paradoxal constituição dos indivíduos, que podem tornar-se invulneráveis dependendo do apoio externo e da construção da resiliência em seu psiquismo.

Seria essa noção do outro apenas uma poetização? Para Cyrulnik (2004), não, pois ele a desenvolveu a partir de pesquisadores que creditou como suas influências. Foram os ensinamentos sobre a teoria do apego, de John Bowlby, que demonstraram para Cyrulnik que a condição inicial da criança humana, quando nos braços da mãe, a leva a apreender que o outro (no caso, a mãe) é a defesa contra um mundo de ameaças. Constituindo-se dessa forma, que o ser humano continua perpetuamente condicionado à necessidade de outro humano para superar suas adversidades.

O “outro” contribui para a autoestima do resiliente, na medida em que esta pode ser reorganizada através da relação, e reelaborada por meio de novas representações, ações, compromissos e relatos. O relacionamento sadio, que amplia positivamente a autoestima, conduzirá à autonomia. Dito em termos mais peculiares à proposta deste livro, reconhecer as habilidades do outro, como um companheiro moral<sup>11</sup> faz em uma relação de mentoreamento, é o mesmo que empoderá-lo. Quando se recebe o encorajamento desse “outro”, que sendo um mentor, também é admirado pelo mentorado, a influência moral tem maiores chances de ocorrer. Ela é diferente da educação moral heterônoma, pois enquanto essa última engessa, a influência moral que ocorre pela energética da admiração é capaz de conduzir à autonomia (veja mais em Assis, 2009).

Há um extremo valor, portanto, nas características sociais do ser humano. A individualidade, paradoxalmente, se constrói em comunidade: é edificada por um campo de tensões afetivas que é estruturado por palavras, que se mobilizam em uma reestruturação perpétua, que não cessa enquanto dura a vida. Por isso, conforme afirma Melillo (2005), Cyrulnik crê na possibilidade de tratar pacientes com Alzheimer. Seja um idoso ou um menino, a mente humana é comparável a um “submarino” que suporta toneladas de pressão sem se romper. E sempre, enquanto houver vida, há chances de voltar à tona.

Concluindo: o oximoro de Cyrulnik é ainda mais importante quando aplicado a ambientes complexos como a educação de adolescentes. Como coadunar a necessidade de se rebelar a fim de encontrar a própria independência, atitude típica dos adolescentes, com a educação moral, a proposição de limites e deveres? É um paradoxismo, que pode encontrar algum equilíbrio no mentoreamento, pois essa relação de companheirismo moral é necessária ao adolescente (bem como a todos), para que ele ressignifique sua própria narrativa e encontre um sentido subjacente a elas. Ou como diz Melillo:

O adolescente a busca; primeiro na família e se ali não a encontra será com seus pares, com um professor ou qualquer adulto significativo que

<sup>11</sup> Ou um mentor, como se verá nos relatos das professoras nos capítulos seguintes.

atue como tutor de seu desenvolvimento resiliente. Com um entorno adequado afetivamente que respalde sua socialização, o adolescente pode rememorar suas experiências traumáticas e colocá-las em um relato positivo de sua vida. Os fantasmas caem exorcizados<sup>12</sup>. (Melillo, 2005. Texto digital, s.p.)

A leitora ou leitor que me acompanha também deve ter acesso a algumas críticas e também ao conceito de resiliência, que faço constar no tópico seguinte.

## 2.1 Objeções ao conceito de resiliência

O autor Melillo (2005) concorda com o fato de que existem críticas ao conceito de resiliência. A mais popular, ao que se parece, tem como base a origem geográfica do conceito. Uma análise da bibliografia utilizada neste presente livro pode revelar que a maioria dos estudiosos do fenômeno da resiliência possuem nacionalidades que Melillo (2005) chama de oriundas dos “países centrais” (Melillo, 2005, p. 89) isto é, países europeus ou da América do Norte. Partindo desta crítica, feita não propriamente ao conceito, mas à sua origem geográfica, os críticos procuram argumentar que resiliência é apenas um aspecto funcional para a manutenção “das condições políticas, econômicas e sociais» (Melillo, 2005, p. 88). Para os críticos, encorajar os jovens, em especial os jovens dos países subdesenvolvidos, é uma espécie de válvula de escape, uma falsa esperança lançada aos excluídos. Seria uma tentativa de “absolver de responsabilidade as condições estruturais de pobreza, impostas pela globalização e pelo neoliberalismo” (Idem).

Em defesa da importância do tema, Melillo (2005) argumenta que as intervenções que estimulam a resiliência já carregam a um primeiro mérito desde a sondagem e levantamento da comunidade que sofrerá a intervenção: afinal, ao tomar conhecimento das condições em que vive uma comunidade vulnerável e registrá-lo de forma objetiva, o pesquisador e promulgador da resiliência já alcança uma eficiência: ele pode explicitar as carências. Na compreensão do autor deste livro, esse é um traço que distingue a teoria da resiliência dos ditames do neoliberalismo, em que explicitar carências sociais não é um costume. É claro: poderíamos questionar até que ponto esse quadro das carências é publicável e de fato externado de forma transparente. E se ações de compensação são de fato realizadas. Mas, ainda assim, o gatilho de todo o processo continua sendo a pesquisa das comunidades vulneráveis, o que parece confirmar a necessidade de estudos de resiliência. Endereçados aos responsáveis, sejam do poder público ou privado, tais estudos poderiam gerar condutas ou formular políticas que facilitem o saudável desenvolvimento da comunidade e a mitigação de suas condições insalubres.

---

<sup>12</sup> No original em espanhol: El adolescente la busca; primero en la familia y si ahí no la encuentra será con sus pares, con un docente o cualquier adulto significativo que juegue como tutor de su desarrollo resiliente. Con un entorno adecuado afectivamente que respalde su socialización, el adolescente puede rememorar sus experiencias traumáticas y ubicarlas en un relato positivo de su vida. Los fantasmas quedan conjurados.

Ora, vista dessa forma, a resiliência, enquanto tema de estudo e objetivo de intervenção, carrega forte caráter promotor de mudanças sociais. O fenômeno da resiliência, distancia-se aqui do aspecto mais assemelhado ao *“american way of life”*<sup>13</sup>, descrito na introdução ao conceito, quando discutiu-se a invulnerabilidade. Dentre as propriedades da resiliência, como notado, estão a interação social e o relacionamento com o outro. Estes últimos são vínculos profundos, que não são tipicamente neoliberais ou pertinentes a qualquer outro regime econômico: são atributos dos humanos. Em outras palavras, a resiliência se opera em uma comunidade, e é em termos comunitários que ela encontra suas encarnações mais poderosas.

E, embora não seja uma constante, reivindicações de políticas sociais tem mais chance de eclodirem quando são objetivas e bem pautadas após uma intervenção de resiliência. Esse é um quadro bem diferente do que se imagina no senso comum como resiliência. Não se trata meramente de narrar histórias de vida inspiradoras para produzir uma mudança pessoal nos ouvintes. A resiliência não é uma mensagem de triunfo pregada a um público compacto, a massa dos destituídos, que ao ouvirem o discurso passa a crer nas chances do capital, de que podem se inspirar motivacionalmente e triunfar na vida. Embora, o fenômeno da narrativa esteja presente, bem como a inspiração pessoal, resumir o tema da resiliência na intenção de criticá-lo é miniaturizar e caricaturizar o fenômeno. Antes, o tipo de mobilização que as narrativas de resiliência propõem, se espraia em diversas ações, que vão de escalas micropolíticas (como em uma escola, por exemplo) até ações de planejamento urbano. Como se verá neste livro, as histórias de resiliência estão fortemente imbricadas ao engajamento com a mudança social.

Para o pesquisador da educação o estudo do fenômeno da resiliência é, por vezes, incontornável. Em especial quando pesquisas de campo o conduzem a uma unidade escolar que atende ou se estabelece entre comunidades vulneráveis. Os dados estão lá, muito disponíveis. Não podem ser desprezados. De diversas formas, um quadro descritivo com as características das pessoas, famílias e grupos sociais atendidos, se apresenta. Este quadro ocupa um espaço nos registros da escola, com quantidade de membros da família, condições financeiras, composição da família (isto é: se nuclear, se monoparental, se não convencional). Além de ocupar esses registros, este quadro também ocupa o imaginário da comunidade escolar. E o imaginário aqui não é apenas algo intangível: é literalmente a visualização da urbanização (ou falta dela) da comunidade adjacente à escola, na forma da falta de asfalto, esgoto ou água encanada. As impressões são ainda mais fortes quando angariadas no contato com os pais ou responsáveis pelos alunos. Junte-se a isso, complexificando ainda mais a compreensão sobre o território em que a unidade escolar está inserida, vozes como aquelas dos boatos persistentes de *“toque de recolher”*, impostos pelo tráfico, que varrem a comunidade em poucos minutos. Estar envolvido localmente com a educação pressupõe atenção e escrutínio de todas as informações do ambiente, tornando o próprio ato de educar um ato resiliente.

Como se vê, os críticos quanto ao conceito de resiliência têm um desafio: propor alternativas com usos eficientes na educação. Conhecendo ou não a teoria, involuntária ou

---

<sup>13</sup> Ou *“self-made man”*, a expressão mais comum do neoliberalismo de influência americana, quando este pretende enfatizar a invulnerabilidade individual, retratando o sucesso social como responsabilidade (e mérito) estritamente pessoal, sem relação com as políticas públicas sociais e de bem-estar.

voluntariamente, a unidade escolar já atua como um agente de elevação das possibilidades de os indivíduos resilirem, fortalecendo os fatores externos que produzem a resiliência. Seja de forma sistemática ou empírica, as equipes escolares produzem levantamentos das carências dos alunos e da comunidade adjacente. Esses dados, obtidos pelo contato pessoal ou por pesquisas públicas, são processados pela unidade escolar de diversas maneiras e a leitora ou leitor terá contato com algumas delas nos relatos das docentes entrevistadas neste livro.

Assentado este ponto, é possível perguntar, juntamente com Melillo (2005): é necessário utilizar explicitamente tal conceito, isto é, resiliência, para que ela seja promovida? Dito de outra forma: é possível praticar a promoção da resiliência sem conhecer sua conceituação e terminologia científica?

A pergunta carrega um especial valor quando nota-se que não apenas a teoria, mas mesmo a palavra resiliência não é muito conhecida. Inclusive por quem parece promovê-la! Há uma inusitada (embora precária) vantagem nisso: para o autor deste livro, parece favorável que um pesquisador, durante as entrevistas, não veja os sujeitos repetindo, de forma vazia, uma terminologia. Como ainda não é um jargão profissional corriqueiro, “resiliência” é uma palavra que esteve ausente da fraseologia dos entrevistados deste trabalho, embora seja plenamente observada na prática cotidiana da unidade escolar.

Melillo parece concordar que o desconhecimento do conceito não impede ações a respeito:

[...] geralmente os pais constroem resiliência quando mantêm com crianças ou adolescentes uma relação baseada no amor incondicional (o que não significa falta de limites adequados), que se expressa em seus atos, quando favorecem a autoestima e a autonomia, estimulam a capacidade de resolver problemas e de manter um bom astral em situações adversas e instalam um clima de afeto e alegria. (Melillo, 2005, p. 88)

Pais que vivem em comunidades vulneráveis, mesmo sem acesso a estudos sobre moralidade e resiliência podem destacar-se na educação moral e no encorajamento aos seus filhos. E a razão para isso é simples: em muitos casos, operar sua resiliência não é apenas uma questão de triunfo pessoal, mas de sobrevivência, de vida ou morte. Em ambientes cerceados pelo crime e violência, a influência moral dos pais pode ser decisiva para a preservação da integridade moral e também física dos filhos. Dentre outras razões, a promoção da resiliência em uma favela ocorre pela necessidade básica de sobrevivência. Como pude notar em pesquisa anterior, a educação moral é decisiva em comunidades vulneráveis. Essa contingência foi percebida durante a entrevista com alunos universitários que cresceram e se formaram vivendo em comunidades carentes:

Logo, os valores que lhe foram ensinados tinham sua antítese bem ilustrada nos arredores. Paredes coladas umas às outras e becos estreitos aproximam as vidas em um bairro carente, tornando emblemáticas as consequências das escolhas morais dos vizinhos circundantes. A conceituação de valores está fortemente arraigada, na representação

dos entrevistados, sobretudo os rapazes (...), em uma vida que evita o crime, a bebedeira, as drogas e o desperdício de recursos necessários à sobrevivência da família. (Assis, 2009, p. 95)

Mesmo aqui, ainda se pode ver o oximoro aventado por Cyrulnik no tópico anterior. É paradoxal, mas uma comunidade que convive mais de perto com o crime produz uma reação reflexa das famílias e tutores quanto à educação moral das crianças e dos jovens. Sem dúvida, devem faltar muitos recursos, desde estruturais, como moradia e saneamento, até culturais, como orientação familiar. Mesmo assim, verifica-se que algumas famílias se concentram ainda mais na influência moral dos jovens, como notou a pesquisa anterior citada acima. O cuidado era detalhado, a fim de instilar sagacidade e “malícia” nas escolhas e mesmo no perambular dos jovens pelas ruas e becos da comunidade. Eis mais uma descrição:

Para muitos dos entrevistados, o desenvolvimento de seus valores estava ligado diretamente à sua sobrevivência diária. Não se envolverem com más companhias, vícios ou atividades criminosas (mesmo aquelas apenas suspeitas) foi a primeira preocupação neles inculcada pelos pais, desde a pré-adolescência até a idade adulta. Distinguir o certo do errado era uma atividade ligada ao próprio caminhar na comunidade em que moravam. Explica-se: se fossem encontrados andando no “lugar errado, na hora errada” em uma batida policial, por exemplo, ver-se-iam em uma situação de risco. (Assis, 200, p. 95)

Com respeito à unidade escolar, Melillo (2005) acrescenta ainda que professores também promovem a resiliência, quando praticam determinadas condutas, que tem em comum certas atitudes, “quando se preocupam, mais que do que com seu trabalho, com seus destinatários” (Melillo, 2005, p. 88).

Portanto, a despeito das críticas feitas às pesquisas sobre resiliência, ela permanece como um fenômeno cotidiano, um sistema psicológico peculiar ao ser humano que se desenvolve. A família e a escola podem colaborar como fatores externos, mesmo quando não tem consciência de sua participação. É especialmente reconfortante para profissionais da educação saberem que a unidade escolar faz o bem, mesmo quando não está consciente desse seu papel na promoção da resiliência.

Esse estado de realizar o bem sem ter muita clareza de toda a sua própria contribuição para o processo é recorrente na carreira docente, em que a formação vai além dos cursos de graduação. A semelhança de outras carreiras e profissões (como a administração e a medicina, por exemplo) o magistério não é propriamente uma disciplina, mas uma prática. O que equivale a dizer que a iniciação docente, a inserção de uma pessoa formada em pedagogia ou licenciada na unidade escolar, tem um peso tão grande em sua formação quanto teve seu curso de graduação. Por essa razão, nas entrevistas feitas neste livro, elaborei questões que procuravam rememorar a formação docente e o início de carreira das entrevistadas. Essa foi uma decisão metodológica para a pesquisa empreendida, como explicarei a você no capítulo a seguir.



## Capítulo 3

# A pesquisa em que se baseia este livro e como ela foi organizada

Quando um viajante pediu à criada de Wordsworth para mostrar-lhe os estudos do amo, ela retrucou: “Eis aqui sua biblioteca, mas os estudos, ele os faz na rua”.

Citado por Henry Thoreau, em “Andar a pé”.

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.

Guimarães Rosa

Em minha tese (Assis, 2015) elaborei a hipótese que busco resumir neste livro: a capacidade de resiliir ampara-se em experiências significativas que por sua vez foram atreladas a relacionamentos de mentoreamento. Esta linha de raciocínio aprofunda-se quando elementos das narrativas das docentes entrevistadas, na pesquisa que apresentarei em sequência, ilustram não apenas aspectos idiossincráticos e pessoais, mas também estratégias no exercício da profissão docente. Quando entrevistei o público pesquisado, basicamente o que fiz foi perguntar:

- Quais eram as histórias pessoais de resiliência das professoras entrevistadas? Lembro que elas, os sujeitos da pesquisa, foram indicadas pela comunidade escolar. Os motivos que as tornavam elegíveis poderiam ser por aspectos como “a excelência no trabalho” e a “influência positiva na comunidade escolar”

- Na trama dessas histórias de vida, haveria semelhanças com o modelo triádico de resiliência que apontei no primeiro capítulo? Neste ponto, devo dizer, foi necessário sedimentar o arcabouço teórico da pesquisa, aprofundando-me em estudos anteriores (Assis, 2009) e outros ainda não traduzidos<sup>14</sup>. Ainda nessa pergunta, interessava-me saber se as experiências significativas, quando ligadas a relacionamentos de mentoreamento moral, estavam presentes como fatores influenciadores nas histórias pessoais de superação. As respostas a essa pergunta, caso fossem afirmativas, poderiam derivar ainda novas questões, aplicadas a outros fatores. Afinal, os relatos poderiam descrever como o processo de formação, a construção da identidade e a atuação profissional das professoras entrevistadas (seja na educação da infância, na EJA ou na educação não escolar) estavam imbricados em sua ação resiliente.

Hipoteticamente, assumi que os dados relatados apresentariam quadros de resiliência que fossem muito semelhantes ao modelo triádico estudado. Essa similaridade poderia revelar que experiências significativas, ligadas a relacionamentos de mentoreamento, estavam presentes em algumas das trajetórias de vida das entrevistadas (Assis, 2015). Este seria um ganho na produção de conhecimento

---

<sup>14</sup> Listo alguns em minha bibliografia, mas reconheço aqui as contribuições excelentes da obra “Portraits of Pioneers in Developmental Psychology”, de PICKREN, E.; DEWSBURY, A.; WETHEIMER, M. **Portraits of pioneers in developmental psychology**. London: Psychology Press, 2012.

a respeito do tema, uma vez que extrapolando as questões mais fundamentais sobre resiliência, notaríamos também como os fatores do modelo triádico interatuam com a formação e identidade profissionais de professoras que estimulam a resiliência na comunidade escolar.

Esse viés hipotético acabou por pautar o que a pesquisa objetivava:

1. Primeiramente, a ideia era obter um retrato vivo das trajetórias de vida de algumas professoras da rede pública municipal de São Paulo. Elas não haviam sido selecionadas para a entrevista aleatoriamente: foram apontadas por seus pares por causa das histórias pessoais de resiliência e de sua influência moral positiva sobre a comunidade escolar adjacente.
2. Essas histórias de resiliência narradas pelas professoras seriam comparadas ao modelo triádico de resiliência (que está no primeiro capítulo desse livro).
3. Também seriam verificadas nos relatos as principais influências significativas das professoras entrevistadas, ponderando se havia uma relação dessas influências com as operações de resiliência que elas protagonizaram.

Os objetivos percebidos acima, como você pode depreender pelo que delinee até aqui, são mais compatíveis com uma abordagem qualitativa. Afinal, as pesquisas qualitativas são especialmente eficazes nas áreas temáticas em que as fontes de informações apresentam um maior grau de inacessibilidade, ou não atendem uma organização coerente. Por isso, pesquisas qualitativas cumprem um papel importante nas ciências humanas. Elas iluminam o universo estudado com significados, motivações, representações, crenças, valores e emoções, permitindo elucidar atitudes, comportamentos e práticas sociais – dimensões do real que necessitam de uma perspectiva qualitativa para serem compreendidas.

A contribuição da pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (2003), abrange uma diversidade de tendências, advogando métodos os mais variados, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso, entre outros. Todos, no entanto, partilham o pressuposto básico de que os fenômenos humanos (um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia frente a um problema, um procedimento de tomada de decisão, preferências, visões do mundo, etc.), determinados por uma multicausalidade e pouco passíveis, por essência, de serem medidos, distinguem-se por um alto grau de complexidade interna, e sua investigação requer características específicas, próprias aos “fatos humanos”. O estudo desses fatos, segundo Mucchielli (1991, p. 3), “escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte.”

Uma vez que os objetos de estudo, em questão, pensam, agem e reagem, dificilmente podem ser considerados como coisas, como queria Émile Durkheim<sup>15</sup>. No mesmo sentido, é improvável que a pessoa que pesquisa tenha uma mente passiva e seja um mero fotógrafo dos fenômenos, como propunham os positivistas. Antes, pesquisadoras e pesquisadores são também atores sociais, agindo e exercendo sua influência, controlando ou não suas

<sup>15</sup> Durkheim inaugura suas abordagens metodológicas na pesquisa social em seu livro “As regras do método sociológico”.

preferências e inclinações. Logo, somos incapazes de nos “apagar” frente a esses fatos humanos. Os procedimentos metodológicos de que esta pesquisa se serviu para alcançar os objetivos propostos, e que serão descritos a seguir, assentam-se sobre esse fundamento das disposições gerais da abordagem qualitativa.

### 3.1 História oral: trajetórias de vida

A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.

Gabriel Garcia Márquez

É peculiar ao sujeito humano ser dotado de valores, emoções, sonhos e experiências. Não se consegue recompor estas experiências concretas, históricas e vivas senão escutando-as.

Base primária para obtenção de toda forma de conhecimento, a história oral, segundo Thompson (1992), é tão antiga quanto a própria História. Sua valorização nas ciências humanas decorre da necessidade de um “novo olhar” a fenômenos que, de outra maneira, permaneceriam obscuros ou escondidos em dados estatísticos.

Silva e Barros (2010) lembram que quem conta uma história precisa do aporte da memória para dar inteligibilidade à experiência e ressignificar o vivido. A concatenação de fatos e eventos que constituíram sua história de vida é feita de acordo com a situação e com as relações que ocorrem durante a própria narrativa. A relação, portanto, entre a subjetividade de quem narra e a de quem escuta é o processo dialético sobre o qual a memória estabelece sentidos. Se, como disse Gabriel Garcia Márquez em nossa epígrafe, a vida não é “o que a gente viveu, e sim o que a gente recorda e como recorda para contá-la”, é preciso organizar a realidade, caso queiramos torná-la inteligível, lançando mão de narrações que estão em constante movimento de intercâmbio e em conexão com outras histórias. A realidade não é uma evolução contínua e linear composta por acontecimentos sequenciais e coerentes, como muitos gostam de crer. Esse entendimento unidirecional da existência é superado quando se substitui, segundo Bourdieu (2005), a ideia de linearidade pela noção de trajetória, a qual o autor define “como uma série de posições ocupadas num espaço em que um agente é ele próprio um devir, sujeito a incessantes transformações e não um indivíduo posto em linha evolutiva.”

De acordo com Silva e Barros (2010), o relato de uma trajetória singular deve ser compreendido pelo prisma da imprecisão, da incerteza, das contradições e da dúvida. Ele não nos dará um itinerário coeso, mas o registro de uma versão particular de sentimentos e acontecimentos históricos narrados por uma determinada pessoa. A substância dessa trajetória por meio das narrativas depende da evocação da memória, que entesoura os elementos segundo uma lógica subjetiva nem sempre correspondente aos fatos objetivos e materiais. Nessa modalidade, os silêncios, esquecimentos, reiteraões e todo tipo de linguagem não verbal também devem ser considerados.

Será a aplicação rigorosa do método que transformará em história oral a memória presente nos relatos. Relativamente recente em ciências humanas, a pesquisa relacionada com “trajetórias de vida”, uma das várias técnicas da história oral, ocupa-se de “partes de uma história de vida, um determinado percurso, itinerário ou ciclo que vai ao encontro do interesse do profissional ou pesquisador” (Gonçalves; Lisboa, 2007, p. 88), podendo servir a uma leitura do social com aporte de múltiplos construtos. A construção dessa trajetória, pela importância que atribui aos indivíduos e à sua vivência, é significativa para a compreensão de eventos, períodos e de práticas culturais e históricas (Meihi, 2005). Inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais, a trajetória ou a história de vida “permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela” (Laville; Dionne, 1999, p. 159). A narração autobiográfica, orientada de forma discreta pelo pesquisador, interessará, entre outros, ao historiador apaixonado por “pequena história” para esclarecer a grande, ao psicológico e ao sociólogo (Laville; Dionne, 1999).

Processos de construção e desconstrução de poderes que se entrecruzam configurando mudanças de relações estão presentes nas trajetórias sociais de cada indivíduo. “Esse processo de mudança nas relações implica rupturas que se manifestam em desavenças, revoltas, resistências, deslocamentos e continuidades [...]” (Faleiros, 2001, p.74).

A pesquisa baseada em trajetórias de vida é guiada por algumas interrogações e até mesmo algumas hipóteses inscritas em uma dada problemática, com o que se escolherá o que será abordado na entrevista. Mas, como pontuam Laville e Dionne (1999, p. 158), “o papel desses elementos, sempre capital, verifica-se em certos momentos mais discreto que em outras formas de pesquisa.”

Mais do que um entrevistado ou objeto de conhecimento, a pessoa que narra sua trajetória é um interlocutor com quem o pesquisador estabelece uma relação dialogada, de cooperação (Silva; Barros, 2010). Esse caráter de produção partilhada do conhecimento pode ser, segundo os autores, uma opção para se pesquisar de modo ético e interativo. Além disso, pode redimensionar a relação de poder entre pesquisador e colaborador a fim de que se aproxime o máximo possível da horizontalidade.

### 3.2 Participantes

Os sujeitos desta pesquisa constituem um universo de 5 mulheres, professoras da educação infantil e educação básica do Centro Educacional Unificado (CEU) do Parque Anhanguera, com idades que variam de 33 a 48 anos. Depois de indicadas por alguns de seus pares em razão de possuírem histórias pessoais de resiliência, influenciarem positivamente a comunidade em que atuam e serem exemplos de excelência no trabalho, elas se voluntariaram para a pesquisa, submetendo-se as entrevistas individuais. As entrevistas exigiam uma determinada disponibilidade máxima de tempo (90’), ainda que nem todo o tempo viesse a ser usado. As entrevistas, portanto, obedeceram a uma agenda, que abrangeu o início das férias escolares. Este período foi escolhido em razão de os alunos já não estarem na escola. A semana era dedicada as reuniões pedagógicas e planejamentos.

As entrevistadas residem em bairros ou cidades adjacentes. Algumas, como se vê nas entrevistas, moram no mesmo bairro da escola. Todas são apresentadas com nomes fictícios, de forma a preservar a sua privacidade e integridade física.

### 3.3 Local

A pesquisa foi realizada no local de trabalho das entrevistadas, no prédio de educação infantil do Centro Educacional Unificado (CEU) do Parque Anhanguera. Uma sala foi previamente reservada, mobiliada com uma mesa e duas cadeiras. Cadeiras infantis, colchonetes enrolados e armários de brinquedos eram visíveis junto às paredes da sala. Estavam rigorosamente arrumados, sem interferir no processo de entrevista ou chamar a atenção. Em termos acústicos, a sala de entrevista era devidamente isolada. O ruído ambiente era baixo, pois as crianças já estavam de férias, e as outras professoras, bem como a equipe de coordenação pedagógica, viam-se envolvidas em rotinas de planejamento ou preparação de sala para o ano letivo posterior.

O Centro Educacional Unificado (CEU) do Parque Anhanguera é um complexo educacional, esportivo e cultural. Segundo o site da Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo<sup>16</sup>, ele é caracterizado como um espaço público múltiplo. Há teatro, piscinas semiolímpicas e 41 salas de aula no bloco didático. Biblioteca e laboratório de informática atendem os alunos e as comunidades aos arredores. A segurança da portaria, equipe de limpeza e cozinha são terceirizadas.

### 3.4 Coleta e análise dos dados

Agendados os encontros com as professoras indicadas, teve início a coleta de dados.

Sendo a entrevista, o procedimento fundamental da construção dos dados na técnica escolhida, buscou-se proporcionar um ambiente afável e estabelecer uma inter-relação dialógica e empática entre pesquisador e sujeitos pesquisados, de modo que estes últimos se sentissem à vontade, sem nenhum constrangimento, para compartilhar os fatos de sua vida, abordar situações pessoais, falar de seus sentimentos, sonhos e desejos e, assim, construir sua trajetória de vida, situando-a no contexto relacionado à temática da pesquisa. Procurou-se esclarecer as participantes sobre a importância de sua contribuição e explicar-lhe as etapas do projeto e os cuidados éticos adotados (Silva; Barros, 2010; Gonçalves; Lisboa, 2007).

Elaborou-se, portanto, um roteiro prévio de perguntas, com base nas questões investigadas. Típico de uma entrevista semiestruturada, esse instrumento permitiu ao pesquisador improvisar. Assim, algumas questões foram reformuladas para atender às necessidades da coleta e, quando foi necessário, para assegurar mais coerência em suas trocas com a participante, alterou-se a ordem das perguntas, dando oportunidade a que excertos

<sup>16</sup> <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Consulta em 27/03/2023.

*in media res*, ou *flashback's*, fossem pontuados com mais intensidade pela entrevistada. Em outros momentos, acrescentou-se perguntas e subperguntas, solicitando exemplos para que se precisasse ou aprofundasse o sentido de uma resposta. Essa flexibilidade possibilitou, bem em consonância com a predição de Laville e Dionne (1999), um contato mais íntimo entre entrevistador e entrevistada e favoreceu “a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (p. 189), ou seja, tudo o que se reconheceu de antemão como objeto desta investigação.

A finalidade principal da utilização desse instrumento foi dar ensejo para que as professoras narrassem suas trajetórias de vida, sobretudo relacionadas a operações de resiliência, formação e atuação profissional, engajamento em questões sociais e vivências de experiências significativas ligadas a relacionamentos de mentoreamento. E para atingir esse objetivo central, o pesquisador chegou, por vezes, a desconstruir seu roteiro, partilhando o controle das direções tomadas na interação, sem o que não levaria suas interlocutoras ao essencial, preservando a espontaneidade e o caráter pessoal de suas respostas.

Destaque-se, no entanto, que as intervenções aqui referidas foram feitas com parcimônia e tiveram o cuidado de não desviar a trama nem impelir a participante a atribuir mais importância a este ou aquele elemento. Muitas vezes, o objetivo ao intervir era obter maior precisão de detalhes, ou recolocar a narradora no ponto em que desviava do relato para explicar algum evento.

De maneira geral, inicialmente, após um prévio “aquecimento” em que as trocas de amenidades cumpriam seu papel de deixar pesquisador e pesquisadas menos apreensivos, estas últimas respondiam as perguntas relativas a dados pessoais, como nome, idade, tempo de carreira, tempo na unidade escolar atual e idade dos alunos a que lecionavam. A seguir, eram incentivadas a relatar como se deu a opção por se tornar docente e o processo de formação que sucedeu à decisão, bem como as experiências iniciais na prática profissional, incluindo dificuldades superadas. Era o momento de verificar se o curso de formação lhes havia conferido a preparação necessária para o exercício cotidiano da docência.

Passava-se, então, às especificidades da unidade escolar da entrevistada e às questões sobre o perfil social e a dinâmica de funcionamento da comunidade escolar, incluindo-se aí profissionais da escola, agregados, alunos e responsáveis pelos alunos. O pesquisador verificava se, na opinião da entrevistada, seus alunos viviam, em termos morais, em uma condição de vulnerabilidade. As influências ao entorno sobre a comunidade escolar e deste sobre se o entorno entravam, portanto, em pauta. O terreno estava preparado para que se perguntasse se compete ao professor educar moralmente os alunos e se a entrevistada, de alguma forma, acreditava exercer esse tipo de influência sobre os seus. O seu engajamento sociopolítico, como produto de uma evolução da consciência moral, também foi perscrutado.

Uma pergunta sobre história pessoal de superação estava prevista no roteiro, mas em nenhuma das entrevistas ela precisou ser diretamente formulada. O próprio fio condutor da narrativa das participantes se encarregava de direcionar o seu relato para trajetórias profundamente marcadas por experiências de resiliência, fosse quanto à vida particular, fosse quanto à vida profissional. Era a “deixa” para indagá-las, mesmo quando essa resposta já se tornara óbvia, sobre a pessoa (ou pessoas) que elas consideravam como mentora ou

influenciadora moral. As experiências significativas vividas com essas pessoas, responsáveis diretas pela evolução da resiliência das entrevistadas, acabavam, como consequência, sendo delineadas na narrativa de suas trajetórias de vida.

É preciso reiterar que a flexibilidade que, pouco a pouco, a própria dinâmica dos encontros foi imprimindo às entrevistas frustrou qualquer tentativa mais disciplinada de tentar seguir de forma linear a sequência do roteiro. O fluxo vigoroso das narrativas assumia, por vezes, o controle da interlocução e suscitava suas próprias perguntas. Assim, mesmo histórias amorosas e conjugais, aparentemente estranhas ao objeto de estudo, pediam passagem para poder delinear melhor o contorno das experiências de suas protagonistas e amplificar a compreensão de como elas produziram sua resiliência e construíram sua motivação pessoal. Foi ficando claro ao pesquisador, a cada nova entrevista, que o roteiro, embora importante, servia como um guia preliminar para que as trajetórias de vida das professoras, especialmente quanto a sua similaridade com o modelo triádico de resiliência, viessem à tona e informassem sobre as questões investigadas. O trabalho posterior de organização das informações incumbiu-se de dar relevo ao essencial. O protocolo, evidentemente, exigia um certo distanciamento afetivo da parte do entrevistador, mas isso pouco se conseguiu.

Após essa etapa *in loco*, outro processo teve início: a transcrição das entrevistas, que se procurou realizar de modo integral, a exemplo do que aconselha Thompson (1992). Tanto o que se disse quanto o “não dito” (silêncios, suspiros, choros etc.) mereceram atenção nesta passagem inicial do oral ao escrito. Seguiu-se uma etapa de textualização “por meio de conformações às regras gramaticais vigentes e da supressão de partículas repetitivas, sem valor analítico, típicas do discurso oral” (Silva; Barros, 2010, p. 71), visando uma melhor compreensão da narrativa. Em meio a esse rearranjo a fim de melhor fazer surgir a significação do conteúdo reunido, procurou-se recriar o contexto das entrevistas, elaborando-se uma síntese do sentido percebido pelo pesquisador além da narrativa das entrevistadas. De acordo com Marre (1991, p. 128), “não se consegue chegar ao geral através de uma diversidade de histórias de vida singulares sem dar a elas uma totalidade sintética”. É tarefa do pesquisador reconstituir, a partir de cada trajetória narrada, a presença de relações básicas e complexas referentes às categorias sociedade, grupo e indivíduo. Foi o que se procurou realizar.

Menos evidenciadas durante a coleta, em razão de a técnica adotada conceder considerável liberdade às narradoras (e, conseqüentemente, manter o pesquisador na retaguarda), problemática, questão e hipótese reassumiram o comando quando se passou ao tratamento das informações. Com a intenção de conservar a forma literal dos dados, procedeu-se a uma abordagem qualitativa para interpretar o conteúdo. Procurou-se comparar os dados obtidos com o modelo teórico construído para esta investigação e verificar uma possível correspondência entre a situação teórica e a situação observada. As análises a que se procedeu retornaram aos fundamentos teóricos deste trabalho e aos elementos inscritos em sua problemática e na explicação dos problemas de pesquisa: a perplexidade contemporânea, os relacionamentos de mentoreamento, as experiências significativas, as operações de resiliência em seu modelo triádico e a formação docente.

### 3.5 Materiais

Procedeu-se, na coleta de dados, à gravação em áudio das entrevistas, depois da permissão das entrevistadas. Dois gravadores digitais foram simultaneamente utilizados, prevenindo-se a necessidade de um *backup*. Evitou-se a gravação em vídeo por receio de que qualquer constrangimento das entrevistadas tornasse sua participação tímida ou artificial.

### 3.6 Sobre a narrativa dos relatos

Na maioria dos livros omite-se o eu, ou primeira pessoa; neste será mantido, o que, quanto ao egotismo, é a principal diferença. Em geral não nos lembramos de que, no final das contas, é sempre a primeira pessoa que está falando.

(Thoreau, 2007, p. 1).

Geralmente, quando se escreve um texto acadêmico, adota-se uma das seguintes posições narrativas: pode-se escrever de forma indeterminada, como a escolhida na apresentação teórica sobre resiliência no primeiro capítulo deste livro. Ou na primeira pessoa do plural, “nós”. É o chamado plural da modéstia, que evita a primeira pessoa, “eu”.

No plural da modéstia, em vez do pronome “eu”, emprega-se “nós”. Mas isso não significa que, de fato, haja mais de uma pessoa falando. O emprego do plural da modéstia visa, primeiramente, que o texto aparente menos individualismo e seja mais modesto em suas pretensões. É uma moderação exigida pela própria dinâmica de quem escreve para ser lido por pareceristas. Ou sob uma orientação, pois quem redige não o faz sozinho. O autor acadêmico vive cercado pela pluralidade. Ele encontra pareceres e um certo corpo e suporte. Afinal, as conclusões a que chegou um pesquisador também foram construídas pela orientação e opiniões que recebeu. O plural da modéstia, pode ser visto também, portanto, como um reconhecimento de que a produção acadêmica é um processo inserido em uma comunidade investigativa, e não a um empreendimento solitário. Essa compreensão quanto a importância dessas relações sinérgicas e cooperativas é plenamente percebida pelo autor do presente livro, que é grato por todo encorajamento e acolhimento recebido por seus orientadores, pares e pareceristas.

Mas o plural da modéstia também extrapola essas relações imediatas e contemporâneas ao autor de um discurso científico. Ele pressupõe que quem produz um escrito acadêmico, de qualquer natureza, se compreende localizado em uma espécie de “relação hereditária”. Isso porque a originalidade absoluta é um feito tão impossível na ciência quanto ter nascido sem ancestrais. Houveram antecessores, legados culturais e intelectuais, fontes seminais para todo achado acadêmico. Essas fontes são acessíveis para quem pesquisa. Eis uma boa razão para a modéstia científica: o levantamento bibliográfico realizado na produção de uma pesquisa é também um obrigatório redimensionamento do ego. Qualquer que seja o objeto de estudo escolhido, é altamente provável que alguém já tenha escrito algo sobre ele. Quando se acha que a escolha de um tema é absolutamente inédita, isto costuma significar que se leu pouco a respeito do assunto.

O plural da modéstia não é uma exclusividade de obras acadêmicas. Ele pode ser verificado em textos de alguns escritores e também no de alguns oradores. A ideia é simples: quando um político diz: “quando fizemos essa ponte, pensávamos no melhor para a população”, ele está evitando que seu discurso seja excessivamente personalista.

Como em outros processos, o mero uso de uma forma correta não garante a atitude condizente. Isto é: pode-se usar o plural da modéstia externamente, sem, no entanto, praticar seja a pluralidade ou a modéstia. Diante disso, há algumas defesas recentes para que se use a primeira pessoa em trabalhos acadêmicos, quando isso convém. Brevemente, indica-se aqui algumas delas. É uma lista sem a intenção de ser exaustiva, representando apenas os trabalhos lidos para esse estudo. Furtado (2011) e Sales (2010) são artigos interessantes, em especial por exemplificarem o uso da primeira pessoa, cada qual em seu campo de pesquisa. Já Moreira (1994), ao pesquisar a psicologia da drogadicção, escreve sempre em primeira pessoa, apresentando em seu relato os revezes da pesquisadora da área que põe-se a fazer pesquisa de campo. Pelanda (2012), em exemplo mais recente, investiga a construção de sua própria subjetividade como idosa, um viés impossível de se observar, não fosse sua narrativa em primeira pessoa. A favor de mais pesquisas com narrativas semelhantes, Sales comenta:

(...) no caso de uma escrita apropriada, na primeira pessoa do singular, o autor se posicionaria frente a sua problematização, tendo conhecimento que sua relação com o saber é inacabada, subjetivizada e ressignificada para, a partir disto, produzir um novo conhecimento, agora assumido narrativamente por quem o produz. (Sales, 2010, s.p)

No entender do autor, a narrativa em primeira pessoa se compreende, em nome da honestidade científica, como envolvida subjetivamente com o objeto de estudo. Há nessa atitude também, é claro, uma crítica epistemológica. Que contesta um paradigma positivista que assegura a absoluta neutralidade da ciência. Um novo paradigma pretende demonstrar como o total distanciamento do objeto é uma impossibilidade. Antes, em especial nas ciências humanas, se deveria proceder à admissão desse enfronhamento do pesquisador com o tema estudado. Isso possibilitaria, inclusive, a observação da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto, um fenômeno concomitante a toda investigação científica. Haveria amparo para essa atitude em epistemólogos como Popper (2006), segundo se vê ainda em Sales:

O que certamente corroboraria de maneira coerente com o princípio de falseabilidade desenvolvido por Popper (2006), endossando a ideia que a produção acadêmica é datada, parcial, subjetivizada e por isso deve ser falseada, para progressão da própria ciência. E colaboraria também para superar o que constatou Carvalho quando afirmou que: “É fato incomum que intelectuais falem de si. Escondem suas identidades e seus duplos por meio da suposta asepsia de conceitos e teorias”. Com isso é importante transpor as asepsias e produzir um conhecimento cada vez mais híbrido e ousado. (Sales, 2010, s.p.)

Com esse prelúdio, se pretendeu justificar o que vem a seguir. Decidi escrever os relatos e a análise dos dados dos professores assumindo, a partir de agora, o texto em primeira pessoa. Essa decisão tem como principal incentivo a compreensão da intricada complexidade de uma pesquisa em que se dialoga demoradamente com a entrevistada. Há impressões que apenas a literalidade do discurso não poderia registrar. E não se trata apenas de expressões fisionômicas ou gestos dos entrevistados, movimentos que poderiam ser captados por uma câmera de vídeo. São reações sutis, captadas e interpretadas pela subjetividade. Mais ainda: não se restringem apenas aos sujeitos da pesquisa, pois me vi, também, na necessidade de observar para além da entrevistada, registrando quais foram minhas reações como entrevistador.

Como diria Thoreau, “não falaria tanto de mim mesmo se houvesse outra pessoa que eu conhecesse tão bem” (Thoreau, 2007, p. 1). Apesar de não desfrutar de um autoconhecimento tão profundo, me arrisco a procurar a maior transparência possível no relato sobre as entrevistas e também minhas próprias interações.



## Capítulo 4

### A metástase do Bem

#### 4.1 O trópico de Capricórnio: a unidade escolar e o entorno em que está inserida



Figura 1: A placa do Trópico de Capricórnio na rodovia. O CEU Parque Anhanguera fica ao lado. Foto do autor.

O Morro Doce é um bairro relativamente antigo, pois foi um dos primeiros bairros à margem da Anhanguera, já no município de São Paulo. Ele se localiza entre os quilômetros 23 e 24 da Anhanguera, precisamente por onde passa a imaginária linha do trópico de Capricórnio. Além de seu nome tradicional, ele confunde-se com outros bairros, como o Jardim Britânia e o Jardim Anhanguera. O nome Morro Doce, alguns dizem, vem do fato de que no passado, o bairro, em condições rurais, vivia da cana de açúcar e da fabricação da pinga de alambique. Não há, no entanto, comprovação histórica muito precisa para isso, pelo menos não alguma que me fosse acessível. Em conversas pela vizinhança da unidade escolar (o CEU Parque Anhanguera), em pequenas lanchonetes improvisadas em estreitos corredores dos pisos térreos de casas de vários andares, pude ouvir outras origens diversas. Há explicações históricas e sociológicas, o que se preferir. Alguns lembram que o bairro é a demonstração da falta de unidades habitacionais em São Paulo. Outros falam da importância das diversas associações de sociedade civil, que se mobilizaram para conseguir terrenos de forma regular no bairro. Mas a maioria das casas, em especial próximo à Anhanguera, e, portanto, à volta da unidade escolar pesquisada, parece construída em terreno invadido. Inclusive em regiões de risco de deslizamento.

Quando construídas às margens da rodovia, o conjunto de casas apresenta uma forte precarização. Construídas em ângulos inusitados, as casas tentam nivelar os aclives e declives com a construção não regulamentada de vários andares. Apesar de existirem algumas ruas principais, uma das quais em frente à unidade escolar, há muitas casas em que o acesso só ocorre por um emaranhado de becos e ruelas sem fim. Transitar por eles sem orientação é uma missão arriscada para um desconhecido. Ao entrar em um desses becos, apesar da grande população, um estranho é rapidamente notado.

O trânsito é absolutamente caótico, principalmente em frente ao CEU. Carros estacionados em cada um dos lados da rua, diminuem ainda mais o que já é uma via estreita. Some-se a isso uma cacofonia de sons, que vão desde música em alto volume às buzinas intermitentes. Essa é a sonoplastia para movimentos em todas as direções. Carros que adentram as vagas cruzando as calçadas, vans escolares, caminhões de abastecimento para um pequeno mercado e lanchonetes, automóveis de professores e pedestres. Adultos, crianças e idosos andam por todos os lados, já que as calçadas são inadequadas: estreitas, em degraus e não acessíveis. Tudo se torna ainda mais confuso nos horários de ingresso na escola. É impressionante, para um olhar de fora, como tantos carros conseguem transitar em duas mãos. Mas de forma surpreendente, todo o trânsito flui, e os motoristas parecem até mais pacientes do que alguns que se pode ver em avenidas de São Paulo.

Há, é claro, o contraste entre casas bem construídas, com bom acabamento, e casas em condições precárias, sem reboco, ou mesmo em madeira reutilizada. Em frente ao CEU o cenário é o mais desolador. O que lembra que ele foi construído às margens da rodovia, onde a maioria das casas invade terrenos de risco. De certa forma, ao construir o CEU mais afastado da área melhor acabada do bairro, e optar por uma das áreas mais vulneráveis, os idealizadores da implantação do complexo educacional cumpriram seu papel. A unidade escolar, em meio ao caos desordenado da terra invadida, é uma “provocação para a mudança”.

A vantagem em morar lá, em especial para os adultos economicamente produtivos, é o acesso aos centros comerciais e empresariais, que é muito facilitado. Há transporte público, que passa defronte da rodovia. O que para algumas casas significa menos de 50 metros. Quem o utiliza, chega em poucos minutos a um bairro bem conectado como a Lapa, onde a comutação com trens e o metrô, por exemplo, está garantida. Não é uma viagem fácil: o engarrafamento para entrar em São Paulo pode chegar até o quilômetro do ponto de embarque do ônibus, próximo a uma passarela em frente ao CEU. Mas em termos relativos, em comparação com boa parte da Zona Leste de São Paulo, por exemplo, é tudo mais rápido.

Das 5 professoras entrevistadas, 3 moram no bairro, o que transparece em suas narrativas, que são uma fonte preciosa para se obter algumas impressões sobre a vida no Morro Doce. Em especial com seus desafios sobre moradia, resistência à vulnerabilidade e os obstáculos que as educadoras enfrentam.

Antes de apresentar os relatos do estudo de caso, no tópico a seguir se observará como a povoação do bairro aconteceu. É um fenômeno atual, pois a urbanização da região é relativamente recente.

## 4.2 A metástase do bem: como a esperança se alastra

Hoje, a grande vitória do Movimento é a experiência cooperativa: a compreensão de que quando se juntam forças, se pode muito.

(Extraído do site da ATST - Associação dos Trabalhadores Sem-Terra)

A jornalista Paula Mageste, em seu artigo “Favela com grife” (Revista Época, edição 203, de 08/04/2002), analisa um programa de reurbanização de favelas no Rio de Janeiro chamado de “Célula urbana”, projeto assinado pela escola de arquitetura e design alemã Bauhaus. A favela do Jacarezinho, onde o programa foi implantado, tem 58 mil habitantes em seus 40 hectares, o que faz sua densidade demográfica superior à de Mumbai (ex-Bombaim), segundo a jornalista.

Após a compra de um terreno em um espaço central da comunidade, o projeto procedeu à construção de um complexo de edifícios que abrigarão um estúdio de tevê, cybers-cafés, exposições e atividades culturais. A expectativa do projeto está em sua relação inovadora com a comunidade: evitar desapropriações e mudanças apenas arquiteturas e respeitar a historicidade das estruturas existentes. E com paciência e planos de longo prazo, adentrar a favela e permitir que a arte, a educação e a tecnologia demonstrem-se como modelos de “urbanização sustentável” e sejam copiados pela população. Isso a jornalista descreve como uma “espécie de metástase do bem”<sup>17</sup>.

Um “corpo estranho” à comunidade, a “célula urbana” pretende ser um exemplo irresistível de urbanização (e também de estilo de vida) que seja multiplicado em escala geométrica pela população adjacente. A aplicação da reportagem para um trabalho sobre resiliência está em ressaltar que além de uma reurbanização, uma comunidade carente tem que sofrer também um “loteamento” moral e ético, uma explicitação de valores sobre como superar adversidades e proceder corretamente. Em suma, no sentido que a filosofia clássica dava à palavra “felicidade”: como viver bem. O sucesso do empreendimento, só é verificável a longo prazo, está em que a “célula urbana” deve culturalmente exercer uma pressão positiva sobre o entorno. Se for o contrário (isto é, o entorno conseguir se impor sobre os executores do projeto), não interessa o investimento e aparelhamento do complexo, ele será tomado pela decrepitude, tanto física quanto ética.

Percebe-se como a questão de moradia e urbanização é prenhe de desafios. Uma condição básica para a existência, a moradia é um fator para se operar a resiliência. As histórias sobre como os professores entrevistados resolveram suas necessidades de habitação está ligada tanto a seu próprio ato de resilir como também à sua formação e trabalho docente.

---

<sup>17</sup> Sofrendo com as oscilações eleitorais e o enfrentamento à luta armada, o projeto foi entregue, incompleto, à comunidade. Há mais informações no link: <https://jacarezinhorj.blogspot.com/2014/04/celula-urbana-do-jacarezinho.html> Acesso em 27/03/2023.

### 4.3 A Associação dos Trabalhadores Sem-Terra

A maioria dos professores entrevistados pertence ou pertenceu, em algum momento, à Associação dos Trabalhadores Sem-Terra, identificada no transcorrer desse trabalho pela sigla ATST. Ela é uma mobilização social civil inspirada na economia solidária. Em alguns casos, além da moradia própria, as professoras entrevistadas também puderam desfrutar dos descontos conveniados entre a ATST e a universidade em que estudaram. Algumas moram em casas que construíram a partir do projeto solidário da ATST; outras, em loteamentos onde a experiência comunitária de cooperativismo foi muito bem-sucedida.

Os afiliados compraram, por meio da ATST, terrenos desvalorizados em cidades contíguas a São Paulo, como Cajamar (município adjacente ao Morro Doce, depois do pedágio); lotearam os terrenos e com financiamentos especiais adquiriram material de construção para a edificação das casas, inaugurando um novo bairro de forma organizada. Experiências assim, de envolvimento comunitário, produziram profunda influência sobre as entrevistadas. Ainda que não se adentre a divergência das ideologias políticas representadas, todas as professoras que narram suas histórias neste livro têm um alto grau de defesa da economia solidária. Segundo Arruda e Quintela (2000), a economia solidária, que também é chamada pelos autores de “economia a partir do coração”, pode assim ser definida:

Ela se manifesta em cooperativas, associações e grupos de produção autogestionários de trabalhadores, em redes de troca de saberes, de bens e serviços usando escambo ou moedas criadas pela própria comunidade, em diversas formas de empreendimentos de comércio justo entre os hemisférios Sul e Norte, em inúmeras iniciativas de controle cooperativo do crédito e da poupança dos trabalhadores, em novos modelos de consumo que tomam a ética na relação com os outros e com a natureza como referencial principal para a definição do que comprar e do que produzir. (Arruda; Quintela, 2000, p. 317-318)

A ATST é uma associação surgida na década de 1980 e que rememora sua campanha inaugural como uma reivindicação dirigida ao poder público, em várias instâncias, por um longo período, sem sucesso.

Nós começamos como todos os movimentos, indo até a Secretaria de Habitação do Estado, da Prefeitura, fazendo caravanas à Brasília, passeatas e manifestações. Durante 3 anos, desde 1986, ficamos reivindicando dos órgãos públicos a solução para o problema da moradia, mas não tivemos vitória, só promessas de que o problema seria resolvido. (Site da ATST)

A apropriação de terrenos vazios ou ociosos, utilizada por movimentos similares, demonstrou-se inadequada ao perfil dos associados.

Ainda maiores eram os esforços para realizar ocupações como forma de pressão ao governo para que este desapropriasse áreas particulares.

Tais desapropriações levaram à reintegração de posse, deixando o povo novamente sem nenhuma perspectiva. (Site da ATST)

Os coordenadores do movimento perceberam, após um período inicial de militância dos associados em forma de protestos públicos e passeatas, que haveria meios mais eficazes para conseguir que os trabalhadores tivessem sua demanda por habitação atendida.

Bem cedo, porém, foi avaliado por seus coordenadores, Cleuza Ramos e Marcos Zerbini, que este não era o caminho: o desgaste ao se fazerem (*sic*) manifestações para cobrar do governo habitações populares era enorme e em vão. (Site da ATST)

O movimento embrenha-se, então, em uma autêntica experiência cooperativista, uma busca autônoma de soluções.

Cansamos de promessas e, a partir daí, começamos a pensar em outras alternativas e a discutir a possibilidade de comprar terrenos coletivamente. A primeira experiência nesse sentido foi para resolver o problema de famílias que haviam sido despejadas, em seguida compramos uma área para 104 e outra para 180 famílias. (Site da ATST)

A experiência exigiu muita adequação e aprimoramento dos envolvidos a um perfil de iniciativa solidária que, além de formar uma aliança por moradia, também promovesse paciência para perseverar em reivindicações pela infraestrutura dos novos bairros e iniciativa pessoal dos associados para a construção das residências.

Surgiu, então, a ideia de comprar áreas em sistema de cooperativa. Pareceu na época que todos os problemas estariam solucionados. Mas a luta teve que continuar, desta vez por água, esgoto, asfalto, transporte, saúde e educação. E com os anos, os bairros foram se formando, as necessidades foram sendo pouco a pouco atendidas. E mais amadurecia a proposta da associação: não ter uma linha assistencialista.

Ficou óbvio, depois de um período, que a mera posse de uma casa própria não era suficiente para desenvolver plenamente a cidadania do indivíduo ou atuar como um fator definitivo para torná-lo resiliente. Ao transportar famílias que viviam em imensa pobreza e condições de subemprego, de favelas para bairros novos, transferia-se também a criminalidade e os mesmos problemas dos antigos domicílios.

A realidade e o passar do tempo continuaram a ensinar. A um certo momento, ficou evidente que era preciso algo maior, mais do que ajudar o povo a construir casas ou até mesmo a formar bairros com toda infraestrutura. Tudo isso era pouco, pois as pessoas construam suas casas e depois levantavam muros altos. Foi quando Cleuza e Marcos tiveram um encontro, um encontro que mudaria não só a história de suas vidas, mas a história da Associação.

(...) Através de uma reivindicação para doação de uma área para construção de um espaço de lazer, Cleuza e Marcos tiveram contato com o Reitor

da Escola Paulista de Medicina. Ele se mostrou muito entusiasmado com o projeto do casal e além de colaborar com o solicitado, ofereceu mais ajuda. Na época, uma das necessidades do bairro era um médico, que atuasse principalmente na área preventiva. Existiam muitos casos de adolescentes grávidas e jovens envolvidos com drogas. O Reitor enviou um médico para ajudar neste trabalho junto à comunidade. Foi quando o Dr. Alexandre Ferraro chegou ao Movimento. Com seu jeito discreto, começou a desenvolver o trabalho preventivo na escola do Bairro Sol Nascente, junto aos professores e jovens. (Site da ATST)

Ao compreender que a necessidade do trabalhador por moradia é, além de apenas conquistar um espaço físico infraestruturado onde possa habitar, também uma luta por melhores condições morais para a educação de seus filhos, a ATST inicia ações de resiliência em escolas dos novos bairros. O movimento transcende, então, a aquisição de um terreno, a casa e benefícios de urbanização. Deseja-se um lar, não um edifício.

Um outro lado bonito de nossa história é que algumas pessoas, apesar de terem conquistado sua casa, já adquiriram tal consciência que chegam a dizer: “Eu aprendi que a casa não é o mais importante. Agora eu tenho outras coisas. O movimento me fez enxergar outra realidade, outra caminhada”. Isso é a tomada de consciência da cidadania, do papel de sujeito da história, de agente de transformação. Acima da questão da moradia, o objetivo do Movimento é de construir a consciência do nosso papel na construção de um país mais humano e justo. Só o povo consciente, organizado e mobilizado pode promover as mudanças que precisamos, não o governo ou qualquer outra instituição. (Site da ATST)

Os objetivos da ATST sofreram, então, um aprimoramento: a demanda por terrenos que possam ser loteados e a formação de novos bairros continuam. Mas uma nova frente, no objetivo de incentivar o ingresso dos associados e filhos dos associados no ensino superior, é inaugurada, firmando convênios e negociando mensalidades mais baratas.

Da mesma forma que fomos negociar com um proprietário de terra, fomos negociar com o reitor de uma faculdade. O resultado foi tão positivo que hoje conseguimos parceiros importantes como a UniSant’anna, UMC, Ung, UniRadial, Unlbero, Unicid, Unifai, Universidade Ibirapuera, Uniltalo, Famosp, Faculdade São Paulo, São Camilo, IPEP, Faculdade Paulista de Artes, Faculdade Metropolitana de Caieiras e UnicSul. Graças a esses convênios, mais de 40 mil jovens já estão cursando uma faculdade junto com a Associação. A experiência da faculdade já completa 4 anos, e no final de 2007, já formamos 2 mil alunos que concluíram seus cursos. (Site da ATST)

Como manter os associados coesos e conscientes da identidade do grupo? Há uma forte exigência do comparecimento às reuniões. O associado deve estar presente, atrasos e faltas não são tolerados. As orientações do site da ATST, sobre assiduidade e pontualidade, são inflexíveis: o associado não pode faltar nem pode fazer-se representar por outra pessoa.

Tolerância a atrasos não existe. Em alguns casos, as professoras entrevistadas relatam como as portas do local de reunião eram fechadas, no instante exato em que a reunião devia começar, não se admitindo os atrasados. E qual o conteúdo das reuniões? A que espécie de palestras são submetidos? Seria concebível que uma prática cooperativa de economia solidária não influenciasse a formação moral dos cooperados? Segundo Pinheiro (2000): “Todo agir econômico expressa uma cultura específica e uma determinada visão de mundo” (Pinheiro, 2000, p. 333).

A visão de mundo da ATST está fortemente permeada pela catolicidade, que é derivada de seu contato com o movimento de Comunhão e Libertação, fundado na Itália, em 1954, pelo padre católico Luigi Giussani. Jovens missionários italianos, que haviam sido alunos de Giussani, chegaram ao Brasil e divulgaram as ideias do movimento de seu antigo professor. De início, e às voltas com a efervescência universitária dos anos 70, o movimento iniciou entre os jovens universitários o que ele intitulava de “Comunidades universitárias de base”.

Eram os duros tempos da ditadura, e o Cardeal Paulo Evaristo Arns queria que os universitários participassem de uma experiência de Igreja que os ajudasse a enfrentar os problemas do dia-a-dia da universidade, os desafios culturais do meio intelectual, mas ao mesmo tempo estivessem sempre preocupados com as dificuldades da vida do povo e se colocassem a serviço da construção de uma sociedade mais justa e mais humana. (Site da ATST)

Logo, as palestras que os associados ouvem, ministradas por padres ou outros associados, têm um forte conteúdo religioso, associado ao panegírico de uma atitude cooperativa e solidária.

Trata-se de uma experiência de amizade, de pessoas que se colocam juntas não para executar um projeto ou desempenhar uma função, mas sim para viver o afeto e o compromisso fraterno umas com as outras. Mas essa amizade não se reduz ao prazer do momento, às ocasiões de diversão ou a uma afeição descomprometida. Ela é “guiada ao destino”, isto é, ajuda cada um dos amigos a realizar-se realmente como pessoa, encontrar o seu Destino bom. E por isso é “operativa”, pois realiza coisas, muda a vida das pessoas, cria obras. (Site da ATST)

Como se depreende dos conteúdos das entrevistas, o discurso religioso é compreendido pelas professoras entrevistadas como uma “espiritualidade” que, no contexto dos relatos, é sinônimo de uma atitude cotidiana para o indivíduo chegar a tornar-se alguém na vida, valorizando a cooperação. Para alcançar seu “Destino bom”, a pessoa envolve-se na cooperação com o próximo e assume uma reação “operativa” diante dos empecilhos que enfrenta na busca por seus objetivos. Deve resistir aos vícios que podem inviabilizar seus ideais, ouvir conselhos e também produzir o próprio futuro. Considere-se aqui, como há fortes semelhanças entre o relacionamento de amizade que “guia ao destino”, defendido pela Comunhão e Libertação, e as teorias de Psicologia do encontro significativo. Esta última também está embebida por contribuições de místicos, como o rabino e professor Buber (2006). Aqui, no entanto, a amizade também tem fins teleológicos: as mazelas vividas pelos

carentes, além de uma análise sobre suas demandas sociais imediatas, encontram também o embate com uma compreensão da finalidade da vida humana e do seu propósito na ótica da espiritualidade cristã que é reinterpretada por Giussani:

Dom Giussani não partia de uma pregação abstrata ou da imposição de seu modo de ser aos outros. Pelo contrário, convidava cada pessoa a ir até o fundo da própria experiência, a encontrar as razões mais verdadeiras de seu coração. Ele sempre acreditou que se cada pessoa olhasse com sinceridade para si própria, para seus anseios e buscas, encontraria – na base de tudo – o desejo por Deus. E mais: Deus não deixaria de responder a esse desejo e se tornaria, através de amigos e lugares concretos no mundo, uma presença em nossa vida. (Site da ATST).

Entende-se, assim, que concretude e utopia se veem, então, equilibradas na economia solidária. Uma abordagem realista dos problemas (falta de moradia, ruas sem esgoto ou iluminação, a presença de traficantes no bairro ou a formação dos filhos adolescentes) obtém um encorajamento que tem como argumentos o valor afetivo, a esperança e a fidelidade ao sonho (porque é assim que o ideal de viver bem parece ao carente). Isso lembra uma reflexão sobre o valor da utopia:

A proposta utópica se propõe a pensar o real a partir do possível. A proposta positivista recusa-se a tal voo. Ela prefere pensar o presente como um efeito do passado, assim como o futuro será um efeito do presente. Creio, entretanto, e aqui me identifico totalmente com Nietzsche, que é necessário inverter essa ordem. Os homens não dão o próximo passo em decorrência do passo anterior. Eles dão o próximo passo em função do horizonte de esperança para onde caminham. A utopia é um horizonte de esperança. Horizonte que, ao ser alcançado, se negará a si mesmo, na medida em que ele se abre para novos horizontes. O ideal de uma comunidade, assim, não é o produto de uma investigação empírica, mas antes o horizonte do futuro que imaginamos, a partir dos horizontes do passado que contemplamos. (Alves, 1982, p.55-56).

Quanto à ideologização política do movimento, ela é muito menor do que se vê em outras iniciativas reivindicadoras. Embora, proponha soluções que são possibilitadas por um agir econômico alternativo, a ATST não é um movimento de resistência à prática econômica vigente ou uma crítica radical ao modo de vida capitalista. As professoras entrevistadas, se notarás, são altamente politizadas. Mas sua politização vai além daquela que se vê na ATST. Ela se deve a outros fóruns, como vinculação a sindicatos e mobilizações por melhorias na carreira docente.

A economia solidária é também conhecida como Economia do coração. E está pautada em uma matriz cultural que compreende a transformação humana como ocorrendo a partir da comunhão dos afetos, isto é, o indivíduo ressignifica-se e reinterpreta o outro a partir do novo significado que lê em si mesmo. A vivência cotidiana da reciprocidade é estimulada nas reuniões da ATST, referenciando aos associados uma postura solidária indispensável, sem a qual a potencialidade do viver histórico (entenda-se: cultura, educação, trabalho e desfrute da existência) não se realizaria.



## Capítulo 5

### Relatos das docentes

#### 5.1 Diana

Vi Diana pela primeira vez antes da entrevista, quando eu ainda acertava os detalhes da pesquisa com a gestão do CEU Parque Anhanguera. Fui até a um evento realizado na unidade, em que a população comparecia. Pude notar, na ocasião, como era grande a quantidade de pais e familiares que lotaram o espaço e as ruas dos arredores. Em ocasiões como essa, todo o complexo do CEU Parque Anhanguera fica abarrotado de gente. É uma grande concentração de pessoas, em quantidade tal que é dificilmente vista em outras unidades escolares. A aglomeração já começa nas ruas, do lado de fora. Ingressando ou saindo do prédio, em trânsito constante, vê-se crianças fantasiadas de bichinhos ou robôs. Elas correm em todas as direções. Bebês de colo seguram, alegres e possessivos, balões flutuantes. Outros choram, enquanto o balão perde-se rumo às alturas. Uma pletera de ruídos e sons desorienta quem não conhece o local. Entre carrinhos de algodão doce, barracas de crepe suíço e mesas com espetinhos (todas servidas por alguma professora), ouve-se subitamente um estrepitoso ruído metálico. Alguém atingiu, com uma bola de tênis, uma pirâmide de latas, e pulando, festeja aos gritos.

O auditório do CEU Parque Anhanguera é pequeno, o que obriga o público a um revezamento durante as apresentações. De hora em hora, então, trezentas pessoas saem do auditório e outras trezentas, já nas imediações da porta, entram. O tráfego de pessoas, que já era intenso, se problematiza ainda mais.

Foi em uma dessas ocasiões de encerramento de período letivo que vi a apresentação de Diana e sua turma de crianças. O esmero e o capricho eram de impressionar. Ela havia costurado as fantasias de todas as crianças, um trabalho colossal. Enquanto as crianças cantavam e dançavam, ela as acompanhava dançando também. Ao tempo em que executavam seus passos de dança, ao som de alguma música do conjunto “Palavra Cantada”, os pequenos se alternavam olhando para os próprios pezinhos e depois para Diana. Acertavam seu passo por conferirem-no com os dela. Uma relação quase simbiótica unia turma e professora. Foi um evento animado, com as famílias dos alunos assoviando e aplaudindo.

Aos quarenta e seis anos, Diana é jovial e ativa. De estatura pequena, fisionomia solícita e um olhar direto, ela estabelece determinado padrão de excelência na unidade escolar. Dedicase intensamente a diversos projetos. É elogiada pela equipe de coordenação, pelos pais e pelos pares. Nestes últimos, como pude ouvir ocasionalmente, também provoca determinada competitividade. Ela aparenta um forte individualismo. O que é comum entre professoras, que, solitárias em suas salas de aula, produzem seu trabalho de forma um tanto isolada. Professoras não estão acostumadas a compartilhar decisões.

Diana se sai bem em diversas áreas, por acumular vários talentos: escrita, pintura, costura e culinária. Domina a informática. Ela atua como *clown*, “palhaço” ou personagem terapêutico similar aos “Doutores da Alegria”. Civilmente ativa, participa da Associação dos Trabalhadores Sem Terra, sobre a qual escrevi no capítulo 5. Um pouco mais adiante, será entendido como esse seu envolvimento com a associação ocorreu de forma inusitada.

Diana é moradora do Morro Doce há quinze anos, com orgulho. Mas sua trajetória até chegar a essa comunidade foi rodeada por situações vulneráveis, desde a infância. Quando pedi que a apresentassem, como havia muitos homônimos, perguntavam-me aos sussurros: “Qual Diana? Aquela que foi órfã?”.

Assim que a entrevista começou, apresentei à Diana a introdução à pesquisa e à entrevista. Com olhar atento, mas um tanto reservada e desconfiada, Diana fez poucas perguntas a respeito do processo da entrevista. Eu me sentia nervoso, talvez um pouco intimidado pelos diversos elogios que havia ouvido sobre ela. “Me interesse em fazer mestrado”, ela comenta. Então, passamos alguns minutos conversando sobre minha dissertação de mestrado<sup>18</sup>. Falo sobre a “metástase do bem”, fenômeno que havia observado em minha pesquisa.

Após algum aquecimento, e atendendo às perguntas do protocolo, Diana ficou mais à vontade e iniciou seu depoimento.

Os recursos que a unidade tem, esta comunidade não teria em outro lugar. Quando levo as crianças ao cinema do CEU, eu penso como essa possibilidade é especial. No futuro, elas terão a possibilidade de dizer que experimentaram, desde cedo, algo que por vezes os seus pais não puderam experimentar culturalmente.

Antes do CEU ser construído, toda essa área era um campo, um matagal à beira da rodovia, isolado. Havia um pedaço aproveitado como campo de futebol. As ruas não tinham asfalto. Era um barranco, com muito barro. Alguns pequenos comércios existiam. Mas as casas não eram em alvenaria, eram barracos de madeira, muito precários.

Em um projeto de contação de histórias, eu e uma equipe de professoras da unidade, íamos além dessa rua adjacente ao CEU. Entrávamos pelos becos, que conduzem a lugares que ficam ocultos da vista para quem está nas ruas asfaltadas. Ali ainda existem muitas casas que são ainda barracos de madeira, um bairro inteiro oculto e sem acesso, a não ser pelos becos. Eu, que moro aqui, me surpreendi ao descobrir que tão perto da minha casa havia uma parcela do bairro tão deteriorada.

Quando se olha aqui a partir da rodovia ou do CEU, não se percebe essa grande quantidade de cortiços que permanece aos fundos do bairro. É uma encruzilhada de becos. Na primeira vez, só entramos depois de fazer amizade com um menino, a quem perguntamos: ‘você

---

<sup>18</sup> ASSIS, E. R. de. O companheirismo moral e a formação de valores em jovens universitários. Araraquara, SP, 2009. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de São Paulo, 2009.

conhece esse espaço?’. Só entramos acompanhadas por ele, pois tínhamos muito receio.

Me sensibiliza que Diana faça um trabalho assim. Em especial, me impressiona o caráter voluntário e não remunerado do projeto, que ocorria aos domingos. E também imagino o perigo de uma imersão como essa em uma comunidade vulnerável. “Não há perigo?”, pergunto.

“Sim. Tem que considerar o ‘pessoal’”.

O “pessoal”, fico sabendo, são os donos ou capitães do tráfico na comunidade. Por vezes, em burburinho, as professoras se referem a eles também como “PCC”. Mas não há como confirmar se realmente se trata da facção criminosa. Alguns filhos desses capitães estudam na unidade. Ocasionalmente, há uma troca violenta de liderança, sempre sangrenta e mortal, que põe todos, sejam professoras ou moradores, em um clima mais tenso e vigilante.

Nós entramos em um domingo de manhã, umas oito pessoas, oferecendo histórias. Estávamos maquiados, irreconhecíveis. Levamos um aparelho de som portátil, e com uma música ao fundo, entramos nas vielas estreitas. Menos de dois metros separam a janela de uma casa da casa em frente. De pé, no beco, pedimos para que abrissem as janelas, pois tínhamos histórias para contar. Assim que íamos para outra rua, um cortejo, formado em sua maioria por crianças, se adicionava ao nosso pequeno grupo. Algumas das crianças já haviam sido meus alunos em anos anteriores. Entre cochichos, percebi que estavam comentando: “é a Prô Diana...”. Eu estava maquiada de fada, na ocasião; foram me reconhecendo aos poucos.

Diana parece mais à vontade. Gesticula quando fala, mas permanece sentada com as costas eretas, uma postura elegante e professoral.

Havia pessoas receptivas e também havia quem não fosse. A comunidade é muito desconfiada. Eles achavam que era um cortejo de políticos. Uma senhora fechou as janelas, dizendo que detestava “coisa de políticos”. Nós explicamos que não era isso. Estávamos ali ofertando uma história para eles e colhendo histórias deles para nós. Nos identificamos como professoras do CEU. Como as crianças nos acompanhavam, felizes por nos reconhecer e nos apresentando a todos que encontravam, nossa credibilidade foi garantida.

Caso a pessoa permitisse, elas entravam na casa. Vale dizer, que esse conceito, “casa”, pode ser de difícil captação arquitetônica para quem não conhece a comunidade. Sob a mesma área, por vezes um terreno de cinco por dez metros, podem elevar-se vários pisos. Tanto em lajes de concreto como em edificações de madeira. Um edifício assim pode conter muitas “casas”. E encontrar a entrada é outro desafio...

Em um desses casos, a senhora que morava no térreo não queria ouvir história alguma, apesar do agudo interesse demonstrado pelos netos

que estavam à janela. Já a moradora do andar de cima, queria ouvir a narração. Ela era mãe de um garoto de oito anos, chamado Mateus, aluno de uma das unidades do CEU. Ele vivia uma condição muito especial, acamado, portador de uma doença degenerativa na coluna. Como havia acabado de passar por uma cirurgia, havia tomado uns 60 pontos. Ele estava de cama, impossibilitado de se locomover. Quando ele escutou a música, pediu à mãe dele que nos convidasse para subir. Havia uma escada interna, independente. Subimos todos: nossa equipe e o cortejo, que se avolumara. A casa era bem pequenininha. Nos apertamos todos na cozinha, o único cômodo capaz de nos receber. O Mateus sentou-se em sua cadeira de rodas e pôs-se a nos ouvir. Animado, pediu a sua mãe que rearranjasse os móveis da cozinha, para caber todos. Arrastaram-se mesa, cadeiras e armários. Fizemos uma roda, e contamos diversas histórias, vivenciadas pelo grupo. Eu distribuí livros.



**Figura 2:** Vista parcial do Morro Doce, a partir da Anhanguera, sentido interior de São Paulo. O prédio do CEU ao centro. Foto do autor.

Mateus as ouvia, maravilhado. Ele estava ilhado lá. Além de cadeirante, morava no piso superior de uma casa, sem acessibilidade alguma, isolado por uma escada íngreme. E além disso, operado, não podia se mover nem dentro de casa. Penso em como esse aluno que não ia à escola, impossibilitado de se locomover, estava, naquele projeto, recebendo a escola em sua casa, em um domingo. As vielas e ruas que conduziam ao cortiço em que vivia, se pareciam com veias, por onde a metástase do bem estava em andamento. Me esforço para não demonstrar emoção, mas Diana, também emocionada com seu relato, parece notar. “Precisamos muito controlar a emoção. Lágrimas estragam a maquiagem e ninguém quer ver uma palhacinha toda manchada...” diz divertida. “Mateus disse que aquele era o dia mais feliz da vida dele”.

Pergunto mais a respeito das casas e suas construções precárias.

Aqui se vende o espaço aéreo, a laje! O dono do barraco de baixo vende a quem se interessar o direito de construir sobre o barraco dele. A moça que me ajuda em casa mora ali e me descreveu como funciona. Ela mora embaixo, e outra família mora em cima. As duas famílias compraram o imóvel, sendo que cada uma comprou um andar distinto.

O próprio conceito de imóvel, naquela parte do bairro, é meio ambíguo. As casas podem ser mudadas ou adaptadas com tanta facilidade, remendando ou transportando madeiras para outros imóveis, que não surpreenderia ouvir dizer que alguém desmontou a casa de um lugar e a reconstruiu em outro.

Diana retoma o assunto. De forma inusitada, volta a falar do risco que o crime produz. “As brigas entre facções pelo domínio da comunidade são comuns”.

Ela sussurra quando comenta isso. Só estamos nós dois na sala, parece um ato reflexo quando se comenta sobre esse assunto, o crime. Controlar suas opiniões e externar apenas o que não as inscreve em risco, é um dos aprendizados das professoras que ocupam essa posição de frente de batalha na metástase do bem.

As mães que moram nesse espaço rezam todo dia pelos filhos. Seu sonho é deixar o lugar. O que pode significar mudar-se apenas alguns quarteirões para outra área, menos precária. A droga é vendida em frente a porta das casas.

Eu fico tranquila. Faço parte dessa comunidade, eu moro aqui. Constantemente vejo professoras que vêm de outros bairros, e não conhecem aqui, se apresentarem muito assustadas quando comparecem a primeira vez, para receber sua atribuição. Muitas professoras têm medo. Além disso, quando digo a alguém de bairros distantes onde trabalho, é comum que me digam: “Onde? Ali no Parque Anhanguera? Bem no meio da favela?”

É comum que o CEU seja conhecido, mesmo em outras regiões, por sua radical imersão em uma comunidade vulnerável. A razão para isso é sua absoluta visibilidade, para quem segue pela Rodovia Anhanguera, por exemplo. O passageiro de um ônibus fretado, ou carro

que segue para São Paulo ou para o interior, quando acompanha a paisagem pela janela, provavelmente se surpreenderá ao ver, após uma linear favela, o prédio do CEU. Ele é uma excrescência benigna em uma paisagem que inspira insegurança.

Praticamente todos os CEU's estão dentro da comunidade. No início, quando da inauguração, apesar de estarem tão próximas, a unidade escolar e a comunidade passavam por mais dificuldade de comunicação. Logo, alguns enfrentamentos eram inevitáveis. Por exemplo: logo em frente ao CEU existem vagas reservadas aos professores. Elas foram utilizadas por moradores, que estacionaram seus carros ali à noite, e deixavam os carros ali, permanentemente.

A primeira gestora do CEU precisou lidar com isso. Era importante negociar, cedendo às vagas para a comunidade à noite. Os carros eram retirados de manhã cedo, para que os professores utilizassem as vagas. Mas esse acordo com a comunidade tem que ser refeito de tempos em tempos. Quando o “chefão” muda, novos desafios se formam: encontrar o novo ‘dono da favela’ é o primeiro. Ele, obviamente, não quer se revelar. Como os alunos são da comunidade, com as mães comparecendo aos portões todos os dias, a interatividade é mais facilitada.

Diana parece se culpar quando apresenta os aspectos mais sombrios da comunidade adjacente. É que além de seu campo de trabalho, esta é a vizinhança de sua residência. E é também a paróquia de suas vocações caridosas, por assim dizer. Ela compara então a comunidade com outra em que trabalhou.

Já trabalhei em comunidades piores. No jardim Damasceno, a escola ficava no alto do morro. Ocorreram invasões no pé do morro e a escola ficou ilhada lá em cima, rodeada por uma área favelizada. No tempo em que trabalhei lá, os ônibus passavam apenas a cada uma hora. Enquanto subia o morro a pé, para ir pra escola, eu via corpos de pessoas assassinadas estendidos na rua. Aqui nunca vi isso.

Meus alunos têm até três anos. Eles vivem em condições muito precárias. Há famílias mais participativas, atentas a tudo o que acontece. Mas há outras absolutamente ausentes. Chegamos, uma vez ou outra, a “intimar” algum representante familiar da criança a comparecer à escola. Em um desses casos, o menino estava com uma micose terrível, já fazia quatro meses. Precisamos ser firmes com a família, em benefício do aluno. Dizemos: “Se você não levar essa criança ao médico, não deixaremos ela entrar na escola amanhã”.

Eu faço mais perguntas sobre a condição familiar dos alunos.

No geral, a única característica fácil de distinguir na família dos alunos é quem é a mãe. Eu sempre brinco: “mãe a gente sabe quem é, já o pai...” Há pais presos, como também alguns dos que foram meus alunos hoje estão presos. Encontrei uma mãe de três ex-alunos meus, indo visitar o “pai do seu neto” que estava preso. Ela estava tão brava com ele que se recusou a dizer “vou visitar meu filho”.

Quando há um casal, isto é, pai e mãe, comumente eles são mais presentes na escola. A presença nas reuniões de pais é excelente aqui. Comumente uns 70 por cento dos responsáveis comparecem às reuniões. Em uma delas, atingimos a marca dos cem por cento, todos os pais ou responsáveis presentes.

Eu pergunto ao que ela credita essa presença.

Acho eu que o trabalho é feito para envolver as famílias. Trabalhos pedagógicos onde a família tem que participar com alguma atividade. Pelo menos, é o que eu tento fazer em minha sala. O pai acaba desenvolvendo uma visão diferente. A ideia do trabalho de envolvimento é mostrar o que é feito na unidade escolar.

Quando se trabalha com crianças muito novas (como na faixa etária em que atua, até os 4 anos, por exemplo), a família tende a conceber o trabalho como o que acontece em uma creche. Isto é: um serviço de pajem, de cuidados básicos, destituído de um caráter pedagógico. As professoras da unidade se empenham em mudar esse quadro imaginário entre os pais.

O professor precisa mostrar o que é feito. Para que a família compreenda que a unidade escolar não é um depósito de crianças, mas um espaço em que a criança vai aprender, se desenvolver, estar em contato e socialização com os outros.

Voltamos a falar sobre o bairro.

O bairro explodiu demograficamente, muito rápido. E por isso faltam escolas na região. Isso pode ser notado quando se vê a quantidade de *van's* escolares que trazem diariamente crianças para estudarem em todo o complexo do CEU. Não é logisticamente muito inteligente, afinal eles vêm de longe estudar aqui. E para alguns que moram em frente não há mais vagas. Mas é a demanda dos muitos bairros adjacentes que produz essa situação.

Volto então a questões sobre vida e resiliência pessoal. Quero abordar esse epíteto de “Diana, aquela que foi órfã”, mas temo me precipitar. Pergunto sobre como ela foi morar no bairro.

Eu conheci meu marido, há 22 anos atrás, aqui nessa terra. Literalmente sobre o terreno em que mais tarde construiríamos nossa casa! Aqui era tudo mato, mato alto. Era uma fazenda, Fazenda Itaberaba, se não me engano. A fazenda dedicava-se a plantar cana, produzindo melado e cachaça de alambique. Daí vem o nome do Bairro: Morro Doce. Isto é, doce da cana de açúcar. Não havia esse monte de barracos. Era uma área mais rural.

Lembro da história, conforme ela é narrada no site do próprio CEU<sup>19</sup>:

---

<sup>19</sup> CEU PARQUE ANHANGUERA. Parabéns morro doce. 2013. Disponível em: <http://ceuparqueanhanguera.blogspot.com/2013/01/parabens-morro-doce.html> Acesso em: 11 jan. 2024.

Em 1965 a região do Morro Doce poderia ser resumida como um conjunto de cinco casas, distantes umas das outras, com ruas de terra, muito mato e sem iluminação. Nas residências, a água era conseguida por meio de poços caseiros, posteriormente substituídos por poços artesianos. Um casal de japoneses, o Sr. e a Sra. Suzuki eram os proprietários desse loteamento.

As famílias reuniam-se cada vez em uma casa para se divertirem. O Cel. José Gladiador, professor instrutor de guerra, e sua esposa Tudinha, proprietários de um sítio encravado na área da Fazenda Itaberaba, estavam entre os fundadores do bairro; faziam grandes festas nas datas de comemoração religiosa e de final de ano. Assim se resumiam a diversão e o lazer daquela comunidade. O casal foi também responsável pela construção do Salão Paroquial Nossa Senhora das Graças, e pela promoção de casamentos para regularizar a vida dos casais da região.

As cavas de ouro do Jaraguá (outra descrição da origem do bairro) situam-se no Planalto Atlântico à altura do Trópico de Capricórnio. Constituem-se de uma série de sinuosas escavações descontínuas e alinhadas segundo a direção N50°W, das quais a cava principal é também a mais próxima da Rodovia Anhanguera. O acesso mais fácil para se atingir a área das antigas cavas é pela via Anhanguera, a partir de São Paulo.

Entre os quilômetros 23 e 24, ao final de longa descida adiante da placa rodoviária que assinala a posição do Trópico de Capricórnio, pode-se observar a escavação do Morro Doce. Essa cicatriz na encosta, em forma de “V” é cercada hoje por muitas casas, cujos moradores certamente ignoram sua natureza e significado.

A história do bairro pode ser definida como uma trajetória de lutas e conquistas. Seu desenvolvimento e melhorias são frutos de muita reivindicação e de intenso trabalho, sempre respaldados pela comunidade.

O relato de Diana parece combinar com o relato oficial que o bairro obtém em suas apresentações oficiais da prefeitura. Ela passa, então, a descrever seu primeiro contato com a região.

Havia um clube por aqui, uma chácara. Quando solteira vim aqui com uma amiga, nas imediações. Eu morava na zona norte, não conhecia nada por aqui. A gente precisava descer do ônibus no posto de gasolina e pôr-se a caminhar a pé, um “pedaço”, por meio de um enorme matagal para chegar ao clube. Caminhávamos mortas de medo. Nem imaginava que depois acabaria morando aqui.

Com o tempo, fui vendo os loteamentos, regulares ou clandestinos, irem coalhando pelo matagal, aceleradamente. Cresceu muito rápido.

Apenas considerando o crescimento regular através da ATST, é possível considerar a velocidade em que o Morro Doce cresceu. A área em que moro, por exemplo, é a quarta área. Hoje já existe até a vigésima terceira área (novo território a lotear), ainda maior que as primeiras áreas. Elas podem ocupar os dois lados da Anhanguera, e também espaços próximos ao rodoanel. O serviço público de educação não conseguiu acompanhar esse crescimento demográfico.

Esse crescimento se deu pela nova periferação que sofreu a cidade de São Paulo. À medida que as pessoas não encontravam mais terrenos com preços acessíveis, nem mesmo nas antigas periferias (como a Zona Leste, por exemplo), elas passaram a procurar lotes próximos às rodovias na entrada de São Paulo. A escolha por esses locais era potencializada pelo fácil acesso que se tem, por exemplo, ao centro da cidade ou à rede ferro-metroviária, por exemplo. Morar nessas regiões comprovou-se mais prático do que morar em outros bairros de São Paulo. Essa ocupação poderia acontecer de forma regular ou por meio das ocupações. E no Morro Doce ela ocorreu das duas maneiras, simultaneamente. A ordenada e a desordenada.

As casas regulares, dessa área que hoje se chama Morro Doce, surgiram a partir do loteamento dessa antiga fazenda Itaberaba. Zerbini comprou o terreno com os fundos da Associação dos Trabalhadores Sem Terra. Os associados compravam os terrenos a preços de custo, parcelados em algo como dez vezes. Eram bons terrenos, variando entre 80 m<sup>2</sup> a 60 m<sup>2</sup>. As regras eram claras: a largura das ruas deveria ser respeitada, o máximo possível. Não era permitido construir barracos. Só casas de alvenaria seriam aceitas. Havia reuniões todos os domingos. Elas ocorriam na paróquia Nossa Senhora da Lapa. Esse ritmo de reuniões todos os domingos durou muito tempo, eram muito exigentes. Mas tarde, passou-se a reuniões mensais.

Os problemas iniciais eram imensos. A começar pelo roubo de material. Ora, que bandido é esse que rouba pedra, areia e fios? Não havia água, nem luz ou menos ainda asfalto.

Os moradores iniciais moravam em diversas regiões de São Paulo, algumas muito distantes. O Morro Doce é a parte mais antiga do bairro, reportando-se ao tempo da fazenda. Alguns moradores não gostavam do termo.

Os moradores das primeiras áreas implantadas (1, 2 e 3) batizaram seus loteamentos como Jardim Canaã, uma referência à terra prometida. Outros nomes vieram depois: Jardim Britânia, Parque Anhanguera. Todos eles se juntam ao ainda corrente Morro Doce, e ainda a um outro nome antigo, “Santa Fé”. As divisas não são muito claras. É uma confusão! Ninguém sabe exatamente qual bairro é qual.

Alguns dos compradores originais dos lotes não conseguiram resistir até que a infraestrutura (água, luz, etc.) chegasse e desistiram. “Tínhamos também cinco amigos que foram embora. Hoje eles visitam o bairro e se impressionam”. Após esse comentário, Diana

me olha nos olhos, em silêncio por um tempo. Não foi um silêncio constrangedor, mas marcou uma mudança de narrativa, da qual passou a narrar a própria infância.

Minha infância foi difícil. Somos cinco irmãos. Quando meu pai conheceu minha mãe, ele já tinha um filho, que deixou com minha avó, para se juntar com minha mãe. Eles tiveram quatro filhos, duas meninas e dois meninos nessa união, dentre os quais estava eu.

Meu pai era igual cigano, vivia mudando de cidade para cidade, era um vai e vem... Ele tinha uma mão de ouro, mas não tinha cérebro. Era um homem crescido na roça, sem profissão, mas fazia de tudo. Ele teve muitas oportunidades, mas vivia abandonando tudo. E carregando todos os filhos junto com ele.

Quando eu tinha por volta de três anos, minha mãe foi embora. Eu só sei dessa história por meus irmãos mais velhos. Ela tinha por volta de 30. Ela argumentava que nos deixou por conta de meu pai beber muito. Eu tinha 3, meu outro irmão 5, o outro 7 e nossa irmã mais velha 9. O abandono foi simples: ela fechou a porta de casa, com todos nós dentro, e foi pro Rio de Janeiro. Só ficamos sabendo disso muito tempo depois, na fase adulta. Durante muito tempo eu acreditei que minha mãe tinha morrido, que eu era órfã. Não se comentava muito sobre o que tinha acontecido.

Sem mãe que o auxiliasse a cuidar das crianças, o pai levou todos os filhos para o Espírito Santo. “Tínhamos uma tia lá, que já passava dificuldades com quatro filhos que criava. A estadia lá durou um ano, o que foi muito. É claro que acabou não dando certo”.

Então meu pai nos buscou e voltamos a morar com ele, os quatro, em São Paulo. Quando eu completei 8 anos, minha irmã tinha 13 e começou a trabalhar em “casa de família”<sup>20</sup> no bairro de Pinheiros. Lá ela comentou sobre a dificuldade que tinha em ajudar a cuidar dos irmãos mais novos, que ficavam sozinhos. Meu irmão era da guarda mirim. Ficávamos sozinhos, eu e meu irmão mais novo. Mudávamos sempre. Moramos em diversas favelas.

Pergunto sobre como ela estudava, em uma vida de constantes mudanças. “Eu nem estudava, pra ser sincera. Comecei a estudar quando completei 8 anos”.

A família em que minha irmã trabalhava indicou um orfanato. Eles intercederam junto a direção, que não costumava receber crianças na minha idade. E então fui aceita. E apenas eu, pois era um orfanato de meninas. Ficava no bairro Anália Franco. Havia muitas meninas lá. Eu me tornei a menina 238. Era o número em meu cadastro, que também era bordado em minhas roupas. Eu lembro do número, nunca esqueci. Mas nunca alguém me chamou por esse número.

---

<sup>20</sup> Isto é, era empregada doméstica.

Diana se refere à Associação Feminina Beneficente e Instrutiva - Lar Anália Franco. A associação adquiriu o imóvel em 1911, por meio de uma famosa educadora brasileira, a “normalista” Anália Franco. Foi uma compra realizada sem recursos financeiros. E essa foi apenas uma das 37 instituições que ela, Anália, fundou. Ela deve ter persuadido os proprietários do lugar, que na ocasião era distante do centro da cidade, que o imóvel seria útil servindo como polo formador de rapazes e moças sem perspectivas. Embora, inicialmente também atendesse rapazes, em oficinas, logo a vocação da associação para o cuidado com meninas órfãs ou em condições vulneráveis tornou-se maior, daí o nome da instituição.

A área tem, ainda hoje, grande valor histórico: já foi propriedade do regente Feijó. Ou Diogo Antônio Feijó (1784 - 1843), sacerdote, deputado da Assembleia Geral da Província de São Paulo, Ministro da Justiça e Regente do Império, que morou ali. Com boa topografia e rodeado por árvores seculares, o sítio era muito querido pelo regente Feijó, que o batizou como “Paraíso”. Uma casa de taipa de pilão, tombada pelo CONDEPHAAT e pelo CONPRES P permanece ainda hoje no local.

Depois de passar por diferentes proprietários, até que foi adquirido pela Associação, o sítio sofreu reformas, até que as edificações fossem adaptadas para um orfanato<sup>21</sup>. O estilo arquitetônico continuou marcadamente bandeirista. Hoje o prédio é um Campus da Unicsul, que mantém algumas fachadas originais intactas e bem conservadas. Como Anália Franco é considerada uma célebre espírita brasileira, as administrações posteriores do orfanato continuaram com essa confissão religiosa.

Ainda hoje quando passo por lá, relembro de tudo. Das árvores, de alguns edifícios e da fachada. O nome da associação, eu sempre vejo, continua lá, em uma das fachadas. Até a cor da casa, verde e branco, é a mesma do meu tempo. O casal que administrava o orfanato, além de me receber, logo notou que meu pai também não tinha lugar para ficar. Vivia mudando de residência, ainda cuidando de um de meus irmãos, um pouco mais velho do que eu.

A tia Lídia, diretora do orfanato, convidou meu pai para trabalhar lá. Havia uma moradia, atrás do orfanato, atrás mesmo da casa do Regente Feijó. Alguns dormitórios, para trabalhadores, como jardineiros e serventes. Meu pai deve ter ficado um ano lá.

Diana revira o olhar.

Ele trabalhava bastante. E muito bem. Mas bebia muito, principalmente nos dias de pagamento. Era só receber e então... ele se arrumava e de terno alinhado, ia pra farra. Chegava, como me disseram depois, “com a gravata lá atrás”. Mesmo assim, cuidava bem do jardim. Os tios (o casal diretor da instituição) suportaram, o trabalho ao menos era bom. Mas

---

<sup>21</sup> DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO - DPH. Casa do Regente Feijó, remanescente da arquitetura bandeirista. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/aricanduva/historico/index.php?p=36>. Acesso em: 11 jan. 2024.

então, meu pai cansou. Os outros trabalhadores que compartilhavam a moradia com ele reclamavam muito e eles discutiram.

Meu pai decidiu ir embora. E queria, a todo custo, me levar com ele. Eu tinha por volta de 10 anos. Chorei muito e me recusei a ir embora. Tia Lídia me defendeu, pedindo com gentileza a meu pai que me deixasse lá. Disse que eu estava estudando, que era uma menina muito boa. Meu pai pareceu contrariado, talvez inibido diante da postura educada da diretora. E então me disse: “Se você não quer ir comigo, você fica. Mas depois, não vai reclamar”. Me lembro até hoje dele indo embora. Sumiu.

Foi pra Minas, junto com os irmãos dele. Só fui vê-lo na idade adulta. Quem me visitava, quando podiam, eram os meus dois irmãos que ainda moravam em São Paulo, em uma pensão.

“E Eu fiquei no orfanato dos 8 até os 20 anos”. Diana ri, um riso franco, natural e sincero.

Hoje a gente vê adolescente que se sente presa! Imagine: eu passei a minha adolescência inteira em um orfanato. A escola era lá dentro. A gente estudava e recebia o certificado de uma escola estadual próxima. Mas ainda no tempo em que estava lá, o orfanato decidiu fechar a escola e enviar as meninas para estudar nas escolas estaduais próximas.

Eu estudei em uma escola do Estado. Íamos e voltávamos a pé. Mas havia também uma Kombi que levava as meninas menores, que eram muito pequenas. As meninas estavam muito arrumadas. Só usávamos o uniforme (do orfanato, subentende-se) em dias de apresentação ou de visita dos pais. Eles eram bonitinhos, uns vestidinhos. Que a tia Lídia, a diretora, havia escolhido. Ela tinha muito bom gosto! Era uma senhora espírita, com por volta de uns 50 anos, casada com o tio Paulo.

Eu volto a perguntar sobre sua mãe. Noto a diferença no olhar, o esfriamento do afeto nas palavras. Ela ignora a pergunta. E continua o relato, descrevendo a tia Lídia e o tio Paulo.

Eles tinham um grande cuidado conosco. Eu, em especial, fiquei muito próximo dela. Quando fiz uns 10 anos, ela me ‘puxou’ pra perto. Eu a acompanhava para todo lado. Eles moravam dentro do orfanato. Era um lugar muito grande!<sup>22</sup> Eles tinham um apartamento lá. No início, moravam fora, mas decidiram se mudar para realizar uma gestão mais próxima. Eles tinham dois filhos já adultos, que não os visitavam muito.

O orfanato era mantido por diversas fazendas. Havia doações de várias fontes. E com o tempo, o terreno que era primeiramente imenso e rural, no início do século XX, se viu cercado por uma área urbana em rápida expansão imobiliária. À sua volta, floresciam

<sup>22</sup> Na época de sua fundação, em 1911, a associação toda contava com 75 alqueires. Essa grande área foi diminuindo com o passar dos tempos, mas ainda é o bastante para abrigar um grande campus, semelhante ao da Unicsul, com milhares de alunos.

bairros como o Tatuapé, Belém e Vila Formosa. Quando o orfanato precisava, vendia um lote. Havia também uma fazenda produtiva, de propriedade da associação, em Itapetininga e Sorocaba. Com o tempo, elas foram ficando mal geridas. E perdas por febre aftosa mataram quase todo o gado.

Eu pergunto se não é praxe a pessoa completar 18 anos e deixar o orfanato. Lembro-me dessa regra, pois ela consta na biografia de Janusz Korczak. Korczak, inclusive, fazia um discurso de “envio” do órfão quando este deixava seu instituto. Diana responde:

Normalmente acontecia. Mas muitas crianças não tinham para onde ir. Elas acabavam se tornando residentes. Para adequar-se ao estatuto, que apontava para que o adulto deixasse o lugar, os tios registravam a carteira das mais velhas que não tinham para onde ir, deixando-as, pelo menos em tempo parcial, responsáveis por algo no orfanato.

Menos ela. Como era uma faz tudo no orfanato, ela foi registrada ainda quando era estudante.

Eu fui registrada como auxiliar de professor, o que já era um registro em carteira que me auxiliaria para conseguir um emprego. Mas não lecionei lá. O tio Paulo me registrou para me ajudar, enquanto eu terminava o magistério. Comecei a trabalhar na prefeitura. E aí, uma hora, não deu mais. O tio Paulo me procurou, com o coração pesado, e me falou: ‘Diana, eu sinto muito. Não dá mais pra você continuar morando aqui’. E então eu fui morar com meu irmão.

Volto a perguntar sobre a mãe biológica. A resposta é direta dessa vez.

Eu tinha 15 anos. Achava que minha mãe estava morta. Em um dia de visita, meu irmão, que já havia se casado, chegou para me visitar acompanhado por uma mulher. Ela disse que era minha mãe. Estava arrumadinha, parecia comigo.

Eu os aguardava sentada em um sofá muito antigo. Era de madeira, com um estofado laranja bem vivo amarrado nele. Meu irmão chegou, parecia bravo. Estava contrariado. Era fim de ano, e ele havia planejado que passaríamos juntos. A chegada surpresa de nossa mãe colocou os planos por terra. Ele se aproximou de mim e sussurrou: “mana, essa é a nossa mãe”.

“Nossa mãe? Ué? Ela não tinha morrido?”. “Não, mana. Ela tinha ido embora”, respondeu, ainda sussurrando, meu irmão. Ela se aproximou e nos disse: “agora eu sei onde estão meus quatro filhos. Nunca mais vou abandonar vocês”. Pouco depois a visita acabou. E só tornamos a vê-la 12 anos depois. Nem mesmo a tia Lígia sabia que minha mãe estava viva, não haviam registros sobre ela no orfanato.

Pergunto então sobre o que ela sentia em relação à mãe.

Eu não tive sensação nenhuma. Eu nem sabia que tinha mãe! Aquela senhora era apenas uma pessoa que eu não sabia de onde vinha, nem mesmo conhecia. E por fim, eu nunca senti falta dela.

Do meu pai, a gente não tinha notícias, exceto que estava na roça, trabalhando. O tio e a tia cumpriam muito bem o papel de “pais”. Tio Paulo era um homem culto, “elegantíssimo”. Pensa num cara culto? Muito educado.

Torno a perguntar sobre a diretora do orfanato.

A tia Lígia era uma italiana, uma autêntica “*nona*”. Brava e mandona. Eu devo ter aprendido isso com ela... Mas era muito carinhosa. A vida dela era o orfanato. Ela dedicou 24 anos da vida dela ao orfanato. Ela se mudou para lá (isto é, fixou residência no orfanato) com 52 anos, muito ativa. Ela morreu com 73. Eu tinha 17 anos quando ela faleceu.

Tio Paulo continuou servindo no orfanato. Foi adoecendo. A instituição toda era um projeto muito caro, com muitas despesas. Não havia isenção de nada: pagava-se água, luz, impostos... Quando atingimos mil crianças, fizemos uma festa. E o orfanato ainda funcionou muito tempo depois disso.

Pergunto se ela sentia saudade da família.

Eu sentia muita saudade dos meus irmãos. Afinal, eu vivia cercada de meninas. As mais velhas cuidavam das mais novas, a gente se sentia muito amada. Em especial, lembro de duas meninas afro que sofreram muito. A mais velha se chamava Joana, com uns 15 anos. Ela vivia meio isolada, não tinha amigos. E então chegou a Valéria, uma espécie de princesinha africana, que devia ter uns 2 ou 3 anos. Assim que a Valéria chegou, Joana a adotou e cuidava dela, sempre. Quando a Joana chegou na idade de deixar o orfanato, a Valéria sofreu muito. Foi outra perda para ela.

Algumas crianças deixavam o orfanato para ir morar com parentes. E ainda outras eram adotadas. Como a Jennifer, que foi adotada por um casal quando ela tinha 6 anos. Ela não tinha pai nem mãe. Mas não ocorriam muitas adoções. A maioria das crianças tinha algum parente, então elas não eram colocadas para adoção. Os trâmites relativos à adoção no Brasil estavam sendo regulamentados. O estado estava recenseando e registrando os “menores” abandonados. Todas nós tínhamos um cadastro na Febem.

Havia sempre visitas. Algumas já faziam parte do lugar, eram conhecidas das crianças. Vinham nos visitar e brincar com a gente. Doavam muito também! As pessoas sempre levavam alguma coisa, pois pensavam que a gente podia estar passando fome, o que não acontecia. Eu sempre comi muito bem!

Ela faz brincadeiras sobre o próprio peso, sobre estar fora de forma. Rimos.

Os dias de visita dos familiares eram a cada três meses. Demorava muito. Quando fiz 18 anos, resolvi fazer um regime. Quando meu irmão me visitou, três meses depois, se espantou com minha perda de peso, achando que eu estava doente.

Mas por outro lado, esse distanciamento me aproximava muito da diretora. Ela me puxou para perto dela. Eu era uma espécie de dama de companhia. Cuidava das coisas dela, das roupas. Eu e outra garota fazíamos o almoço pra ela. Eu sempre cuidei dela. Até que ela adoeceu. Fui com ela até o hospital, até ela falecer. A acompanhei até o fim. Sua morte foi repentina. O funeral dela foi muito triste. Envolveu muita gente.

Com a voz embargada, Diana interrompe a fala. “O cemitério estava lotado. Eles eram da Casa Transitória, uma entidade espírita, eram muito conhecidos”. Um choro convulsivo toma Diana. Seus olhos ficam nublados pelas lágrimas.

Parece que ela sabia. Ela sempre quis ter uma casa. Ela tinha uma casa em Campos de Jordão, que depois vendeu para comprar uma em Peruíbe. A casa era, em teoria, para ela descansar do período no orfanato. Mas às vezes ela enchia dois carros com as meninas e descia a serra. Nos enchia de ameaças: “Vocês têm que ter boas notas!”. Todos temiam não ter notas boas e então perder esses passeios. Tia Lídia ficava vigiando tudo!

Em Campos de Jordão, certa vez, ela nos acordou de madrugada. Nos agasalhamos, ainda tomados de sono e a acompanhamos para fora de casa, ainda escurinho, para ver o sol nascer e iluminar a geada nas montanhas.

Entre lágrimas, Diana ri.

Esse é o ponto mais estranho: cresci em um orfanato, mas passei, muitas vezes, as férias de dezembro a janeiro na praia, ou em Campos do Jordão. Eu vivia morena de tanto sol!

Tia Lídia gostava muito de cozinhar, em especial comida italiana. Nada de massa ou molho prontos! Ela fazia a massa do macarrão. Pães, nhoque. Ela sentava e nos orientava. “Agora vocês vão aprender a fazer *talhatele* à bolonhesa. Peguem o manjericão, o azeite de oliva e o tomate”. Ela ia para a cozinha do refeitório e cozinhava junto com as meninas. Ela nos ensinava a cozinhar também alguns pratos mais chiques, que incluíam camarão e alcachofra. Quando falo que cresci em um orfanato, não imaginam que eu comia esse tipo de prato...

Faço perguntas sobre sua formação docente, seu casamento e a ida para o Morro Doce.

Eu cuidava de administrar remédios de outras residentes. Era doída por bula de remédio. Eu conhecia vários tipos de medicamentos e sua posologia. Por isso eu queria fazer enfermagem. Mas o curso era à noite. Em hipótese alguma me deixariam estudar à noite. Eu tinha 15 anos. E tia Lídia acreditava então que eu devia fazer magistério, pois lidava muito bem com as crianças. Ela não chegou a me ver formada, pois faleceu pouco antes, no meu penúltimo ano.

Terminado o magistério, eu continuei trabalhando no orfanato. Com tia Lídia falecida, nos revezamos cuidando da comida e da gestão da casa. E ainda cuidávamos também do tio Paulo, que viúvo, ficou sozinho. Cuidávamos da roupa dele, da medicação, essas coisas. Eu cozinhava para 200 pessoas. E além do orfanato, havíamos aberto uma creche. Às 5h30 eu já cuidava de receber as crianças, que viam de fora. Professoras formadas cuidavam delas.

Assim que terminei o magistério, prestei um concurso e precisei deixar o orfanato. Resolvi morar com meu irmão e a mulher dele, em um apartamento. A mãe da esposa dele notou como o apartamento era apertado. Sabendo que o quarto da filha, na casa dela, estava vago, me chamou para morar na casa dela. Eu criei um forte laço com ela, foi instantâneo.

Diana volta a rir. “Uma situação confusa de explicar vem agora”, diz ela.

Como eu morava em uma instituição espírita, ninguém nunca havia se preocupado em falar de batismo comigo. Assim que minha sobrinha nasceu, meu irmão queria que eu fosse madrinha dela. Mas descobrimos que eu não podia ser madrinha, a menos que fosse batizada também. Então, a sogra do meu irmão me tomou por afilhada, e fui batizada, aos 28 anos. E fiz a crisma também.

Pergunto sobre sua formação.

Na Faculdade de Ciências e Letras de Tibiriça, eu me formava em pedagogia. Uma amiga, colega na faculdade, fazia parte da ATST. Ela sempre me dizia: ‘Diana, você precisa comprar um terreno lá. O movimento está crescendo’. Eu não dava atenção. Era 1990, e quando se falava em ‘sem-terra’, o imaginário se preenchia com aquelas imagens de bandeiras vermelhas, assentamentos com barracas pretas, aquela confusão com a polícia. Além do mais, eu não tinha dinheiro nem para fazer a faculdade.

Fomos a um show do Fábio Junior, juntas. Dormi na casa dela depois. E ela insistiu para que eu fosse ver uma reunião da ATST, onde ocorreria o sorteio dos terrenos. No dia seguinte, um domingo ensolarado, fomos ao loteamento. Não havia absolutamente nada no bairro. Apenas os lotes com os marcos, pequenos pedaços de madeira, marcando os perímetros. Em um dos terrenos, para servir temporariamente como

local de reuniões, fizeram um barracão rústico. Lá, minha amiga me apresentou a um amigo dela. Eles estavam com dificuldades para realizar o sorteio, mal organizados. Eu nem pertencia à associação, mas fui organizando o sorteio. Mal cheguei e já estava em evidência... o amigo de minha amiga me notou. Eu tinha 23 anos, e acabei conhecendo assim meu marido.

No final de semana seguinte minha amiga tentou marcar um encontro entre nós. Deu tudo errado, um antigo namorado meu também estava no lugar. Constrangida por esse problema, liguei pra ele e o convidei para ir ao cinema. Bom, foi assim que vim acabar aqui! Casamos, construímos no meio do mato, vim pra essa unidade escolar... meu destino foi decidido no dia do sorteio.

Sinto falta de concluir o relato sobre o Tio Paulo. O que teria acontecido com ele?

Sempre visitávamos o tio Paulo. Era comum que as meninas já adultas, que haviam deixado o orfanato, o visitassem no dia dos pais e no dia 2 de outubro, o aniversário dele. Fui lá também, lhe apresentei o meu noivo. Com o passar do tempo ele ficou muito doente. Ele estava impossibilitado de continuar a gerir o orfanato. E sem seu carisma, a instituição encerrou o funcionamento. Uma das antigas residentes do orfanato, que morou lá a vida inteira, havia se formado em contabilidade e voltado para o orfanato para trabalhar no escritório. Já casada e com condições, levou o tio Paulo para morar com ela. Ele faleceu em 1999.

Ela olha pra mim, e resolve falar sobre como ele a influenciou nos hábitos de leitura.

Eles tinham uma biblioteca, instalada em uma sala apenas para isso. Era lá que eu estudava. Eu lia livros de Graciliano Ramos, Machado de Assis e de autores espíritas. Li também o Papillon. Como o tio Paulo vivia lendo, isso nos inspirou a ler também.

Pergunto sobre o que já me parece óbvio. Quero saber quem foi a influência moral que produziu sua resiliência.

A tia Lídia e o tio Paulo foram minhas âncoras, meus mentores. Ela era brava, brigava quando via as coisas fora do lugar (imagine dormitórios com 200 camas). Nos encorajava a estudar e ir longe, mas também insistia em que aprendêssemos a realizar coisas triviais, como uma faxina.

E quanto a mãe biológica?

Hoje tenho algum contato com minha mãe, mas sem afeto. Levo os netos para que ela veja, mas não tenho uma relação com ela. Eu vou até lá (no Rio de Janeiro), levo meus dois meninos para que eles fiquem na casa dela. Quando ela tenta se explicar, não há nada que possa justificar o que fez: trancar 4 filhos dentro de casa e desaparecer. Digo a ela que

ela não pode desejar aquilo que não pode ter. O meu carinho e amor de filha. Já meus filhos têm outra relação com ela, chamam ela de vó.

Uma figura que se sobressai neste último comentário sobre a mãe é muito simbólica. A mãe de Diana não tem mesa em casa. Faz as refeições sentada no sofá, com o prato no colo, vendo tevê. Os netos se incomodam, ficam desconfortáveis com refeições assim. Diana demonstrou em todo o relato como a mesa ocupou um símbolo poderoso em sua infância e formação. Desde a feitura da comida até o servir à mesa, fosse no orfanato ou hoje em casa com seus filhos, a partilha da refeição e das vivências cotidianas tornou-se um ritual a que se acostumou.

A conversa com Diana durou pouco menos de 100 minutos, mas poderia durar até mais. Não considerei o tempo inicial para aquecimento, em que falamos brevemente sobre amenidades, e que não foi gravado. Para as entrevistas posteriores, decidi limitar um pouco mais a fala dos sujeitos, sendo mais incisivo nas perguntas. O relato posterior demonstrará como essa tática não funcionou, de forma alguma.

## 5.2 Hebe e a “menininha do Lula”

A próxima entrevistada me pareceu bem à vontade. Mais disposta a falar do que Diana parecia no início de sua entrevista, estava sorridente, desde que entrou na sala. Não consegui evitar a impressão de que Diana, no curto intervalo que fiz, tenha comentado com as colegas sobre como a pesquisa ocorreu e as tenha tranquilizado. Mas essa é só uma suspeita. De qualquer forma, uma escola é uma espécie de microcosmo, fluído e supercondutor quando o assunto é informação. A presença de um pesquisador na unidade escolar é rapidamente notada. Principalmente, quando é um homem, em um ambiente onde a maioria dos colaboradores é composta por mulheres.

A suspeita sobre “minha ficha” já estar circulando pela unidade escolar não é infundada. Se julgar um “canal de comunicação informal” como tendo duas vias, posso deduzir que Hebe, minha atual entrevistada, já ouviu sobre mim tanto quanto eu ouvi sobre ela. As colegas a indicam como “Hebe, a mãe da menininha do Lula”. Quando peço que expliquem melhor esse epíteto, elas dizem, divertidas: “é complicado... pergunte a ela”.

Tento não pensar no Lula, assim que Hebe senta-se à minha frente. Trocamos algumas amenidades e então ela se põe a falar. Sua voz é clara e harmoniosa. Há um sotaque nordestino, melódico, agradável. Ela procura algumas palavras enquanto fala, há naturalidade nas respostas, uma confiança nas intenções do entrevistador. Pergunto sobre sua formação docente, e ela passa a narrar em ritmo natural:

Eu era pajem na prefeitura de Osasco. Eu sempre procurava cursos grátis. Fiz vários: costura, modelagem, artesanato... e encontrava muitos cursos grátis como esses no Senai. Eu decidi então que trabalharia como professora! Mas faltava tanto... eu não tinha o segundo grau. Então, resolvi me matricular no supletivo, aos 27 anos. Que vergonha...

Eu digo que não é vergonha, mas sim uma história linda. “Na sala de aula do supletivo, eu ajudava o professor, pois a maioria dos alunos tinham muitas dificuldades”, ela diz olhando pro chão, meio tímida.

E modéstia à parte, eu sempre tive facilidade de aprender. Logo, eu terminei como “monitora” da turma (informal, no contexto), autorizada assim pelo professor. Os colegas gostavam muito do meu auxílio. Gostavam e gastavam! Eu ganhava algum dinheirinho... fazendo os trabalhos daqueles que me contratavam.

Rimos juntos.

Apesar de ter completado o segundo grau por supletivo, logo fui avisada sobre como a prefeitura estava mudando as regras, mesmo para as pajens. Então, decidi fazer o técnico em magistério. Minha filha estava ingressando no ensino médio. E eu me matriculei junto com ela. Fomos colegas da turma de magistério. O colégio era tradicional e respeitado, o CENEART de Osasco<sup>23</sup>. Como eu já tinha supletivo, portanto, o ensino médio é eliminado, eu fiz dois anos para concluir o magistério. Minha turma foi a penúltima, antes que o curso técnico de magistério fosse extinto. Assim que terminei, prestei concurso como professora na prefeitura de São Paulo. E passei. Mas esperei um bom tempo, pois minha colocação estava longe, depois de dez mil.

Pergunto um pouco mais sobre essa sua formação no curso técnico de magistério:

Quando eu cursava o magistério, meu marido perdeu o emprego. Vivíamos uma crise. Eu lembro que era o governo de FHC! Com a falta de dinheiro, consegui o passe escolar para minha filha. Mas não consegui o meu de jeito nenhum! Aparentemente ninguém acreditava, ainda que eu comprovasse, que eu estava estudando. Então, de manhã, tomava uma carona metade do caminho, para a ida ao colégio técnico. A outra metade eu caminhava. Como tinha que voltar a pé, pedia às professoras que me permitissem “cabular” a última aula, para consumir o tempo andando até o meu emprego da tarde. Era uma caminhada longa até o trabalho, uma distância sem fim.

Alguns conhecidos, às vezes, me diziam: “ah, eu te vi andando por tal e tal região”. Com vergonha de dizer que estava andando porque não tinha dinheiro para o ônibus, eu mentia: “ah, eu estava indo ao INSS, para resolver um assunto de minha mãe”. Mas apesar de cansada, eu ia feliz! Ia cantando, rezando, fazendo minhas orações.

Ela faz uma pausa, refletindo. Percebo depois, enquanto transcrevo a entrevista, que há um ritmo diferente na forma como Hebe constrói suas respostas. Isto é, ela não as constrói. É

<sup>23</sup> Fundado em 29 de janeiro de 1951.

toda espontaneidade. Diana parecia refletir, desconfiada, diante das perguntas, respondendo brevemente, pelo menos no início. Já Hebe fala tranquilamente, procurando palavras enquanto está no meio da frase, em uma conversa informal que torna ainda mais envolvente a narrativa. Ela reflete sobre as privações que passou e então continua: “Hoje sei que deveria passar por isso. Agora dou valor às pequenas coisas”.

Reflico sobre onde ela mora: em Osasco, uma cidade grande próxima a São Paulo. Pergunto se ela intencionava mudar para alguma escola municipal de Osasco, para ficar mais perto de casa.

Eu sempre quis ir trabalhar em São Paulo! Para mim, filha de nordestinos que vieram para o Estado paulista, chegar na cidade de São Paulo era um sonho... Afinal, morávamos e trabalhávamos nas cidades periféricas, adjacentes à capital. São Paulo não me assustava, como assustava a minha família. Me parecia uma cidade com muitas oportunidades. Mas achava que não teria chance se não fizesse faculdade, então me matriculei em um curso de pedagogia EAD, em que assistia aulas aos finais de semana. Além disso, tinha que deixar toda a casa em ordem, a família inteira funcionando...

Observo como esse sentimento (de deslumbre, no contexto) é comum entre migrantes nordestinos: Eu converso com meus alunos da EJA (adultos, portanto, alguns já idosos) sobre o espanto que se tem quando se chega a São Paulo e se depara com essa “boniteza”.

Descubro então que Hebe, além de ser professora no CEU, leciona diversas noites por semana na EJA. Ela diz isso com um carregado e involuntário sotaque nordestino, que imprime na pronúncia da própria palavra “EJA”. Aparentemente, para ela, suas turmas na EJA reavivam sua nordestinidade. Antes que eu pergunte a respeito, ela volta a falar sobre a cidade.

São Paulo é linda! E não me refiro apenas à cidade ou à aparência dela. Meus alunos da EJA tem a chance de estudar, se alfabetizar. Quando você chega a São Paulo, vindo do Nordeste, é como se desembarcasse “cego” lá na rodoviária. Se não sabe ler, não consegue ter acesso às coisas comuns do cotidiano: entender as placas, compreender o mapa do metrô, tomar trem, se orientar...

Para investigar mais sobre essa sua identidade nordestina, pergunto, talvez um pouco abruptamente, sobre sua família. Eu havia decidido manter a entrevista sobre um roteiro mais restrito do que o obedecido no diálogo anterior. Por isso, pretendi perguntar sobre a família para então atender a outras questões do protocolo.

Minha família migrou do Nordeste, de Juazeiro, na Bahia. Eu nasci aqui. Meu pai chegou com 14 anos. Ele tinha vivido, até então, no interior da Bahia, nunca tendo visitado uma cidade grande, nem mesmo alguma do Nordeste. E então, depois de uma longuíssima viagem, ele chegou aqui, em uma São Paulo tumultuada. Eu vejo, com admiração, a história do meu pai se “juntar” com as histórias de meus alunos da EJA.

Antes que eu volte a perguntar sobre seu pai, Hebe pede para falar sobre sua experiência na EJA. Eu acabo achando que compreender suas classes noturnas e como se envolveu com elas também colocará em relevo sua nordestinidade. Então, a deixo prosseguir:

Eu tinha apenas um mês como aluna de magistério quando me convidaram para atuar na EJA. Achei estranho, eu estava longe de me formar. Mas insistiram, a demanda era grande. Na noite em que iniciei, fui até a sala da EJA, cruzei a porta e me deparei com 30 alunos adultos. Se houvesse duas portas, eu teria seguido até deixar a sala e desaparecer dali.

Rimos. “Na primeira semana, fui conhecendo cada um, conhecendo suas necessidades. Desde então, estou na EJA há mais de dez anos”. Eu pergunto como funciona o regime do trabalho, isto é, qual o vínculo.

Comecei atuando com o ITD, instituto do Padre Marcelo Rossi (ou da diocese em que ele atua, no contexto). Hoje estou em outro instituto, o MOVA. Recebo uma bolsa, uma ajuda de custo de 600,00 reais. Mas não faço esse trabalho por dinheiro. Neste ano (2014), chegaram a cortar nossa bolsa. Mas continuei, com minhas 2 salas. Mas tenho desencontros com o MOVA, me distanciei do movimento, embora não de minhas turmas. Me senti corromper, comprometer minha integridade.

Eu pergunto a razão. Pelo que compreendo, esse sentimento de “corromper” está ligado à valorização profissional da categoria.

Somos maltratadas. O tempo inteiro querem nos lembrar que não temos vínculo com o município. E noto que nos tratam com certo desprezo. O professor alfabetizador de adultos não é devidamente reconhecido lá como um alfabetizador. E era menos ainda quando eu era uma estudante de magistério.

Eu imagino, mas não falo, que isso deveria ocorrer pelo cenário que ela me descreveu. Foi chamada, ainda aluna do curso de magistério, portanto, ainda não era professora. Os representantes municipais que são concursados não viam isso com bons olhos.

Mas a exigência é tanta quanto a que se faz a um professor concursado. Ganhamos menos e somos menos valorizados. Sofremos ameaças, cortes de verba ou bolsa, atribuição de aulas com agendas que nos prejudicam. Discordei também do processo de seriação: minhas turmas poderiam muito bem entrar em uma quinta série, depois de atender às minhas aulas. Mas meus alunos deixavam minha sala rumo a outra com conteúdo e processos pedagógicos equivalentes a uma primeira série, bem abaixo do potencial deles. Critiquei. Mas ninguém me ouvia.

Então, posso entrever esse traço mais militante, mais politizado no discurso de Hebe. Mas o tom de fala natural continua. Há uma calma na voz, mesmo quando ela parece

desapontada. Não se percebe frustração, mas uma espécie de resignação. Me vem à mente, no momento mesmo em que a ouço, a frase *“hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás”*, atribuída a Che Guevara. E ela retoma a descrição de seus alunos da EJA:

A maior parte dos alunos da EJA é formada por migrantes nordestinos. Minha classe, atualmente, tem apenas mulheres, muitas delas com idades próximas de 70 anos. O aluno típico da EJA é muito esforçado, silencioso e sem bagunça. Gosta de aulas tradicionais. Quer copiar da lousa, ouvir ditado. Eles contam o bom desempenho da aula pela quantidade de lousas que copiaram! Três lousas por noite é um número bom pra eles. Eu preparo aulas com debates, aulas ao ar livre e outras dinâmicas. Eles suportam, mas não gostam. Querem lousa.

Eu quero tentar perguntar sobre o CEU, que afinal, é a unidade escolar onde Hebe tem vínculo profissional. Mas a EJA parece descrever melhor, no momento, tanto sua identidade como sua motivação pessoal para a “metástase do bem”. Afinal, qual a razão para uma professora da prefeitura de São Paulo, que tem um posto com salário razoável, manter-se trabalhando à noite por mais de uma década? Ela poderia ganhar mais “dobrando” em outra escola onde se concursasse.

Noto que não serei capaz de impingir um controle maior sobre a entrevista. Chego a essa conclusão bem desanimado, tomado pela impressão de que a pesquisa deriva ao fluir da narrativa, o que me parece bem desconfortável na hora. Mas o relato atrai meu interesse. E peço uma descrição de uma aula noturna típica na EJA:

Em uma noite quente, com a sala abafada, eu levei a turma pra fora, ao ar livre. O céu estava lindo, víamos as estrelas e a lua. Eu achei a aula maravilhosa, houve até certa participação. Na outra noite, eu cheguei a pensar em sair também. Mas eles me pediram, encarecidamente, para não fazer isso. Queriam escrever. Queriam lousa.

Pergunto por que isso acontece. Ela reflete, por uns instantes: “Acho que... porque associam ‘escola’ às experiências estudantis que tiveram, ou queriam ter, na infância. Eles não usam, por exemplo, o termo intervalo. Dizem ‘recreio’”.

Penso em como, em nome da memória e do imaginário que ainda fazem quanto ao que é “escola”, esses alunos da EJA lutam para resistir a uma nova fraseologia, que desfaça seus construtos de memória sobre o que é “estar na escola”. Como que confirmando o que penso, Hebe continua:

Leciono para eles em uma sala paroquial. E eles gostam que seja assim, que não seja uma escola agitada. Um ambiente como o das escolas de hoje não se parece com o que eles acreditam que uma escola deva ser. Em seu tempo, uma escola não fazia tanto barulho...

Mesmo assim insisto em dinâmicas mais pedagógicas e interativas. Certa vez levei um texto, um poema.

Hebe põe-se a narrar e me impressiono com o recitar do poema. O timbre de sua voz empresta mais profundidade ao texto. Ela precisou pausar algumas vezes, mas parece ter consumido um bom tempo preparando a aula e a recitação.

“Vi ontem um bicho/ Na imundície do pátio / Catando comida entre os detritos /Quando achava alguma coisa / Não examinava nem cheirava / Engolia com voracidade / O bicho não era um cão / Não era um gato / Não era um rato / O bicho, meu Deus, era um homem”<sup>24</sup>.

Ela havia levado o poema impresso, para que a classe acompanhasse sua recitação. O interesse das alunas foi grande, participaram ativamente. E por isso ela resolveu desenvolver outros projetos semelhantes, com conteúdo de artes. Acho que Hebe notou que falava pouco sobre seu trabalho no CEU e por isso justificou- se:

Eu gosto muito de trabalhar com crianças, é claro. Mas sinto que vou de um extremo a outro! Gosto muito também de trabalhar com adultos, em especial minhas alunas idosas. Brinco muito de manhã com as crianças, e ouço muitas histórias de vida à noite, enquanto lido com minhas alunas “mais velhas”.

Peço que as descreva melhor.

Elas vão à unidade escolar para aprender, mas também relatam muitas histórias pessoais. Algumas, de muito sofrimento. Eu elaborei um projeto certa vez (de produção de texto, subentende-se no contexto), em que procurava reavivar as memórias de infância, que invariavelmente se passavam no Nordeste. Muitas histórias de migração também eram lembradas. Foi muito intenso.

Quando as mulheres começaram a compartilhar, havia dois grupos: as que queriam falar e aquelas que jamais se abririam diante das outras. Mas no decorrer dos relatos, a identificação foi aumentando. As vidas, de todas elas, foram muito difíceis. As histórias tinham muitas semelhanças, muito sofrimento em comum.

Mesmo nesse instante, Hebe ainda parece natural. Mas uma mudança ligeira na fisionomia a faz parecer um pouco consternada. Ela continua:

Eu estava despreparada para aquela participação. Lembra o que eu disse? Elas são silenciosas, não gostam de debate, são alunas passivas. Mas as narrativas puseram todas a falar, em um envolvimento que eu não conseguia controlar.

Enquanto ela fala, eu imagino que sei bem o que é isso... estou capturado pela história. Estamos, nós dois, entregues à deriva da narrativa. Hebe descreve mais o projeto:

---

24 “O Bicho”, de Manuel Bandeira.

Os relatos eram individuais, entregues a mim primeiro. Alguns muito, muito fortes. Decidi, inclusive, que alguns não deveriam ser tratados ali, de forma tão pública. Mereciam uma atenção individual, o que me consumiu em muitas sessões de conversa, apenas eu e algumas das alunas.

“E qual era o conteúdo dos relatos?”, pergunto.

Os depoimentos apresentaram acontecimentos que eu nunca imaginaria, apenas olhando para esta ou aquela senhorinha. Muita violência, violência sexual, algo que eu imaginei que seria incomum para a época em que elas eram crianças. Mas quando uma se punha a falar a respeito, outras se identificavam e as histórias de abuso se multiplicavam. Eu fui pega de surpresa! Uma sala de aula, à noite, abarrotada de senhoras com uma média de 60 anos. Onde a exceção era não ter sido abusada sexualmente.

Eu pergunto se as alunas idosas reviviam o sofrimento, se pareciam ainda traumatizadas a essa idade. Ela responde:

Imagine que a maioria dos abusadores eram parentes, pessoas de confiança, não poucas vezes os próprios pais. Mas àquela altura elas já haviam perdoado os abusadores. Em alguns casos, cuidaram ou cuidavam ainda dos pais (que perpetraram o abuso) já muito idosos.

Hebe não se contenta com essa resposta. Começa a procurar explicar de outra forma, se perde no uso de frases que não termina, até que mais segura, conclui:

Para mim, era uma situação estranha de interpretar: algo semelhante ao que acontece quando uma mulher apanha do marido, mas ainda fica com ele...

Depois de um certo momento, parece que a mulher passa a colocar a culpa das surras que leva nela mesma. Começa a raciocinar: “se eu apanho, é porque fiz alguma coisa para merecer”. E o agressor não parece mais ser o responsável pelo que faz.

Eu penso, com tristeza, em senhoras de idade que acham, que de alguma maneira, foram meninas-crianças que provocaram os abusadores de tal forma que eles não podem ser responsabilizados. Também observo Hebe, uma mulher suave, tendo que lidar com dores tão profundas de suas alunas, trazidas à tona involuntariamente em um projeto de produção de texto.

Algumas semanas depois, eu procurei a coordenadora. Ela me parabenizou pelo sucesso do projeto e queria repeti-lo outras vezes. Mas eu nunca mais aplicaria aquele projeto de novo. Minhas energias foram sugadas por histórias muito, muito difíceis... fiquei muito debilitada emocionalmente. Eu substituí esse projeto por um em que

a gente contava histórias de assombração. Eu adoro histórias, de um modo geral. Mas as histórias de assombração são minhas preferidas...

Pergunto, parecendo espantado: “Você realizou esse projeto de histórias de assombração lá na EJA, certo? Não foi com as crianças?” Rimos juntos. Mas é um riso de etiqueta, um pouco nervoso. Produzido por um alívio, que tem um quê de ironia: o refrigério em trocar histórias de terror que envolvem abusos sexuais infantis por histórias de assombração.

Elas contam muitas histórias! E reafirmam, chegando a jurar, que são todas verdadeiras... há uma fixação em lobisomens... são “causos” e “causos” a respeito, todos inverossímeis. Mas eu nunca vou chamá-las de mentirosas, então as assombrações seguem sendo verdadeiras.

Também ocupamos muitas aulas com artesanato, uma atividade que elas gostam muito. Faço cursos de sustentabilidade em Osasco que depois multiplico com elas. Elas aprendem, com finalidades de melhorar a renda. Mas ainda que receosa com o despertamento de lembranças dolorosas, decidi retornar ao tema da migração.

Peço que descreva esse novo projeto. Animada, Hebe se põe a falar.

Meu projeto se chamava: “Nordestino sim, *nordestinado* não”. Eu levei um poema para sala de aula, narrado em áudio. E acompanhamos lendo a versão impressa em uma folha. Eu esqueci o nome do poeta...

Consumimos algum tempo tentando lembrar quem era. Eu suspeitava que fosse Patativa do Assaré, e ela também. Pude confirmar mais tarde que era ele mesmo. O poema, na íntegra, é o que segue. Antes que se leia, seria bom explicitar o viés interpretativo adotado por Hebe. Sua intuição lhe dizia que devia lidar com um sentimento, embutido em suas alunas idosas, e que é combatido pelo poeta em seu texto. Hebe acreditava, que à semelhança do nordestino-lírico construído nas linhas de Patativa, suas alunas padeciam sob um forte sentimento de culpa. Leia-se o poema como ela lembrou-se dele, segundo as gravações:

Nordestino sim, Nordestinado não  
 Nunca diga nordestino  
 Que Deus lhe deu um destino  
 Causador do padecer  
 Nunca diga que é o pecado  
 Que lhe deixa fracassado  
 Sem condições de viver  
 Não guarde no pensamento  
 Que estamos no sofrimento E pagando o que devemos  
 A Providência Divina Não nos deu a triste sina  
 De sofrer o que sofremos  
 Deus o autor da criação Nos dotou com a razão Bem livres de preconceitos

Mas os ingratos da terra  
 Com opressão e com guerra  
 Negam os nossos direitos  
 Não é Deus quem nos castiga Nem é a seca que obriga Sofrermos dura sentença Não  
 somos nordestinados  
 Nós somos injustiçados Tratados com indiferença  
 Sofremos em nossa vida  
 Uma batalha renhida  
 Do irmão contra o irmão Nós somos injustiçados Nordestinos explorados Mas  
 nordestinados não  
 (...)
   
 Uma vez que o conformismo  
 Faz crescer o egoísmo E a injustiça aumentar  
 Em favor do bem comum É dever de cada um Pelos direitos lutar  
 Por isso vamos lutar Nós vamos reivindicar O direito e a liberdade  
 Procurando em cada irmão Justiça, paz e união, Amor e fraternidade  
 Somente o amor é capaz E dentro de um país faz  
 Um só povo bem unido Um povo que gozará Porque assim já não há Opressor nem  
 oprimido.  
 (Monteiro, 2000)

Após relembrar a ordem de algumas frases do poema (e comentá-las, mais do que recitar), Hebe afirma:

A seca, segundo o poema, faz com que você se sinta culpado pela situação. O poema é um esforço para que o nordestino compreenda que a culpa não é dele, que Deus não o está castigando. Eu estava preocupada que o poema narrado não as mantivesse concentradas, então além dele também levei um quadro, “Os retirantes”, de Portinari.

Tento compreender como ocorreu a realização do projeto. Aparentemente, Hebe organizou ainda mais as etapas, exercendo um maior limite para a participação das alunas. Será que ela temia que novas histórias constrangedoras viessem à superfície? E esse tratamento dado ao tema “culpa” estaria ligado ao que havia dito antes a respeito da introjeção da culpa do agressor naquele que é agredido? São perguntas que elaboro melhor agora, durante a transcrição, mas que se apresentavam muito confusas no momento da entrevista. Pergunto então: “como suas alunas se comportaram durante o projeto?”:

Elas sentiram tristeza. Mas havia também uma certa alegria, por ter chegado em São Paulo, saído daquela situação. Analisamos o quadro, aprendemos a letra de uma música que falava sobre a seca e cantamos. Convenci um rapaz que toca violão na paróquia para fazer o acompanhamento. Veio até alguém que tocava sanfona! Animados, não pararam na música, e depois fizemos até um “forrozinho”.

Fico pensando em como essa foi uma conclusão positiva para um tema doloroso. Mas Hebe está longe de concluir:

Gosto muito de ver desfiles de escola de samba, pois acho que esta é uma das manifestações populares mais lindas do Brasil. Soube que racistas, acho que *skinheads*, ameaçaram uma escola de samba. Eles queriam que a temática nordestina fosse abandonada. Mas a escola de samba manteve, corajosamente, o tema. E eu, que assistia, fiz várias fotos, que imprimi para mostrar para elas, durante o projeto. Foi uma noite inteira para exorcizar a culpa...

Hebe toma fôlego. Essa é a primeira vez que noto sua voz mais acelerada. Ainda é meiga, mas assume uma impostação mais audaz:

A gente é nordestino, mas não é culpado. Não estamos sob o castigo divino. Não é assim que devemos perceber a situação, seja ela a seca ou a crise de moradia que enfrentamos em razão da migração. Não somos culpados por morar em áreas livres.

Área livre é o nome que se dá à área rural improdutiva, terrenos abandonados ou imóveis urbanos vazios e decrepitos que são ocupados por trabalhadores sem teto. Como já vimos, pode ser uma ocupação desordenada, sem infraestrutura como saneamento básico, fornecimento de água e energia elétrica. Mas também pode ser uma ocupação que foi previamente organizada e planejada. Tal planejamento pode incluir até mesmo uma sondagem e pesquisa dos espaços disponíveis. “Área livre” compõe, como pude notar, uma fraseologia de resistência, uma vez que a grande mídia rotula bairros inteiros como favela ou “área invadida”. Também nessa fraseologia adotada por Hebe, posso notar um ato de repúdio à culpabilização feita aos trabalhadores sem-teto, muitos deles nordestinos, que ocupam uma área em busca de moradia.

Não somos culpados pelo sistema se comportar de forma errada. Nossa única culpa é votar errado. Embora, agora isso não faça diferença... são todos “farinha do mesmo saco”.

Voltarei ao desapontamento político de Hebe mais adiante. Antes, quero relembrar seus comentários finais sobre o projeto “Nordestinos sim, nordestinados não”:

Me convidaram para apresentar o relato pedagógico desse projeto em eventos de educação. Mas não consegui que os relatos fizessem justiça ao que realmente ocorreu em sala. Nos congressos em que fui discutimos, confortavelmente seguros, sobre preconceito e xenofobia (esta última, subentendida no contexto). Mas essas discussões, quando em sala, estavam embasadas em experiências reais. Observar o quadro de Portinari em uma sala da EJA na paróquia ou na secretaria de educação são experiências bem diferentes. Na sala eu explicava a linguagem dele (de Portinari). O uso das cores, a magreza de defunto das personagens. Tudo era melhor captado.

Busco compreender essa distinção feita por Hebe. Aparentemente, nos congressos a que compareceu, seu relato era bem recebido. Mas o afeto visceral ocorrido nas aulas, é claro, não era despertado. Mesmo a menção à paróquia não me pareceu acidental. Aparentemente, Hebe compreende sua atuação na EJA como uma vocação espiritual de sua confissão católica. Ela prossegue: “enquanto (as alunas) contemplavam o quadro em silêncio, eu coloquei aquela música...”. Hebe tenta lembrar o autor e o título, mas não consegue. Então, cantarola baixinho:

“Oh! Deus, perdoe este pobre coitado / Que de joelhos rezou um bocado / Pedindo pra chuva cair sem parar /  
 Oh! Deus, será que o senhor se zangou / E só por isso o sol arretirou / Fazendo cair toda a chuva que há / Senhor, eu pedi para o sol se esconder um tiquinho / Pedi pra chover, mas chover de mansinho / Pra ver se nascia uma planta no chão /  
 Oh! Deus, se eu não rezei direito o Senhor me perdoe / Eu acho que a culpa foi desse pobre que nem sabe fazer oração / Meu Deus, perdoe eu encher os meus olhos de água / E ter-lhe pedido cheinho de mágoa / Pro sol inclemente se arretirar /  
 Desculpe eu pedir a toda hora pra chegar o inverno / Desculpe eu pedir para acabar com o inferno / Que sempre queimou o meu Ceará”

Ela me pergunta se eu conheço. A música me causou tal enlevo que eu fico olhando calado, sem responder, introspectivo. Descobrirei depois que ela pulou uma ou outra estrofe. Mesmo assim, essa é a entrevista mais musical de toda minha experiência acadêmica. “Não conheço”, respondo. E então, estalando um sorriso, ela lembra: “é ‘súplica’, ‘súplica cearense’”<sup>25</sup>.

Como quero saber mais sobre como funciona essa sua dedicação à EJA na paróquia, pergunto sobre como começou a trabalhar ali.

Eu sempre quis lecionar nessa paróquia. Cheguei a pedir para o Padre, que me apresentou ao pessoal do MOVA. Conversei com o coordenador. Mas não havia vaga. Um domingo, quase noitinha, ele me ligou. Uma professora ia embora para o Paraná e eu poderia assumir o lugar dela. Era na paróquia, e eu queria muito ir pra lá.

Mas aparentemente, suas relações com a paróquia são conflituosas:

Apesar de não trabalhar formalmente para a paróquia e gostar de lá (sou católica, creio muito em Deus), consegui problemas em alguns momentos. As mulheres da paróquia souberam de minhas ideias, e me batizaram como a “Subversiva”. Houve mesmo uma mobilização para me retirar de lá. O fato é que eu era petista, sempre fui, e isso piorou muito as coisas.

<sup>25</sup> A música foi composta por Waldeck Artur de Macedo, o “Gordurinha”, junto com Nelinho e depois regravada por Luiz Gonzaga. Lançada em 1960, ajudou a arrecadar fundos para desabrigados nordestinos, vítimas de uma enchente(!), calamidade tão rara que parecia o cumprimento da profecia de Antônio Conselheiro. MACEDO, W. A.; NELINHO. Súplica cearense. Difundida por rádio e televisão 1960.

“Era petista?”

Estou decepcionada. E não me refiro a escândalos como o “mensalão”, isto nem me espanta, sempre deve ter existido. Me refiro à forma de administrar, ao estilo de gestão do PT quando assume uma prefeitura. É uma gestão muito mais autoritária e agressiva do que as outras administrações. E é tudo uma “panelinha”, o que não se parece com uma gestão democrática. Por isso me afastei da militância do PT, da qual fiz parte minha vida inteira. E tento convencer a qualquer outra pessoa a deixar de militar! Está em algum lugar de “Vidas secas”, que governo é sempre governo. Não liga pro povo. Quando um movimento é “pedra”, é uma coisa. Quando vira “vidraça”, é outra.

E nesse momento eu recorro como as colegas a chamam. “Hebe, mãe da menininha do Lula”. Estou hesitante em esbarrar em algum escândalo envolvendo um ex-presidente. Mas me parece o momento apropriado para perguntar: “Você foi militante, mas ainda não entendi... qual a razão de chamarem você de mãe da menininha do Lula?”:

Ah, minha filha esteve na primeira leva do Prouni. Ela foi muito bem pontuada, aos 17 anos, no ENEM. Se em minha juventude eu tivesse as facilidades que vejo hoje. Tanta coisa gratuita... inimaginável nos anos 70 e 80. Ela viu a nota na internet, tarde da noite, eu já estava dormindo. E então, ela perguntou ao meu marido: “Se eu me inscrever na Universidade Católica de Santos o senhor deixa eu ir?” O pai autorizou e eu soube que minha filha estudaria fora de casa apenas no outro dia.

Hebe parece orgulhosa da filha.

Entre os inscritos pelo Prouni, ela era a terceira colocada no curso de jornalismo da UniSantos. Salvamos e imprimimos a lista, com orgulho! Mas alegria de pobre dura pouco. O nome dela desapareceu dias depois, e a universidade insistia em que ela nunca havia estado na lista. Era um equívoco de nossa parte, eles insistiam. Viu o que eu disse? A culpa, é sempre do pobre. Nas noites seguintes, a casa estava um silêncio só. Eu entreabri a porta do quarto dela, e a vi deitada. Triste, chorando. Então pensei: “Minha filha é tão inteligente. Mas estão tentando passar ela pra trás”. E então decidi que faríamos alguma coisa, além de apenas lidar com a universidade.

A história que se seguiu merecia ser filmada, como exemplo de conto resiliente. De fato, tanto o enfrentamento de uma adversidade quanto a mentoria de um adulto, presentes na história, são ilustrações muito claras de um processo de resiliência.

Fui conversar com o Padre Xavier, da minha paróquia. Petista, ele era conhecido como o “padre vermelho”, por seu envolvimento, no passado, com a teologia da libertação, os sindicalistas e o PT. Rodavam boatos que, desde a época em que Lula era metalúrgico até hoje, eles ainda eram amigos.

Hebe se refere ao Padre Xavier Cutajar, da diocese de Osasco. Nascido em 1947, o padre Xavier é muito ativo até hoje. Defensor das CEB's<sup>26</sup>, incentiva a participação de leigos e a politização da homilia. As opiniões sobre ele se dividem entre a comunidade: os leigos mobilizados, em busca de ações de cidadania, o veem como alguém de fácil acesso, atencioso e organizador de projetos sociais que incluem serviços de saúde, assistência jurídica, atendimento psicológico, emissão de carteira de trabalho e educação ambiental. É a prática de um dos valores das CEB's, no dizer de Hebe: “celebrar a Eucaristia e a Palavra de Deus a partir da realidade”. Realidade, aqui, significa enfrentamentos e mobilização da sociedade civil. A ala tradicional, no entanto, se aborrece com a laicização “extrema” com que as CEB's (e em especial o “Padre Vermelho”) concebem os ofícios católicos: mulheres fazem a homilia, organizam cursos e quermesses. E vereadores eleitos pela paróquia são convidados a comentar a Bíblia. Isso parece explicar também a relação conflituosa de Hebe com a própria paróquia.

Através do “Padre Vermelho”, contei toda a história para o bispo de Osasco. Que então, me colocou em contato com o bispo de Santos. Muita coisa foi resolvida: o bispo indicou um pensionato católico, só para moças, próximo ao campus que ela estudaria. Isto é, se a universidade cedesse, o que não acontecia. Quem nos atendia era irredutível. Sem bolsa e sem vaga.

Estou ansioso por ouvir a história, em especial a parte que explica a “menininha do Lula”.

Após essa mediação da igreja, eu achei que precisava ir direto ao governo. Cheguei em casa, liguei o computador, e perguntei para minha filha: “Laís, como faço para entrar em contato direto com o presidente?”. Demorou um pouco, mas encontramos um caminho, dentre os vários e-mails disponíveis. Na época João Paulo Cunha era presidente da câmara dos deputados, em Brasília. Ele começou sua carreira política como vereador de Osasco, talvez por isso nosso pedido tenha chamado sua atenção. Depois ele foi preso, por causa do mensalão. Ai, ai... Mas ele nos respondeu e deu atenção. Não demorou muito e o prefeito de Osasco entrou em contato comigo e perguntou: “E a menininha? Conseguiu entrar na faculdade? O Lula está me perguntando por e-mail...”.

Por vários círculos, a história da “menininha do Lula” se espalhou. Onde quer que a família fosse, em especial Osasco ou Santos, se perguntava pela “menininha”.

O Lula também nos mandou um e-mail. Era pessoal, além de presidencial. Quando se vê um presidente, a gente acha que ele está muito longe de nós. O Lula era diferente. Ele ia muito a Osasco. E não é que ele lembrava do “Padre Vermelho”! Era amigo dele mesmo.

A “menininha do Lula”, mesmo com todo empenho, inclusive do presidente, permaneceu sem estudar todo o primeiro mês de aula.

<sup>26</sup> Comunidades eclesiais de base.

Um caminho amistoso, que evitava os conflitos, era através das cotas. Como meu marido é negro, entrei em contato com a secretaria de gêneros e raças, em Osasco. Vários advogados que defendiam a causa negra nos ajudaram. Foi uma briga em várias frentes!

Descobriu-se depois, por meio de boatos (que não eram tão boatos assim, uma vez que eram confirmados pelo “Padre Vermelho” ou pelo prefeito de Osasco), que a presidência da república entrou em contato com a universidade católica de Santos diretamente. E que havia deixado claro que a instituição estava desmoralizando o Prouni, logo no seu primeiro ano de funcionamento. Medir forças com o governo federal não era uma decisão institucional muito inteligente. E tudo se complicava mais quando a UniSantos, uma universidade filantrópica, se comportava de uma forma que o pobre era excluído, em vez de incluído.

Fomos, então, convidados para ir à faculdade. Chegando lá, o tratamento era outro: conduzidos a uma sala ampla, nos fizeram sentar em poltronas confortáveis e serviram café. Deviam imaginar que éramos parentes do Lula. Mas ninguém pediu desculpas ou assumiu qualquer erro. Nos comunicaram que a vaga dela estava cedida, como se eles houvessem concedido bolsa a ela.

Nos entreolhamos, um pouco enfasiados com a atitude da instituição. Mas Hebe mantém o mesmo estado fleumático de sempre. Narra a história com um tom de voz agradável e o rosto sereno.

Quando voltamos a Osasco, consumimos dias só agradecendo a todos que nos apoiaram. Quando fui à secretaria de gêneros e raças, nos levaram até o gabinete do prefeito. “Ah, você que é a menininha?” perguntou o prefeito enquanto abraçava minha filha. Segundo ele comentou, havia acabado de ler um e-mail da presidência, escrito pelo próprio Lula: se a menininha não começasse a estudar dentro de três dias, o prefeito de Osasco deveria descer a serra e resolver tudo, pessoalmente! Assim que terminou o curso, minha filha era tão conhecida no município, que após formada prestou concurso lá e trabalhou na prefeitura. Ainda hoje é conhecida como a “menininha do Lula”.

Procurando atender às perguntas do protocolo, quero voltar a perguntar sobre o CEU e o trabalho que Hebe realiza lá. Mas me interessa também em saber sobre sua formação na faculdade. Ela se sentiu preparada?

Na faculdade me senti preparada para lecionar. Acho que minha experiência pregressa ajudou. Mas a ela juntaram-se também os temas discutidos na faculdade. Eu gosto de estudar. E havia uma inter-relação entre o que se estudava e o que eu vivia, afinal eu já atuava na educação.

Hebe parece realizar várias formações continuadas.

Como gosto de estudar, e vou atrás do que é gratuito ou tem subsídio, fiz um curso de aperfeiçoamento na PUC. Lá conheci uma senhora, missionária católica em uma tribo indígena no Mato Grosso. Ela mora em uma tribo. Fez uma excelente palestra e depois sentou-se ao meu lado naquele dia. Ela me disse que na tribo os adultos não conversam com a criança em pé. Eles se agacham e conversam com a criança nivelando-se, olho no olho. Essa descrição me impressionou. Desde então, sempre que eu brinco ou faço um carinho em uma criança, procuro me nivelar a ela. Não me preocupo em fazer isso para que outros vejam. É natural de mim.

E sobre seus alunos no CEU? Eles vivem em condições vulneráveis?

Eu trabalho com os bebês. Logo, não posso avaliar a condição de vulnerabilidade deles, exceto as condições de higiene ou tratamento que apresentam. Julgo que os pais, no entanto, são muito honestos. Quando, por engano, envio algum sapatinho, casaquinho ou pertence de algum bebê na mochila errada, o item volta no outro dia. Não é raro que volte lavado, passado e dobradinho. Há um ato de respeito, de não ficar com o que é do outro. Há muita gente honesta aqui.

Eu pergunto porque isso acontece.

Você pôde notar o bairro que nos envolve? É uma carência muito grande. Acho que uma mãe que recebe uma roupinha de outro bebê que não o dela, é tomada por um senso moral (algo até além da compaixão, ela explica, quando interpele). É um pensamento simples: “Não é meu. E também não me fará falta devolver”. Mas eu não arriscaria dizer que a “devolução” aconteceria da mesma forma se o que fosse enviado por engano fosse dinheiro...

Há também a valorização que a unidade escolar recebe como instituição. Em meio a tanta miséria, benefícios simples como chão com revestimento são considerados privilégio. Nunca houve no bairro uma estrutura, um edifício municipal como equipamento público, como essa.

Quando o CEU foi inaugurado, um pai chegou tarde para as matrículas. Insistiu muito com a diretora. Embora, houvesse espaço físico na sala, não havia material disponível para a criança. “Não temos nem colchão para ele” disse, justificando-se, a diretora. E ele respondeu: “ele pode dormir no chão, diretora. O chão daqui é melhor do que o chão de minha casa”. É muito comumente ouvir coisas assim. Nas festas de encerramento é comum escutar elogios dos pais, que se sentem agraciados com essa unidade escolar.

“E os pais dos alunos, como são?” eu pergunto. Hebe responde: “a maioria trabalha duro. Se esforçam para se afastar da criminalidade. Quando há mortes, mesmo de criminosos, lamentam, não gostam que seja assim”.

O CEU, vindo pra cá, ajudou muito no desenvolvimento econômico das pessoas. É só observar esse “*boulevard*”, essa “praça de alimentação” que se instalou na rua principal, em frente ao prédio. Antes, se as pessoas quisessem fazer compras, ou trabalhar no comércio, precisavam tomar um ônibus na rodovia para ir pra Lapa. Tudo acontecia *fora daqui*.

Talvez seja seu relato de que os pais dos alunos “trabalham duro” que faz com que Hebe lembre de seu pai. Eu pergunto mais sobre ele.

Meu pai foi a pessoa que mais me influenciou. (Pausa. Choro). Ele me marcou muito. De uma forma que nunca se vai se apagar. Mas ainda possa citar também minha mãe e meu marido. Eu tinha dez anos quando meu pai faleceu. Ele tinha 54 anos, morreu de câncer.

Eu penso em perguntar que tipo de câncer era, mas me domino, e não pergunto nada. Avalio a época: década de 70. Pouca coisa era “curável” para a medicina oncológica daquele período. Hebe então passa a refletir sobre como um pai, que morreu quando a filha era tão nova, pode causar uma influência tão duradoura.

Eu não convivi muito com meu pai. Somos 7 irmãos. O mais velho tinha 19 anos quando meu pai morreu. Nós nunca nos separamos, depois disso. Somos muito unidos. Ainda nos reunimos todo sábado na casa de minha mãe e contamos muitas histórias. Em quase todas elas meu pai está presente (na narrativa, subentendido).

Uma pausa. Um choro, sob controle. E Hebe continua, com um tom gaguejante. “Conheço melhor meu pai a partir desses relatos”. E prossegue:

Acho que fomos unidos também por causa das surras de meu pai. Quando um dos filhos fazia uma arte, apanhavam todos (risos). A ideia era que ninguém risse do outro. E que todos sentissem a mesma dor. E somos assim até hoje: se um sofre, todos sofrem. Se um se alegra, todos se alegram. Um dos meus irmãos era muito danado, até fugia. A gente vivia dizendo a ele: “Pare com isso. Quer que todo mundo apanhe?”. Ele melhorou...

O que me intriga em relatos sobre companheirismo moral é um quadro semelhante a esse que noto na descrição do pai de Hebe. Os pais escolhidos como mentores morais são, muitas vezes, duros, disciplinam agressivamente e não parecem amigáveis. Mas a admiração dos filhos é irrestrita. Mas o que ela diz em seguida esclarece um pouco mais essa relação: “Ninguém podia esquecer de pedir a benção do pai. Ele era autoritário, muito nervoso. Em suma: ele era muito pai”.

Aparentemente, o sujeito que sofre a influência moral de um pai severo consegue concluir que havia um propósito protetor por trás da severidade. É como no poema “The hidden smile of God”, de William Cowper, aqui parafraseado: “Por trás de uma providência carrancuda / Ele oculta uma face sorridente / Seus propósitos amadurecerão rapidamente / Desvendando-se a cada hora / O botão pode ter um gosto amargo / Mas a flor será doce”.

É claro, eu não recordava dos versos na hora. Mas minha lembrança vaga era dominada pela impressão que Hebe gostaria de ouvi-lo. Enquanto pensava sobre isso, Hebe continuou a descrever o pai:

Ele foi duro, mas acho que era porque sabia que não tinha muito tempo. Era muito provedor, nunca nos faltou nada. Mesmo com a doença, após várias cirurgias, ele não deixava de trabalhar. Meu pai era carpinteiro. Não pedia afastamento. Ele trabalhou até a quinta, perto do fim do dia. Uma tarde, de outubro, em '74, o pessoal da empresa o trouxe em casa. Ele já estava sem forças. Minha mãe juntou os documentos e seguiram no mesmo carro para o hospital. Ele morreu no sábado. Tinha 54 anos.

O fim desta entrevista foi semelhante ao da primeira. Fiz algumas perguntas contextuais, apenas para elucidar um termo ou outro que eu não havia compreendido. Isto me permitiu, também, “emergir” depois do mergulho na narrativa de vida da entrevistada. Agradei a colaboração com a pesquisa e me despedi. A outra entrevista só ocorreria no dia seguinte, o que me permitiu organizar as entrevistas feitas até aquele momento para a transcrição.

### 5.3 Nikê

Quando cheguei na unidade, no dia seguinte, estava disposto a ser mais flexível com minha próxima entrevistada. Eu estava mais seguro, dominando melhor os instrumentos e o processo. E após ouvir a gravação da conversa com Hebe e começar a transcrição, notei o valor do relato. Resolvi que deveria permanecer mais relaxado durante as narrativas, ainda que isso dilatasse mais o tempo do encontro.

Também imaginei, que a essa altura, as professoras que se voluntariaram para a pesquisa já estariam todas sabendo, graças ao “canal de comunicação informal” da unidade, como a entrevista ocorria. Eu não antecipei, portanto, que a próxima entrevistada estivesse nervosa ou desconfiada. Também soube, pelo mesmo canal, que ela era órfã de mãe desde a infância. É um canal com “duas vias” lembra? Não me detalharam muito mais a respeito da entrevistada. Não ocorreriam surpresas. Não parecia existir nada com o que me preocupar.

A sala havia sido generosamente preparada para a entrevista. Uma carteira escolar estava entre duas cadeiras. Jarra d'água, copos e até café estavam em uma mesa ao canto. Tirei meu equipamento da mochila e inicializei o computador e o gravador digital. Também coloquei um caderno sobre a mesa. Era o caderno em que eu fazia uma ou outra anotação. Mas sua principal função era manter, somente para os meus olhos, o protocolo com as perguntas. Eu as imprimi e grampeei na folha do caderno. O modo como eu o abria, permitia que apenas eu lesse as perguntas. Mas elas não eram segredos, afinal. Seriam todas dirigidas, nos momentos apropriados, à professora entrevistada. Mas não queria que houvesse qualquer antecipação das questões.

Assim que a professora entrou, me cumprimentou, educadamente. Não houve nenhum sorriso caloroso. Ela era quieta, de olhar sério. Lábios cerrados, dava a impressão de que ela interagiria pouco. Um distúrbio auditivo leve, ela me avisou, exige que ela se aproxime

mais para me ouvir. O distúrbio não a impede de conversar, nem faz com que fale alto. Mas notei que ela mantinha um constante contato visual durante a entrevista, um esforço para compreender as perguntas e manter-se atenta. Também percebi como ela, além de aproximar a cadeira, se inclinava para frente, em minha direção. Imaginei que era para me ouvir melhor. Mas quando fazia isso, eu pude descobrir depois, não era para me ouvir. Era porque queria falar baixo, em sigilo. E eu estava errado em outra coisa: uma terrível surpresa me aguardava.

Comecei a refletir sobre o CEU, a comunidade escolar e o bairro adjacente. “A decisão de construir um novo complexo do CEU no meio de um bairro muito carente, em todos os aspectos, é uma escolha de gestão, proposital. Quando entrei aqui ouvi sobre isso”, diz a professora. Sua voz é firme, professoral. A dicção é clara. Mas ela me parece à vontade. A primeira impressão, de que não participaria da entrevista ativamente, se desfaz.

Eu considero que meus alunos vivem em um ambiente extremamente vulnerável. Já lecionei em lugares piores. Lá, meus alunos já estavam no crime. Eram turmas de ensino fundamental, logo havia pré-adolescentes e adolescentes. É uma fase com mais envolvimento (no crime, subentende-se), mas também com mais dissimulação. Eles escondem coisas de você. Aprendem isso a partir da realidade em que vivem.

Algo no comentário de Nikê me lembrou a letra de uma música de Bob Dylan. Lembrei dela, naquele momento. E ela me parecia, mais do que floreio poético, uma descrição precisa do comportamento disfarçado que se deve ter em uma comunidade vulnerável. Eu havia estudado as composições do autor, tempos antes, procurando nelas as críticas sociais. Tal como outros, aprecio mais o “Dylan ativista social” do que o “Dylan músico”. A música, “*Subterranean Homesick Blues*”, fala sobre como se aprende a dissimular em um bairro vulnerável:

Look out kid  
Don't matter what you did Walk on your tip toes Don't try “No Doz”  
Better stay away from those That carry around a fire hose Keep a clean nose  
Watch the plain clothes  
You don't need a weather man  
To know which way the wind blows<sup>27</sup>  
(Bob Dylan, 1965)

Discordo da conclusão de Dylan na letra. Acho que “*weathermen*”, pessoas que preveem o tempo, são indispensáveis. São especialmente necessárias para mentorear jovens rumo à sua resiliência. Adultos, em uma comunidade vulnerável, funcionam como mentores ao “prever” como o “vento está soprando”. Eles fazem isso em ocasiões muito triviais, quando

<sup>27</sup> Olhe garoto / Não importa o que diz / Ande na ponta dos dedos / Não ande com deslocados / Melhor se manter afastado destes / Do que se meter em bizarrices / Mantenha o nariz limpo / Observe as roupas da moda / Você não precisa do homem do tempo / Para saber de que lado o vento sopra (tradução do autor).

por exemplo, explicam como a abordagem do vendedor de drogas funciona, para que o mentorado não se deixe iludir. Ou que ruas evitar, pois são locais mais suscetíveis a tiroteios.

Essa dissimulação aventada por Nikê é o oposto do mentoreamento. Ela ensina a esperteza. E invalida a necessidade de prestar atenção aos “homens do tempo”, isto é, aos mais velhos.

Aqui no CEU, eles ainda são pequenos. Mas eu julgo que estão muito vulneráveis. Seja ao crime, à violência ou ao abuso sexual. Como não sabem esconder, a gente percebe os riscos: (eles transparecem) no linguajar, nas palavras, nas imitações que fazem dos adultos, nas histórias que ingenuamente contam. Também noto mais pequenos furtos acontecendo, por exemplo. Pegam as coisas dos outros, dizem que são deles. São criancinhas demais ainda para realizar um furto discreto.

Me surpreendo com a tonalidade que Nikê usa nesse relato. É profissional, uma análise fria do fato. As outras entrevistadas, até agora, pareciam proteger um pouco a “reputação” do alunado e dos pais quando eu perguntava a respeito de sua honestidade ou vulnerabilidade. Nikê parece bem objetiva. E também demasiado contundente.

Querendo perceber como ela se autorrepresenta na relação com seus alunos, eu pergunto: “Você, como professora, acredita que deve exercer alguma influência moral sobre eles? Ou isso seria algo além de sua atribuição?”

Com certeza devo influenciar! Atualmente, me parece que esse é o real trabalho do professor. Em alguns lugares o professor não é mais o único veículo para transmissão de conteúdo. Isso já pode acontecer por outras mídias, muito mais eficientes do que a ministração de uma aula. Boa parte do trabalho do professor é ensinar valores, como respeito e amor ao próximo. Faço isso com os pequenos e também com os adolescentes.

Volto a perguntar sobre o CEU e sua influência na comunidade.

Eu via esse CEU quando ele estava sendo construído. Pra gente, que morava perto, o Morro Doce sempre pareceu um favelamento sem fim, um monte de barracos empilhados. Era surpreendente que não desbarrancassem. Os construtores de casebres de favela devem ser engenheiros natos! Há sobrados, andares e andares empilhados à beira de um barranco. Desde que venho aqui, nunca ouvi dizer que algum caiu...

Ela compara o bairro do Morro Doce com comunidades ainda mais carentes que conheceu na Zona Sul de São Paulo.

Apesar desses riscos mais óbvios, eles não parecem estar abaixo da linha da pobreza, em termos econômicos. Comparo com a zona sul de São Paulo: Lá, quando um pai enviava uma fralda, ela era tão baratinha... aqui, você pode ver que tem pais que enviam fraldas de marca. Quem

pode enviar uma fralda dessas não tem falta de arroz e feijão em casa. Eles viajam, por exemplo, para suas cidades de origem no Nordeste. Há festinhas de aniversário para as crianças. É claro, que estou comparando com outra comunidade muito mais pobre, mas noto que necessidades como alimento, vestuário e lazer estão supridas.

Estou surpreso com o discurso objetivo e racional de Nikê. Ela continua sua avaliação:

Acho que as maiores vulnerabilidades, depois das mais evidentes como crime e violência, são ligadas a uma ideia errada de lazer. Eles não têm muita exigência cultural. Alguns passam seu final de semana no bar. Um show, uma peça de teatro ou uma leitura de poesia não são o tipo de cultura a que estão acostumados. Eles são miseráveis em termos culturais.

Eu compreendo o que ela quis dizer, mas Nikê parece ter se arrependido da escolha das palavras.

Por favor, não uso essa palavra, “miserável”, de forma ofensiva. Estou querendo, com isso, dizer que o que eles mais têm falta é de acesso à cultura. Acho que o CEU, ao abrir suas portas para a comunidade, a introduz em um tipo de cultura de lazer a que ela não está acostumada. A comunidade vem aqui dentro. É claro, não veem todos. Nem caberia aqui dentro tanta gente! Mas a comunidade é muito participativa, usufruindo de todos os eventos. Há atrativos aqui, que podem favorecer a essa...

Ela procura a palavra certa. “...Evolução!”, conclui. Eu aproveito para pedir uma comparação entre dois programas: os eventos do CEU e os da “Escola da família”, cuja maior característica era a de atrair a comunidade escolar em alguns programas e atividades aos finais de semana.

A escola da família ocupava o tempo do jovem aos finais de semana. Mas o CEU tem programas educativos para a família toda! E durante toda a semana. Educadores físicos, natação, judô, oficinas culturais. Há até contação de histórias aos finais de semana na biblioteca! E é muito frequentada. Há espaços para uso de informática. E um wifi aberto para toda a comunidade! Só paga internet quem quiser, pois se desejar, pode usar a do CEU. Isso é ótimo, gente!

A avaliação de Nikê tem um valor especial, uma vez que ela já trabalhou na “Escola da família”. É o que fico sabendo quando ela passa a descrever o início da sua carreira docente.

Me inscrevi na “Escola da Família” durante minha graduação. Em troca de trabalhar aos finais de semana, o governo do Estado financiava minha faculdade. Eram programas culturais, de recreação etc. Eu trabalhava todos os finais de semana, inclusive nos feriados. Só parávamos no Natal e ano-novo. Foi assim até o fim da minha faculdade.

Mas não era muito trabalho. Você tem que abrir a escola, operar oficinas como dobradura ou xadrez, essas coisas. Quem é universitário ainda ganha o pagamento da faculdade. Um professor formado, coordena o projeto. O horário é que era difícil: das 8h00 às 18h00. No sábado e no domingo!

Mas antes da graduação Nikê já atuava como estagiária de magistério.

Eu moro em Cajamar. Cursei o técnico de magistério em um colégio público de Jundiaí, o “Bispo”. Ainda terminando, prestei um concurso para estagiária em Louveira. Por volta do ano 2000. Passei. Se recebia um bom valor. E o estagiário já ficava com sala. Entrei na educação infantil. Eu ia de Cajamar até Jundiaí, todos os dias. Fazia o magistério de manhã. E a tarde ia para Louveira. Ao fim do dia, voltava até Cajamar. 85 quilômetros, a ida e a volta. Depois fiz faculdade de letras. E também pedagogia.

Apesar de iniciar sua carreira docente na educação infantil, Nikê diz que não gostava muito de atuar com essa faixa etária.

Nunca fui muito delicada com crianças pequenas. Eu os acho lindos, maravilhosos. Mas ainda não tenho aquele “tchan!” com educação infantil. Já pretendi sair algumas vezes. Então, assim que terminei o estágio, resolvi me dedicar a outra área. Fui para o comércio. Me arrependi e voltei para a educação, me empregando em uma escola particular. Como eu já havia passado por uma experiência no ensino público, não gostei da escola particular. Assim que houve um concurso em Cajamar, em 2003, prestei e passei. Foi o primeiro concurso do município. Todos os professores eram contratados, nunca havia acontecido um concurso. Fiquei em Cajamar até 2011, com a 4ª série. Simultaneamente ensinava português, em turmas da tarde ou da EJA.

Quero voltar a perguntar sobre sua identificação com a educação infantil. Afinal, no CEU, ela lida com bebês. Não há preconceito, de minha parte, na pergunta. Sei, por seus pares, que ela é uma excelente professora. O que visualizo é uma chance de encontrar em Nikê um exemplo de exercício de magistério como profissão, algo objetivo como: “é um emprego como qualquer outro”. Sem precisar, obrigatoriamente, existir uma vocação apaixonada por parte do professor pela área. Nikê me apresenta então suas razões:

Eu sou muito brava, muito nervosa com os alunos. E minha experiência com os adolescentes, por exemplo, não foi boa. Gostava de lecionar, mas me aborrecia com a reação deles. Eu gostava mais da EJA, porque lá eu lecionava para adultos. Pouco antes que eu casasse, as senhorinhas para quem eu ensinava fizeram um chá de cozinha pra mim, o que me emocionou. Elas eram lindas, me agradeceram muito.

Esse foi o primeiro sinal de afeto que ouvi no discurso de Nikê. Ela volta, no entanto, rapidamente, para seu tom mais analista e objetivo: “Bom, isso foi naquela época, hoje não é mais assim. Tem adolescentes tendo aula na EJA. Por isso e por outras coisas, resolvi sair”.

Nikê, sabendo de um concurso em São Paulo, se preparou.

Eu sou evangélica. Deus é maravilhoso comigo. Prestei dois concursos para creches no município de São Paulo. Nunca havia lido muito sobre creches, então foi uma surpresa ter passado. Lembro que a redação tratou sobre um bebê, que dentro do berçário, está começando a andar. Qual o melhor procedimento com ele?”. Bom, eu era professora de letras. Não entendia nada de creche, mas entendia de escrever. Achava, sinceramente, que um bebê dentro do berço estaria mais seguro do que em qualquer outro lugar. Era o melhor lugar pra ele ficar... outro fator colaborava para esse meu parecer: eu não tinha e ainda não tenho filhos. Hoje não penso mais assim, mas na época, queria apenas manter o bebê da questão do concurso em um cercado.

Rimos. Ou talvez apenas eu tenha rido de fato; Nikê apenas sorriu.

Mas imaginei que não seria correto responder assim. Então, dissertei a respeito do bebê ter que conhecer o mundo que o cerca, explorar o meio, desbravar o desconhecido. Tive uma nota alta na redação: 75 pontos! O revisor deve ter gostado. Fui chamada nos dois concursos (para fundamental I e CEI) no intervalo de semanas. Tomei posse dos dois cargos no mesmo dia.

Mas a quilometragem que Nikê rodava por dia dobrou.

Eu assumi no Jardim Ângela, um bairro distante de Cajamar. Eu viajava 150 km por dia. 75 idas, 75 voltas. Cruzava a cidade. 90 minutos em cada viagem. Era caro, gastava o salário de um dos cargos todo mês. Eu tinha que aguardar para solicitar remoção. Mas era novata, ou em nossa linguagem por aqui, “precária”. Quando a remoção saiu, foi apenas para um dos cargos. Aí foi mais difícil ainda: todo dia eu tinha que correr muito, indo de uma ponta à outra. Durou um ano. A direção da unidade foi muito compreensiva comigo. Apesar dos documentos que autorizavam que eu acumulasse estarem em ordem, era muito comum que eu não chegasse no horário. Eu atravessava a cidade!

“Porque eles eram tolerantes?” Perguntei. “Eles queriam ficar comigo, foram negociando”, responde.

Agora, finalmente estou (lotada) aqui, nos dois períodos. Mas ainda não estou certa sobre minha dedicação à educação infantil. Ainda penso em trabalhar com o fundamental I. Não me sinto realizada profissionalmente. Mas me dou bem por enquanto. Mas prefiro a faixa de 9 a 12 anos. Ou alunos com mais de 40...

Rimos. Agora sim, os dois, pois posso ouvir seu riso. Ela retoma seu discurso analítico, mas parece mais disposta.

Quanto a minha formação, a faculdade de letras não me preparou em nada. Havia uma ênfase na literatura, mas pouca atenção à linguística e à gramática. Na época, houve reformulações no currículo. Acho que isso prejudicou minha formação. Já a faculdade de pedagogia foi muito mais útil. Mas em termos práticos, o magistério era melhor. Mas a faculdade me deu mais amparo em relação, por exemplo, às questões legais, e aos registros burocráticos e documentais do processo educacional.

Como eu já havia notado, as respostas de Nikê eram concisas, organizadas. E sem sentimento. Mas ela não parecia responder assim de propósito. Mostrava-se solícita em participar da entrevista. Resolvi perguntar sobre sua decisão de se tornar professora e os obstáculos pessoais que enfrentou. Me interessava verificar como o modelo triádico de resiliência se aplicava em Nikê.

Comecei a dar aula com 18 anos. Hoje, após 13 anos de carreira, acho que a faculdade de letras foi uma superação pessoal pra mim. Mas meu pai sempre resistiu em me ajudar a pagar a faculdade. Eu queria fazer educação física. Ele achava que esse mercado não era bom. Certo dia, lembro que transitamos pela parte recém construída do rodanel. Subitamente ele me disse: “filha, recebi uma revelação divina e decidi ajudar você na sua faculdade”. Meu pai é vendedor autônomo. Ele vende polímeros, matéria prima para material plástico. Mas sua vida não é fácil. Ele poderia me ajudar, mas não poderia pagar todo o valor.

Por essa altura, eu conseguia aplicar o modelo triádico de resiliência na superação que Nikê estava efetuando. Um ambiente razoavelmente favorável. Um desafio a ser superado. E um adulto mentor, um influenciador moral. O pai era religioso, então? Era visível o papel que ele exercia sobre ela, a admiração que ela lhe dedicava.

Somos cinco filhos. Fui a primeira a ingressar na faculdade. Mesmo com ajuda, precisei parcelar a matrícula. Meu pai estava convicto que eu conseguiria cursar. No início do mesmo ano letivo da faculdade, eu consegui meu emprego na prefeitura de Cajamar, como contratada. Eu passaria no concurso depois. Meu salário era o valor exato para pagar minha parte da mensalidade e o transporte da van. Não sobrava pra mais nada. Minha sala na faculdade ficava sobre a loja de conveniência de uma franquia de pão de queijo. E eu sem dinheiro. Eu nem gosto de pão de queijo! Mas aquele cheiro me matava...

Nikê me parecia alguém que se formou mesmo diante das adversidades. Pude notar seu porte cortês, seus modos educados. Ela falava bem, de forma assertiva. Tinha um ar sério, levemente indiferente. Não parecia possuir a simpatia das outras entrevistadas. Fiquei me perguntando a razão da comunidade escolar ver nela uma pessoa resiliente. E então comecei a fazer perguntas de aprofundamento sobre sua família.

Apesar de vivermos em um bairro pobre, meu pai ganhava bem. Tinha carro e telefone, bens caros naquela época. E trabalhava muito. Ele, e

os irmãos dele, haviam se envolvido com roubos na juventude. Após uma experiência religiosa, meu pai abandonou aquela vida. Então, ele se entregava ao trabalho, no comércio, com toda garra. Minha mãe, por sua vez, estudou no Mobral, se alfabetizou na idade adulta. Era forte, debatedora e inteligente. Rapidamente, estabeleceu laços com a política do bairro. Chegou a se candidatar a vereadora. Embora, não tenha sido eleita, foi bem votada. Era conhecida na comunidade. Ela começou a empreender. E tornou-se sócia de uma pizzaria, que tinha mais de uma unidade (uma rede, com matriz e filiais, no contexto).

Me parecia um excelente quadro. Também me impressionei com a mudança sofrida pelo pai. Ele exerceria, imaginei, um papel de “homem do tempo” sobre a filha. Afinal ele mesmo havia realizado o seu processo de resiliência, deixando a prática criminosa com que estava envolvido na juventude.

Mas quando eu tinha 10 anos minha mãe faleceu. Ela estava chegando, à noite. Um carro parou ao lado dela assim que ela ficou de pé, diante da porta de casa. Ela chegou a tocar a campainha, mas não atendemos a tempo. Os passageiros do carro a abordaram e a levaram para um lixão das redondezas. Ela foi assassinada com 3 tiros na cabeça. Junto ao corpo dela, encontraram drogas. Mas ela nunca usou isso, era uma clara tentativa de incriminá-la.

Me assusto com a descrição do crime. Eu sabia que sua mãe havia falecido, mas desconhecia que era por meios violentos. Volto a me assustar quando Nikê se inclina, de súbito, em minha direção. Ela está falando bem baixo. “Não é preciso sussurrar”, pensei. O espaço tem bom isolamento acústico, ninguém nos ouviria. Ela diz, em um murmúrio: “Bom, é aqui que chegamos ao ponto da inteira confidencialidade dessa entrevista”.

Nikê diz isso gaguejando nervosamente enquanto pronuncia a palavra “con-fi-den-cia-li-da-de”. Eu a tranquilizo. “Essa é uma pesquisa em que os nomes pessoais estarão arquivados”, respondo. Ela volta a se sentar, ereta, de costas encostadas no espaldar da cadeira.

Após intensa investigação, o assassino foi preso. Como minha mãe exercia certa popularidade na comunidade, imaginaram que ela havia sido morta por suas ideias como candidata a vereadora. Mas não foi um crime político. Logo foi descoberto que meu pai mandou matar minha mãe. Ele foi preso em casa, menos de 15 dias depois da morte dela.

Fico bem desconfortável com essa revelação. Há pouco, eu próprio idealizava o pai de Nikê como um homem de fé, caráter e intuição espiritual. Pergunto a ela: “Você quer que eu retire essa parte da entrevista?”. Também falo sussurrando, sem perceber. Só notaria mais tarde, na transcrição da entrevista, que também estava nervoso nessa altura da conversa.

Mas ela nem titubeia. Deve ter refletido de antemão sobre o assunto. “Pode incluir em sua pesquisa. Eu quero contar essa história a você. Mas não divulgue meu nome. Não quero que saibam que meu pai pagou para matar minha mãe”. Eu a asseguro que isso não vai acontecer. Mas me inquieto. Não resisto ao impulso de tentar esclarecer o que ela está

afirmando. Pergunto: “Você tem certeza? Ou é uma suspeita que você carrega?” Seu tom de voz se altera, torna-se agudo e peremptório.

Os executores dela foram presos. E revelaram à polícia que o crime havia sido praticado sob encomenda do meu pai. Não é uma mera suspeita. Meu pai foi detido e submetido a um julgamento. E foi condenado a 12 anos de prisão. Esse foi o período mais tenebroso de minha vida. Eu me vi sem mãe e sem pai. Aos 10 anos. Ele cumpriu pouco menos de 6 anos de prisão. Era réu primário.

Eu pergunto: “E você, o que acha? Ele foi vítima de um erro judicial?”. Nikê assume um olhar cansado, resignado.

Não. Acho que ele é culpado. Além da condenação da justiça, tudo leva a crer nisso. Minha mãe confidenciou à família dela que ele a ameaçava. Eles brigavam muito. Com agressões físicas mesmo. Os gatilhos dessas discussões eram, dentre outras coisas, as repetidas traições de meu pai. Esse era um quadro bem diferente daquele em que eles viviam quando eu nasci. Eles eram bem religiosos, viviam direitinho. Eram membros de uma igreja fundamentalista. Intensa, mas com costumes rígidos e moralistas. As mulheres não podiam cortar o cabelo, usar calça, redarguir com o marido ou com outros homens, essas coisas. Em dado momento, eles abandonaram a igreja. Houve outros motivos, mas o jeito indomável de minha mãe foi um dos principais. Minha mãe era como eu. Não era uma mulher bonita, não chamava a atenção. Era espontânea, explosiva. Se pensava, falava.

Observo Nikê, procurando os traços de sua mãe. Embora deprecie a aparência de sua mãe e se julgue sem beleza como ela, Nikê parece uma mulher bem bonita. Está em forma, tem excelente postura. Pele morena e um rosto triangular emolduram olhos claros luminosos. Talvez ela tenha mais semelhança física com o pai, imagino. Mas não me interessa em perguntar sobre isso. Tento conter e disfarçar a raiva (seria um desapontamento?) que sinto do pai, um homem que contratou a morte da esposa. E também começo a refletir sobre a aparente dificuldade que Nikê tem em demonstrar afeto ou mesmo cuidar de crianças. Seu calor materno parece ter sido dissipado.

Minha mãe se recusava a viver naquela regra de submissão exagerada. E ela se rebelava contra qualquer autoridade. Não especialmente aquela que encontrava em casa, isto é, a de meu pai. Mas toda e qualquer autoridade, inclusive, e com mais furor, se a autoridade fosse eclesiástica. As relações se complicavam uma vez que ela ocupava cargos de liderança femininos na igreja. Embora, seu perfil estivesse longe disso!

Eu tento elaborar uma pergunta. Mas me vejo, novamente preso ao fluxo da narrativa. “Como foi sua vida depois da morte dela”, pergunto. Nikê me responde, sem mostrar qualquer abalo: “Minha vida tornou-se muito difícil. Aliás, a de todos nós, os filhos. Fomos pulando de ‘galho em galho’. Ora na casa de um, ora na casa de outro. Parentes emprestados”.

Peço que me descreva mais sua mãe. Ela para um pouco, hesita.

É claro que minha mãe era uma... mãe (uma mãe comum, no contexto). Mas meu pai era muito carinhoso. Ele chegava em casa, trazia um agrado, uma lembrança, nos aflagava. Já ela parecia sempre revoltada conosco. Vivia dizendo a meu pai: “Você gosta deles porque foi você que sempre quis ter cinco filhos. Então, se alguém tem que agradá-los é você”. Éramos indesejados para ela. A igreja proibia que se tomasse anticoncepcionais. Tenho a impressão que todos nós nascemos de uma gravidez indesejada.

Não consigo deixar de notar que ela descreve o pai, mais do que a mãe. Quando volta a descrever a mãe, ela comenta: “Ela não foi mãe voluntariamente. Ele sempre quis filhos, ela não. Eu fui a primeira filha dele”. Seu gaguejar se acentua. É a primeira vez na entrevista em que ela fala de forma apressada, sem tempo para pensar.

Foi ele quem escolheu meu nome. Era especial para ele (o nome de uma parente de sua infância). Eu e ele nos damos muito bem. Não falamos sobre a morte de minha mãe. Nunca mais tocamos nesse assunto, desde que ele deixou a prisão, quando eu tinha 16 anos. Eu levo a sério o mandamento divino de perdoar.

Um choro incontido perturba a sua pronúncia. Eu, o entrevistador, choro abertamente. “Eu não tenho ódio nenhum do meu pai”, diz Nikê, parecendo querer justificar o carinho e apreço que sente por ele. Tento recobrar a compostura. Será que ela acha que a estou julgando?

Talvez outras pessoas não suportassem viver sem mãe. Eu acabo crendo que há um propósito divino na vida de cada um. Não sei explicar como, mas eu acabei conseguindo viver sem a minha. Foi um período crítico: dos 10 aos 15. Eu não sabia nada sobre nada. Habitei a me virar sozinha. E precisava reagir: pois em todos os lugares em que morei, fui sempre muito maltratada. Brutalmente. Sofri diversas violências verbais e físicas.

Sinto certos calafrios. Talvez seja o meu olhar, talvez eu esteja pálido. Nikê me olha, se inclina em minha direção. E sussurra em um tom suave, para me tranquilizar: “mas nunca fui abusada sexualmente”.

Se fosse possível, eu encerraria a entrevista. Não me sinto à vontade. Volto a observar o protocolo de questões, mas não consigo focalizar visualmente o que está escrito. Como não consigo organizar o processo, há um hiato de silêncio. Nikê aguarda educadamente alguns instantes, por uma pergunta que não faço. E então retoma sua narrativa, está ansiosa por falar.

Eu morava de favor, alternando de domicílio em domicílio. Na casa de tios e primos. As esposas, essas nunca nos queriam por lá. Eu estava revoltada contra o mundo, em razão da morte da minha mãe e da prisão

de meu pai. Éramos judicialmente proibidos de vê-lo na prisão. Foi bem mais tarde que meu pai, através de liminares, conseguiu o direito de que o visitassem.

Desde a prisão inicial dele até o julgamento, ficamos na casa desses parentes. Não esqueço que organizaram uma festa quando meu pai foi condenado. Alguns brindavam, dizendo em alta voz: “12 anos e meio de cadeia!”. Eu assisti a tudo. Mesmo aos 10 anos, aquilo produzia em mim uma ira incontrolável. E meu temperamento não ajudava: eu respondia, falava o que pensava... e então apanhava, por vezes o dia inteiro. Das esposas dos parentes (eu noto como ela evita utilizar os graus de parentesco, como “tia” ou “prima”) e dos filhos delas. Me serviam comida gelada, me proibiam de ir à educação física, só porque eu gostava. Brinquedo ou assistir televisão, nem pensar.

Entre os 10 e 15 anos, fui “convidada” a me retirar de duas escolas. Me envolvia em brigas, era altamente agressiva. Reproduzia em minha vida toda a violência que sofria.

Consigo finalmente elaborar uma pergunta: “Você acha que seu temperamento parece mais com seu pai ou com sua mãe?”. Não me pareceu uma pergunta muito boa no momento em que foi feita. Eu queria descobrir um pouco mais sobre a relação dela com a mãe. Quando ouço a pergunta na gravação, durante a transcrição, fico mais satisfeito.

Minha revolta, meu jeito respondão e a desenvoltura de lutar parecem muito com minha mãe. É o que me dizem os parentes dela. Ela se alfabetizou tarde e lutou muito. E meu pai lia, também. Por isso eu me interessava pela faculdade de letras.

O elogio à mãe, percebo novamente, não dura muito. E Nikê passa a descrever o pai.

Eu via meu pai se formando, aquilo me encorajava. Ele se desdobrava para dar conta de atender os cinco filhos. Deixava os três meninos no estádio de futebol e deixava eu e minha irmã no parque. Era uma correria, um esforço incrível para que todos nós pudéssemos nos entreter com o que gostávamos. Em outros momentos, reservava um dia de recreação para cada filho, uma vez que ele não conseguiria andar com os cinco. Lembro-me de andar com ele de metrô, bem pequena, para poder ver os enfeites de Natal da Avenida Paulista. Nossa vida não se parecia com o que se espera do migrante nordestino. Tínhamos uma vida bem... “paulista”.

Ele não era especialmente bonito. Mas falava bem, com galanteios. E qualquer mulher gosta de um homem que tem um bom papo.

Rimos. É um riso breve e triste.

Durante a festa em que celebravam a condenação de meu pai, eu lamentava que ele estivesse preso. E lembrava tudo o que ele havia

feito de bom pra mim. A situação em que vivíamos, a intensa escassez, não era o que experimentamos com ele. Morando com os parentes, eu tinha uma única calcinha. Enquanto lavava, tinha que ficar sem. O tênis, eu usava sem cadarço. Era um contraste com o que vivia antes com meu pai.

Pergunto se não havia nenhum adulto que os socorresse.

Às vezes, passávamos os finais de semana com minha avó, a mãe de minha mãe. Mas ninguém acreditava quando eu reclamava de maus tratos e de agressões físicas. A essa altura, eu já era considerada uma garota problema, meio delinquente. Quando minha irmã mais nova começou a aparecer com hematomas, aí sim, acreditaram. Então, minha avó materna decidiu que passaríamos os finais de semana com ela.

O que quero saber é se ela, a avó materna, vilipendiava o pai, o assassino de sua filha, diante dos netos. Mas penso melhor. Preciso reelaborar a pergunta com cuidado. É visível a admiração de Nikê pelo pai. Também me controlo, para que ela não sinta que julgo mal o apreço que tem por ele. Começo a recobrar o controle sobre minhas expressões. Minha voz parece neutra e natural quando a ouço na transcrição. Pergunto, então: “Sua avó comentava sobre a morte da mãe?”

Minha avó ergueu um muro de silêncio em torno do assunto. Não falava nem sobre meu pai. Acho que queria evitar lembrar da filha morta. Até hoje, quando encontra comigo, ela chora. Não é que eu tenha semelhança física com minha mãe. Ela era branca, tinha cabelos lisos e escuros. Já eu sou morena, pois meu pai é negro. Segundo minha avó, ela se lembra de minha mãe quando ouve minha voz e meu jeito de falar. Recebi de minha avó esses meus olhos verde-azulados. Os dela são azul-celeste, bem brilhantes. É recessivo, pulou minha mãe.

Volto a chorar. Pergunto um pouco mais sobre seu pai na prisão.

Visitávamos meu pai na cadeia, umas duas vezes por ano. Uma irmã de minha mãe, a tia Creuza, conseguiu vencer a mágoa. Preocupada com a tendência à delinquência que eu e um outro irmão demonstrávamos, ela nos levou pra morar com ela. Não era carinhosa, mas não nos tratava como se fôssemos indesejados. No entanto, a violência e os espancamentos continuavam. Ela dizia que ia “me consertar”. Tia Creuza nos influenciou muito. Não pelo carinho, mas pela radical honestidade. Ela era reta como uma flecha, nunca se apropriaria de algo que não fosse seu. Meus pais, envolvidos em negócios e política, não eram um exemplo infalível de honestidade.

Pergunto sobre sua irmã mais nova.

Desde que minha mãe morreu até o dia em que meu pai saiu da cadeia, eu fiz tudo pela minha irmã mais nova. Ela tinha seis anos quando minha

mãe morreu. Eu lavava sua roupa, arrumava seu cabelo, ia às reuniões de pais na escola, mesmo sendo ainda criança também. Hoje, eu não consigo mais ser amiga dela. Ela tem vinte e sete anos, mas eu continuo sendo “mãe” dela.

Ela fala então sobre as visitas que fazia ao pai na cadeia. Constatamos como o tempo dele na prisão também é percebido por ela como um processo de superação.

Eu lembro das visitas que fazíamos a meu pai na prisão. Eram muito emocionantes. Eu gostava muito dele. Ainda gosto muito! Eu não queria que a visita terminasse. Meu pai conseguiu na justiça, por ser um bom prisioneiro, não ir para o presídio, onde as condições eram indescritíveis. Ele ficava então em delegacias, ora numa, ora noutra. Mas o ambiente era horrível da mesma forma. Apesar de ser julgado um bom prisioneiro, ele vivia em estado de alerta. Rebeliões e brigas eram constantes. E às vezes ele estava envolvido, para sobreviver. Esses anos na cadeia o marcaram pra sempre: ele nunca mais acreditou na honestidade.

Pergunto: “Quando seu pai ficou em liberdade, ele visitava vocês?”

Quando saiu da prisão, ele havia perdido tudo que tinha com advogados. Mas já saiu com uma liminar que o autorizava a obter a guarda dos filhos. Meus tios maternos interpunham-se a essa liminar, em um fogo cruzado de ações judiciais pra cá e pra lá.

“Com isso terminou?” Pergunto. Mas já sei a resposta. Lembro como ela disse que o pai a apoiou para estudar, então calculo que ele ganhou a guarda dos filhos.

No meio de toda essa guerra judicial, um juiz nos chamou, os filhos, para uma audiência. Ele nos perguntou se queríamos voltar a morar com meu pai. Apenas três de nós, as duas meninas, e um dos meninos, é que decidimos morar com ele. Assim que meu pai ganhou nossa guarda definitiva, toda a família de minha mãe decidiu deixar o Estado de São Paulo e voltou para seu Estado de origem, o Espírito Santo. Eles diziam que não queriam correr o risco de cruzar com meu pai, em qualquer lugar que fosse do estado.

Estou curioso, e por isso pergunto: “Você nunca teve dificuldade de perdoar?” uso o tom de voz mais neutro que consigo. Mais tarde, ouvindo a gravação para transcrever, acho que consigo parecer bem imparcial. Nikê responde friamente, movendo um pouco os ombros: “Eu era muito nova. Mas acho que fui me adaptando à situação”.

Ela suspira. Noto que volta a sussurrar e dessa vez sou eu que me aproximo um pouco mais.

Eu perdoei meu pai, mas acho que tudo se repete em minha vida, inclusive em meu casamento. Sofro com meu marido os mesmos problemas que meu pai causou a minha mãe. Acho que sou uma mulher

que gosta de homens difíceis... eu namorei muito! Mas como fui muito vigiada até os quinze, por tia Creuza e os filhos dela, eu não tive muitas oportunidades! Eu queria muito, sentia uma profunda carência. Então, depois de beijinhos escondidos aqui e ali, comecei a namorar bastante, quando fui morar com meu pai.

Peço que ela descreva a educação que recebeu do pai sobre assuntos como namoro e quanto a constituir uma família.

Ele dizia: “filha minha namora com quem quiser”. Ele era muito claro, até demais... Explicava tudo sobre sexo, sobre como se comportar no namoro. E avisava que, se engravidasse, não iria casar de forma precipitada. Mas apesar de eu ter namorado muito, havia uma certa falta de empolgação. Eu não gostava muito de nenhum dos rapazes que namorei, até encontrar esse que hoje é meu marido.

Eu não desejo me aprofundar sobre as condições do casamento de Nikê. E a razão é que fogem ao escopo de minha pesquisa. Mas ela deseja falar, parece aflita sobre o assunto. Eu lhe dedico então uma sincera atenção. E ela passa a descrever mais o marido.

Meu marido é de uma família religiosa, mas sem uma conversão real à religião. Fica bem um tempo, depois recai, na bebida e em “casos”. Eu gosto muito dele. Isso é que é difícil... Eu é que fui visitar a mãe dele, a fim de legitimar o namoro. Ela não gostou de mim, mas o tempo passou e agora ela gosta.

“Eu conquisto as pessoas”, ela diz em um sorriso inseguro.

Temos cinco anos de casamento. Já nos separamos diversas vezes. Foram várias traições. E mesmo assim eu continuei trabalhando, não faltou. Meu trabalho alivia meus desapontamentos, inclusive os do casamento. Eu amo muito ele. Mas apenas agora eu comecei a me amar. Ele não é carinhoso, é alguém difícil, que não pede perdão.

Quero encaminhar a entrevista para o final, usando a folha com as questões mais objetivas do protocolo. Ela está grampeada no caderno, e mesmo assim o folhiei várias vezes sem encontrar. Mas então me ocorre fazer uma última pergunta sobre a carreira docente de Nikê: “Você acha que um pouco de sua dificuldade como cuidadora de crianças está ligada a sua pouca experimentação de carinho materno?”

Ela responde, parecendo até aliviada: “Eu acho que sim”. E continua a me descrever como teve poucos cuidados por parte de mãe:

Tenho um distúrbio no tubo auditivo. A otorrino diz que tenho o ouvido de uma pessoa de 55 anos. Isso foi devido a inflamações de ouvido não tratadas. Eu me lembro que sentia dor e minha mãe dizia: “vai dormir que passa”. Não sofro “apenas” a falta da mãe falecida. Sofri a falta da mãe viva também. São as mães, quando estão em casa, que tratam da dor de ouvido das filhas.

E então me confidencia: “Quero muito ser mãe. Sonho, todo mês, que estou engravidando”. Então, eu tomo a folha com as questões finais nas mãos e começo as perguntas. Após as respostas, a entrevista encerra, com meus agradecimentos.

Havia um encontro logo em seguida. Eu faço um intervalo e caminho para a porta que dá acesso ao solário, no fundo da sala vazia. Giro a maçaneta. Mas a porta está trancada e essa verificação deixa minha respiração mais pesada. Penso em sair, ir ao pátio ou mesmo andar pela rua, tomar uma água gelada no *boulevard*. Mas a próxima professora a ser entrevistada entra na sala. Sorrindo, me estende a mão. Não posso sair para respirar um pouco.

### 5.3.1 Post-scriptum

E aqui, meu caro Watson, chegamos a um desses mundos da conjectura no qual as mentes mais lógicas podem falhar; cada um pode formular sua própria hipótese com base na evidência presente e, provavelmente, a sua será tão acertada quanto a minha.

Sherlock Holmes, em A AVENTURA DA CASA VAZIA

A reflexão sobre a entrevista de Nikê levou semanas. A transcrição dela foi a mais demorada. E também sepultou qualquer possibilidade de que esse trabalho, uma vez completo, fosse entregue às colegas que se voluntariaram para essa pesquisa. Não enviei o trabalho para nenhuma das participantes. Poderia, se houvesse insistência, entregar a entrevista pertinente a cada uma, para que lessem a própria história. Mas não penso que isso ocorrerá, uma vez que não tenho estreito contato com a unidade escolar. Suas parceiras, mesmo as mais próximas, conhecem apenas parcialmente sua história. Algumas sabem, vagamente, que sua mãe morreu de forma violenta. Nada sabem sobre o mandante do crime. Devo somar a todo o sofrimento de Nikê o pesado fardo de manter em sigilo o papel de seu pai na morte da sua mãe.

A partir dessa reflexão, acredito que ela encontrou alguém que podia ouvi-la sigilosamente; isto é, eu. Uma possibilidade rara para ela. Seu casamento terminou pouco tempo depois, quando eu ainda transcrevia suas palavras. Gostaria de dizer que ouvi sobre isso de forma mais honrada, mas soube por meio do “canal de comunicação informal”. Mas, se interessa saber, a informação é oriunda de pessoas da unidade escolar que a admiram e a querem bem. Não se trata, portanto, de maledicência ou calúnia; mas um lamento pela sorte da colega.

Consumi muito tempo avaliando negativamente minha atuação na entrevista. Ouvir a gravação e depois ler a transcrição sempre era uma tarefa de muita autorreprovação. A emoção me dominava em todas essas etapas. Em total compromisso com o ideal de narrar tanto a fala e o comportamento das entrevistadas como o meu, talvez eu devesse descrever os sentimentos que me tomaram. Mas esclareço apenas o mais recorrente: um asco profundo contra o assassino. As transcrições foram difíceis em razão disso. Não é fácil ouvir e escrever objetivamente quando se está com raiva.

Mas com os sentimentos mais equalizados após o tempo que se passou, digo, não em minha defesa, mas em defesa da narrativa de Nikê, que o estudo de caso dela é pertinente ao escopo desta pesquisa. Como é possível depreender de sua história, ela é alguém que atua em uma unidade onde a “metástase do bem” ocorre. Lá, ela cumpre eficientemente seu papel, é elogiada. Ela compreende a vulnerabilidade da comunidade adjacente e o valor da unidade escolar na emancipação moral dessa comunidade.

Nikê também é uma sobrevivente, alguém que operou sua resiliência. Ela enfrentou uma adversidade. Aliás, várias: a perda da mãe, a prisão do pai, a escassez de recursos, a necessidade de formar-se, dentre outras. Ela encontrou um ambiente razoavelmente favorável: a casa dos tios e primos, mesmo com as “esposas terríveis”. A casa da Tia Creuza, onde era espancada, mas protegida. E depois foi morar com o pai, quando este saiu da prisão. Foram todos ambientes razoavelmente favoráveis. Ou pelo menos, tão favoráveis quanto foi possível a ela.

Lembro ainda que “resiliente” não significa “curado de traumas”. Até busquei estabelecer isso já em meu capítulo inicial. Ali salientei como estudiosos da psicologia, dentre eles Boris Cyrulnik Aldo Melillo, teorizam a resiliência como olhar para o futuro (encorajando a superação), em contraste com as psicoterapias que atentam para o passado (para a cura do trauma). A lógica é prática e simples: apenas quem sobrevive pode buscar, um dia, tratamento.

Mesmo em termos de companheirismo moral, é necessário se concordar que Nikê se encaixa no modelo. E por mais duro que seja, em especial para que eu admita, seu pai também se encaixa. Não admiro seu pai, mas é evidente que ela o admira. E é ainda mais claro que ele a influencia moralmente. Essa, pude constatar em pesquisa anterior (Assis, 2009), é a maior energética para a influência moral: a admiração. Ela o admira tanto, que precisa lidar com a culpa por admirá-lo. Logo ele, o assassino de sua mãe. E seu pai pode compor o perfil de um companheiro moral: realizou um fato heroico, que foi prover sua manutenção financeira, antes da morte da mãe. E após a morte desta, sobreviveu à prisão. Lutou judicialmente pela guarda dos filhos. Lembro que ele é assim, heroico, a partir da descrição que dele podemos ter na narrativa de Nikê. Não podemos precisar se ele é assim de fato. Mas nenhuma entrevista poderia comprovar isso. No fim, uma entrevista faz o que se propõe: pergunta e registra o que declara o entrevistado. E é isso que interessa: como Nikê narra que é seu pai, em sua representação.

Mas a narrativa de Nikê põe em relevo outro aspecto, talvez o mais volátil dessa pesquisa. Sua narrativa carrega a tragédia e a perplexidade do mundo contemporâneo. Não apenas para ela, que evidentemente luta para se manter à tona. Mas também para nós, que vemos em sua sina a demanda por uma moral pós-convencional. Pode-se chamar sua relação com a mãe de frieza. Pode-se admitir que ela repete, transferencialmente, a relação com seu pai em sua relação conjugal. Pode-se diminuir seu perdão, rotulando-o como codependência. E podem-se usar ainda outras abordagens, psicológicas ou sociológicas, para tentar explicar sua experiência. Mas todos esses múltiplos, diversos e por vezes contraditórios olhares, serão apenas uma forma de adequar a experiência de Nikê aos nossos paradigmas, nosso rigor teórico. No fim, o que a narrativa de Nikê

e a nossa reação diante dela demonstram, é que vivemos em um *continuum* fluído em que diversas explicações são possíveis. Podemos calar a perplexidade com uma resposta precipitada. Ou mantê-la palpitante, oscilando entre conclusão e interrogação. Ouvindo assim o velho investigador da epígrafe deste tópico, em um de seus raros momentos de humildade intelectual, que agora parafraseio: “meu caro, chegamos a um desses mundos da conjectura, um mundo perplexo. No qual as mentes mais lógicas podem falhar; cada um pode formular sua própria hipótese com base na evidência presente. E ainda, assim, provavelmente, a sua será tão acertada quanto a minha”.

## 5.4 Íris

Assim que entra na sala, a professora já me parece bem à vontade. Após o aperto de mãos, um gesto que as entrevistadas anteriores não iniciaram, eu lhe indico a cadeira. Não tive tempo, desde que Nikê deixou a sala, e por isso o equipamento ainda não está pronto. Preparar tudo tomará alguns minutos. O tempo todo, minha atual entrevistada me acompanha com os olhos, levemente sorridente. Simpática.

O tempo reiniciando computador e gravador também me serve como decompressão. Estou decidido a me concentrar na entrevista atual, isolando quaisquer raciocínios quanto ao encontro anterior. Reservo as lembranças para uma reflexão vindoura. Retribuo a fisionomia sorridente de Íris, a professora diante de mim. Ela me parece jovem. Está vestida esportivamente: usa tênis e uma calça de agasalho curta, canelas à mostra. Falo um pouco, muito brevemente, sobre os protocolos que seguirei na entrevista. E pergunto sobre sua idade e experiência docente. “Dentro de uma semana faço 33. Eu iniciei na educação quando me tornei auxiliar escolar na prefeitura de Santo André”, responde.

De fato, Íris não parece muito experiente na área da educação. Ainda mais quando se considera a unidade escolar onde ela atua. A maioria das docentes que estou entrevistando tem entre 15 e 20 anos de experiência profissional. Já Íris está na área há aproximadamente uns 8 anos.

Nesse cargo, eu fiquei cerca de um ano e meio. Eu finalizava a faculdade, e então prestei concurso e fui aprovada para os dois cargos: auxiliar e também professora. Tinha esperança que o concurso para professora só me chamasse quando eu terminasse a faculdade, que foi o que ocorreu.

Ela tem as mãos cruzadas sobre o colo, onde segura sua bolsa. A postura e a forma como atende às perguntas me sugerem que ela parece estar... em uma entrevista de emprego. Sugiro que ela ponha a bolsa em uma outra cadeira. Me desculpo por não ter oferecido antes. Ela agradece, ajeita a bolsa no colo e permanece com ela.

Eu fiz administração de empresas, assim que tinha 18 anos. Todo mundo que saía do colégio, em minha época, tinha fissura por fazer administração. Por isso eu fiz também. Mas me casei. Com 20 anos.

Cometi o erro de me casar! Em razão disso, eu terminei a faculdade de educação, mas não entreguei o TCC. Fui casada por oito anos. Hoje sou separada, moro há cinco anos sozinha.

Logo, o curso caducou e não tem mais como reaver isso. Na época em que eu estava fazendo essa faculdade de administração arrumei um emprego em uma instituição financeira.

Tento explicar que isso pode ser revertido. Há procedimentos para aproveitamento de créditos, e atualização de matérias. Minha dica é que ela aproveite os créditos, pois o plano de carreira do município a pontuaria mais caso ela tivesse outra graduação. Ela não parece nem um pouco interessada. Mal termino e Íris já se põe a falar novamente.

Era muita pressão psicológica. Todo mundo é chefe, todo mundo manda. Eu tinha 21 anos. Eu queria ingressar no mundo corporativo. Mas logo notei que esse mundo corporativo, que é bonito aos olhos de quem está se graduando em administração, é muito diferente quando se olha a partir de dentro. É uma pressão psicológica muito grande: desde a aparência, como modo de se vestir, até ao que se faz fora da empresa. Eu não queria aquilo para mim. Quando eu tinha 25 anos, decidi fazer pedagogia. Só me permiti o intervalo de um semestre.

Me interessei em saber quem a incentivou a fazer pedagogia. “Você tinha algum modelo?”, pergunto. “Quem a incentivou?”

Nesse momento uma professora entra, trazendo uma jarra de água. Tento dissimular minha indisposição com essa interrupção. Afinal, estou na unidade delas. Mas não consigo fugir à ideia de que todas se interessam em saber do que tanto se fala nesta sala. Mas, honestamente, acho que estou superestimando minha presença na escola. Devo concluir, que cheias de trabalho, as professoras têm sua atenção ocupada em organizar salas e materiais, discutir planejamentos pedagógicos e outros processos. A jarra de água é um ato de carinho, de hospitalidade. Íris nem interrompeu seu discurso:

Em minha família eu não tinha um modelo que me levasse a me graduar em pedagogia. Minha mãe é uma analfabeta funcional e meu pai nunca estudou. O que me motivou foi a atração de ter os finais de semana livres! Eu precisava de finais de semana livres e na empresa eu não tinha isso.

Enquanto deixava a jarra na mesa e se encaminhava para a porta, a colega comenta: “Finais de semana... ora, o que você queria mesmo eram duas férias por ano, não é?” Há risos. Minha sensação é estar à revelia da entrevistada, e também de quem entra na sala. Mas Íris põe-se a falar novamente: “Os professores tinham pra mim o modelo de vida perfeito”.

Esta é uma frase de efeito! Apesar de fins de semana livres (o que nem sempre ocorre, nem mesmo nessa unidade) e de “férias” duas vezes por ano, há muitos desafios e contratempos

na vida dos professores. O suficiente para que alguém possa duvidar dessa afirmação, em especial quanto a “um modelo de vida perfeito”. Há uma pausa. Íris exclama:

Eu não tinha noção de que minha influência pudesse intervir tanto na vida de uma pessoa como o que ocorre hoje. Enquanto trabalhava na instituição financeira, eu simplesmente não me sentia causando benefício a alguém. Não tinha propósito. Não tinha direito a expressão.

Então, compreendo a partir de que perspectiva Íris está falando. Ela compara a qualidade de vida no trabalho empresarial com a que se obtém na carreira docente. No mundo corporativo não há liberdade, pelo menos não na proporção que há na educação. Íris complementa: “Há um script rígido a ser seguido. Você não tem direito a expressão”.

Aqui, eu venho com uma aula planejada. Mas esse planejamento flui de acordo com a devolutiva das crianças. Por exemplo: caso eu tenha uma aula planejada com uso de piscina. Me preparei para isso. O dia está perfeito, a piscina reservada, os alunos foram previamente avisados. Mas uma das crianças está com febre. Eu preciso tirar uma carta da manga, ter um planejamento de *backup* para desenvolver uma alternativa. Preciso atender a deman... devolutiva dessas crianças.

Ela ia dizer “demanda”. Além disso, usou outra expressão, *back up*, típica de organização e métodos empresariais. Posso notar como as duas fraseologias (aquela que se aprende na gestão corporativa e aquela que se aprende na educação) ainda se ajustam em Íris.

Não me sinto engessada. Assinei meu compromisso como funcionária pública, compreendi o comportamento que esperam de mim. Principalmente em procedimentos como pontualidade e assiduidade. Preciso entrar na unidade às 7h e só posso sair às 13h. Mas encontro muito espaço para minha criatividade nesse período. De fato, a única coisa “certa”, previsível, são os horários. Nessa janela, posso desenvolver o trabalho que idealizar.

Peço que fale mais sobre sua classe.

Esse será o terceiro ano consecutivo em que eu pego uma turma entre dois e três anos de idade. Eles chegam com um ano e oito meses e saem daqui com dois anos e meio. Alguns já frequentaram uma escola ou instituição semelhante, como uma creche. Outros não. O desafio é amalgamar esse grupo, tornando-o homogêneo. Para que se possa sentar em uma roda e cantar a mesma música é necessário um processo bem longo. E dentro desse processo se abrem várias vertentes: ao mesmo tempo que você é parte mãe, é parte professora e parte cuidadora.

Comento como esses vários papéis (mãe, professora e cuidadora) são confundidos pela comunidade escolar, que acaba por projetar sobre o professor a imagem do senso comum de “tio”. Um estereótipo comum que se lança sobre as pajens das creches. Pergunto então se

ela se sente menos pedagoga ou menos professora por lidar com crianças tão pequenas que demandam cuidados tão peculiares como aqueles que as pajens das creches (cuja formação enfatizava o cuidado, mas nem tanto o pedagógico) prestavam. Ela ouve com atenção e responde.

Não me sinto menos professora. Para ilustrar: em uma reunião pedagógica em outra escola, em que uma colega trabalha no contra turno, ela leciona para crianças maiores, dá aula de português. Um coordenador pedagógico perguntou (zombeteiramente, no contexto): “E aí professora, quantas fraldas você trocou hoje lá no CEU?” Ela ficou bastante chateada. Se essa pergunta fosse feita pra mim, eu a responderia prontamente e com o maior prazer: “Atendo 27 crianças, calcule duas trocas por criança... a que número você chega?”.

Íris faz uma pausa. Ela está falando rápido, um pouco sem fôlego. Parece estar discutindo com o tal coordenador que zombou da amiga.

Eu não sou mãe. Nunca tive filhos. Mas sei que uma mãe trocar uma fralda é uma coisa diferente de uma professora fazer a mesma atividade. Quando conduzo uma criança ao trocador de fraldas, a levo pela mão e vou cantando. Seja para dar um banho, para atender uma criança com febre, trocar uma fralda ou levar ao banheiro, eu sempre aproveito esse intervalo para uma conversa, uma música, uma história. Enquanto andamos pelos corredores, eu posso apontar um dos desenhos que estão fixados nas paredes: Olhe, aquilo é um peixe? De que cor é aquele peixe? Azul!. Acredito que esses momentos são aprendizados que na hora parecem não ter muito sentido. Mas depois essas informações vão se amarrando, se ligando a outros aprendizados.

Eu pergunto se tudo isso é planejado, se é exigido pela coordenação da unidade. Ela fala sobre seu emprego anterior, onde a coordenação era mais invasiva. Mas ela parece ainda querer concluir a história sobre as fraldas.

Quando comecei na prefeitura de Santo André eu vivenciei uma estrutura de ensino que me dava norteadores mais precisos. Lá se dizia exatamente o que se esperava de seu trabalho em cada faixa etária. Uma criança de 0 a 3 anos tem que dominar tal e tal conteúdo. A coordenadora podia visitar sua sala e perguntar: “quantos deles sabem o próprio nome e o nome dos colegas?”. Lá eu tinha metas mais objetivas. Aquela época foi muito boa, pois fundamentou minha disciplina para hoje. Mesmo com mais liberdade para trabalhar, desenvolvo atividades que estabelecem bem claramente o que espero dos alunos. Coloquei fotos de toda a turma na parede. E então vou perguntando: “quem é aquele ali? Parece com o Luís Gustavo. Aquela ali parece com a Maria Eduarda”. Tento aproveitar todos os momentos: a conversa na hora da troca, a música na hora de dormir, a história que acompanha o momento do desfralde deles.

Se alguém me perguntar se o fato de trocar fraldas me faz menos professora, eu responderia que não, pois essa é uma “troca de fraldas profissional”.

Eu rio. E ela também ri: um riso espontâneo, junto comigo. A tensão se dissipa.

Eu tenho orgulho disso. Eu venho de trem trabalhar de manhã. Vejo um monte de moças bonitas, vestidas formalmente, com ares de executiva. Mas um rosto triste. Eu venho trabalhar de agasalho e tênis e sou feliz! Pense no que é você calçar um salto 15 às 5h00 da manhã... Você acabou de acordar!

Ela gesticula, um gesto amplo, indicando toda a sala. “Aqui no CEU, como eu costumo dizer aos pais nas apresentações, nós somos felizes”, conclui Íris.

Eu penso que, apesar disso, é mais comum professores migrarem para o mundo corporativo. O movimento que ela experimentou, deixando um posto de trabalho em uma empresa para a educação, não é tão percebido. Mas concluo que não há números precisos a respeito. E a observação empírica, pelo menos a minha, demonstra dados conflitantes. Em minhas salas de aula na universidade, dezenas de alunas que trabalham em empresa estão se graduando em pedagogia. Resolvo então, perguntar sobre sua formação acadêmica. Ela sentiu-se preparada para a sala de aula na faculdade? Íris responde rápido: “Não fui bem preparada para dar aula. Fui meio que jogada, após a faculdade, em sala de aula. A faculdade prega uma pedagogia linda, perfeita”. Peço um exemplo.

Uma das professoras que eu mais gostava era uma doutora que lecionava sobre família, sociedade e escola. O quadro que ela pintava era de uma colaboração utópica: se uma parede da escola descascava, os pais se uniam ao corpo docente, e em um mutirão, pintavam a parede de novo. E o mito era ainda mais profundo: as mães e pais se interessariam pelas atividades que iam além da troca de fraldas, passeios ao parquinho e coisas do tipo. Eles compareceriam aos montes às reuniões pedagógicas no interesse de compreender como a criança havia se desenvolvido cognitivamente, e tentariam entender o processo construtivo que se deu na criança, que há poucos meses só falava “ba-ba” e agora fala “mamãe”. Eu acreditei piamente nisso.

Não consigo imaginar que a professora ensinou exatamente assim. Mas posso entender que os alunos do curso compreenderam assim o que ela ensinava. Percebo também como a formação dos professores durante a graduação pode oscilar entre o encorajamento irreal e ingênuo e o retratamento negativo da carreira de professor. Afinal, como exemplos dessa última postura, há discursos que intimidam o futuro educador, apresentando a carreira como inteiramente falida e não valorizada. Como avaliar a qualidade de trabalho da carreira docente por indicadores mais objetivos? Lembro então, nesse momento, da avaliação ponderada e objetiva de Inforsato (1995), que delimita e detalha as duas dimensões que influenciam diretamente o contexto escolar: o espaço da sala de aula e a organização escolar. As detalharei aqui, pois eu as tinha em mente quando perguntava às professoras sobre sua atuação docente. As duas dimensões contêm, cada uma, segundo Inforsato (1995), os seguintes atributos:

**Tabela 1:** Duas dimensões de influência no contexto escolar. Adaptado de Inforsato (1995) e Gama (2007).

O espaço da sala de aula	A organização escolar
Classes heterogêneas	Ausência de comando (gestão escolar)
Falta de interesse	Burocracia escolar excessiva e destituída de sentido
Indisciplina	Condições de trabalho precárias
Alunos mal acostumados em relação as atividades escolares	Número excessivo de alunos por sala
Dificuldades em estabelecer critérios de avaliação	
Manejo de classe	
Falta de recursos didáticos	
Desânimo e falta de esquemas adaptativos	
Tempo de preparo de aulas	
Conteúdo – descompasso entre formação e o que os professores lecionam	
Estratégias instrucionais não seguras para desenvolvimento de inovações	
Autoridade pouco prestigiada no recinto escolar (seja pela pouca idade do professor ou por sua inexperiência)	

Como se vê na tabela 1, alguns dos traços podem ser empiricamente verificados em unidades escolares. E a despeito de qualquer encorajamento fantasioso que um futuro educador, ainda se graduando, possa receber, são suficientemente visíveis para impedir uma atitude utópica. Por isso, pergunto por qual razão ela acreditou no mito defendido por sua professora da universidade.

Eu acreditei porque tenho 30 anos e vi períodos piores na educação infantil. O processo de construção do conhecimento era desprezado, e se ensinava a criança a soletrar o “bá-bé-bi-bó-bú”. Hoje não se ensina mais assim. Eu sabia disso. Sonhava com a escola de portões abertos, onde os pais participam da atividade escolar. Onde você “manda” um projeto para casa do aluno e o projeto volta lindo...

Peço que ela detalhe mais como começou sua carreira docente.

Passei em dois concursos após a faculdade (como professora e como auxiliar de educação infantil). E assumi em duas unidades escolares. Me deparei então com realidades muito diferentes do que eu esperava. Os problemas eram vários, como por exemplo, higiene ou negligência. Não era incomum encontrar crianças que tinham feridas, em razão de assaduras e de falta de cuidado. Na prefeitura de Santo André, o professor cuida das questões pedagógicas, enquanto o auxiliar de educação infantil atua como cuidador. Ele tem que lidar com essas situações. A propósito, sou contra esse modelo! Eu também era pedagoga, como as professoras. Não vejo a razão de fragmentar o processo pedagógico dessa forma.

“Então, como deveria funcionar?” pergunto.

Seja em que situação for, a pedagogia, a meu ver, é sempre afetiva. Descarto a ideia de que um professor não possa também cuidar. (Quando é assim) o professor termina por ter pouco contato afetivo com o aluno para quem leciona. E uma vez dissociado desse cuidado, o “camaradinho” (Íris se refere ao aluno) se liga afetivamente ao “cuidador”. O que é algo fácil de ocorrer nas idades da educação infantil. Em alguns casos, as crianças podem passar 10 horas fora de casa. Vão se apegar afetivamente a quem “cuida” delas, e dissociar a ideia de cuidar da imagem do professor. Critico esse modelo. E acho que a criança, que é dotada de uma profunda inteligência, termina por perceber essa fragmentação. É possível verificar isso quando se percebe como ela reproduz (seja em brincadeiras ou simulando o mundo adulto, subentendo) essa fragmentação.

Noto, com satisfação, como a linguagem de Íris é rica e organizada. Ela tem um excelente vocabulário. E parece saber organizar o que vai falar em tópicos, sabe argumentar. Me pergunto o quanto disso se deve a sua experiência na vida corporativa. Já lecionei em MBA’s, e meus alunos executivos me explicavam como no trabalho deviam preparar apresentações persuasivas que durassem menos de 3 minutos. Íris se saíria bem em algo assim. Ela não aguarda minha pergunta, e retoma a argumentação contra a fragmentação do trabalho pedagógico.

Além desses problemas, um professor que também é cuidador está mais atento na defesa da criança. Em minha entrada na escola (como auxiliar) me deparei com crianças que haviam sido molestadas sexualmente. Não é algo comum, mas é um fato que acontece, e que gostaríamos que nunca ocorresse. Em especial os bebês são molestados. São escolhidos porque jamais vão falar a respeito.

Tento elaborar uma pergunta, querendo voltar a perguntar sobre como a faculdade a preparou para atuar na escola. Mas ela não me espera terminar.

As faculdades não nos preparam para esse cenário. Nem mesmo a escola. Certa vez, de manhãzinha, mal havíamos recebido as crianças, notei um bebê (menininho) que chorava muito. Seria necessária uma troca de fralda? Quando abri a fralda da bebê, notei que havia algo errado. Eu o trocava todo dia, sabia que algo estava errado. Após perguntar um pouco, fiquei sabendo que o bebê havia ficado em outra casa, com um parente, durante o final de semana. Aparentemente a criança sentia dor.

Tento conter a indignação. Meus olhos marejam. “Lá vamos nós de novo”, penso. Tento evitar uma comoção maior. E pergunto sobre qual foi o procedimento que ela seguiu. Enfatizo bem a palavra “procedimento”.

Eu passei o caso ao gestor da escola. É ele quem acionará o conselho tutelar. O professor não age diretamente nessas situações, obedece a uma hierarquia. Está tudo no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Íris retoma o pensamento, organizando a fala.

As medidas foram todas tomadas. Havia uma auxiliar de enfermagem na escola, que também realizou um exame. As prefeituras, seja a de São Paulo ou de Santo André, são atuantes em prol da legalidade (dos direitos) da criança. Elas são muito presentes. Tudo é cumprido à risca. Nesse caso em específico, tanto a diretora quanto a gestora foram corajosas. Uma delas era mãe, com crianças da mesma idade. Ela se sentiu no papel de representar a criança. Todas elas tiveram postura firme, sem recuar. Pesquisaram e aplicaram todas as medidas.

Peço que detalhe mais como a escola em geral lidou com o assunto. Me interesse, em especial, em saber como um acontecimento desses é absorvido pela comunidade escolar.

Todos foram exemplares: preservaram a criança, que não foi exposta nem teve seu caso divulgado. Eu, uma auxiliar, descobri. Nenhuma de minhas colegas, mesmo a do lado, ficou sabendo. O assunto se torna policial, no fim do processo. Quando as viaturas chegaram na escola, mesmo quando indagada, eu respondia: “Não sei...”.

Eu imagino o quanto isso é difícil: manter sigilo sobre algo em uma unidade escolar. Até por razões arquitetônicas. Os espaços são muito integrados, quase tudo é discutido em grupo. Também lembro do “canal de comunicação informal” e me envergonho um pouco por ter escrito sobre ele. Posso notar a essa altura que quando a criança deve ser preservada, há exemplos diversos em que se mantém reserva e confidência. Íris volta a falar sobre sua iniciação docente.

Me formei como professora na prática. Caí como um “pato” na escola e as crianças é que foram me lapidando. Quando se oferece uma atividade (e mesmo uma mera contação de histórias, um preparo para o momento da refeição, tudo isso é atividade) se recebe algo da criança. Na educação infantil você não leva folhas impressas, atividades escritas. Você leva ações, que você acredita, que contribuirão na formação do cidadão. Conforme você oferece essas atividades, o aluno vai “correspondendo” com você, comunicando se aquele é o momento dele ou não.

Me surpreendo um pouco com essa descrição, que estabelece que sensibilidade, *feeling* e intuição são indispensáveis na educação infantil. Eu peço que ela explique mais a respeito.

Para crianças de dois anos: eu trabalho com desfralde, formas de alimentação, identificação dela própria e dos outros, cuidado pessoal e dos amigos, regras de convivências, de higiene, recolher e ordenar brinquedos, cantar juntos uma música. Já com uma criança de cinco anos, você pode dizer: “ei, camarada, vamos à horta, para colher a alface!”

Rimos.

Temos um projeto de horta aqui. Os alunos de cinco anos plantaram e colheram alface. Nós íamos até a horta ver os alunos da Diana fazerem a rega. Alguns dos alunos de dois anos queriam ajudar. Outros não tiveram muita coragem de mexer com a terra. Os alunos de dois anos comeram saladas e tomaram sucos.

Rimos ainda mais. A imagem de todos esses pequeninos, comentando ansiosamente sobre uma horta, fica fixa em minha mente. Comentamos como a unidade escolar parece conjugada, envolvida em um esforço comum. Uma planta, o outro colhe, outro toma suco.

Nesse meio tempo descobrimos joaninha, minhoca. Trouxemos uma minhoca para a sala e a colocamos na roda. Os corajosos tocaram nela, os não corajosos nos acompanharam para devolvê-la à terra. Cantamos “Minhoca, minhoca, me dá uma beijoca”, em um projeto que procurava entender a vida da minhoca. Não estava planejado, a gente preparou alguns projetos e atividades na medida em que as descobertas das crianças iam acontecendo.

Peço que ela me diga quem, precisamente, é a “gente”.

Trabalhamos com vinte e sete bebês em uma equipe de três professoras. São dependentes em muitas ocasiões e independentes em outras: não são tão bebês para você carregar no colo, mas não tão independentes para amarrar os próprios cadarços.

Pergunto como ela classifica seus alunos, se vivem em condições vulneráveis ou não. “Eu os classificaria como em condições vulneráveis”, responde. E passa a descrever a comunidade escolar.

Antes de trabalhar no CEU, a gente ouvia dizer que trabalhar aqui é como viver em um paraíso. Tem biblioteca, centro de computação, auditório, piscinas e salas com solário. E aulas das mais variadas: judô, ballet, natação... A impressão que se tem é que tudo está voltado para seus alunos... mas não está!

Ela faz uma pausa, e modera um pouco o que disse.

Aqui você tem uma estrutura de apoio com mais modernidade. Você tem acesso a impressora, data show, etc... Para o professor trabalhar mais tranquilo, uma unidade escolar menor é melhor. Menos gente, menos controle, menos câmeras, menos exigências. Mas para quem trabalha correto, sem ter o que esconder, essa diferença não importa. Por mim podem transformar o CEU em um Big Brother...

Existem muitas câmeras na unidade. Teoricamente, seu propósito é a segurança. Lembro que o CEU é uma unidade superequipada, mergulhada em uma comunidade com alta criminalidade. Mas as câmeras, obviamente, não monitoram apenas entradas, saídas e patrimônio. Estão apontadas para corredores, refeitórios e áreas comuns. Não se tem

notícias de câmeras em sala de aula. Eu peço a Íris que fale mais a respeito de seus alunos, e das famílias deles.

Eu noto que mães que vieram de outras escolas falam bem a respeito daqui. Elas falam do CEU com carinho. Elas comentam como antes tinham que caminhar até longe. O acesso é bom, e se elogia muito o benefício que o CEU traz aos arredores: a piscina, uma peça de teatro, um show... alguns desses eventos jamais estariam disponíveis se não fosse no CEU.

Há cantores famosos, festas culturais. Nossa festa junina aqui é fantástica! Crianças que só ouvem funk, podem ouvir MPB. Assim elas vão gostando, de contato em contato.

“Os alunos são economicamente carentes?”, pergunto.

O nível social e econômico daqui mudou bastante. Não há, por exemplo, aqueles lixões em que crianças catavam lixo. Eu noto, no entanto, uma certa carência de credibilidade. As famílias dos alunos parecem se sentir inferiores. O nível financeiro parece ter melhorado: vejo tênis novos, mochilas novas, etc...

Mas a influência do CEU aqui é cultural. Ingressos de boas companhias de teatro esgotam rapidamente. Essa riqueza cultural amplia o nível social das famílias da comunidade. Eles podem, por exemplo, ouvir shows de chorinho. A comunidade também é bem conectada à internet. Se você verificar em seu wifi, verá quantos sinais dos arredores estão no ar! Certa vez, quando eu não encontrava o sinal de wifi da escola, uma mãe de aluno me disse: “olha a minha senha, professora, usa a minha internet”.

“Os pais comparecem às reuniões?”, pergunto. “A presença dos pais em minhas reuniões é perto de 30 por cento. É um índice baixo. Mas o contato com eles é próximo. Há pais que vem entregar os filhos na escola, todos os dias”.

Um pouco mais seguro com a entrevista, eu começo a fazer perguntas sobre a vida familiar de Íris. Quero compreender como ela lidou com a adversidade. Ela está bem à vontade. Mas não tem o mesmo sorriso “profissional” de quando entrou na sala. Está mais natural, fala em tons mais pessoais.

Meus pais vieram da roça. Meu pai era de Minas e minha mãe da Bahia. Chegaram a São Paulo em busca de emprego. Meu pai terminou sua carreira em uma empresa multinacional, como soldador. Ele era um alcoólatra agressivo.

Nossa mãe nos protegia dos momentos de embriaguez dele. E mesmo quando a gente presenciava suas insanidades, ela tentava aplacar o impacto do que a gente via. Em seguida a um momento ruim, minha mãe tampava aquele momento com alguma ação. Meu pai batia em minha mãe, batia até sangrar.

“Isso ocorria na presença de vocês?” Pergunto.

Nós assistimos a isso algumas vezes. Logo em seguida, minha mãe entrava no banheiro, tomava um banho, ocultava os ferimentos e saía do banheiro dizendo de forma alegre: “A mamãe vai fazer um bolinho de chuva pra vocês”.

Minha própria memória olfativa traz à lembrança o aroma dos bolinhos de chuva. O chiado deles na frigideira e a cobertura de açúcar e canela. Me emociono e choramos juntos.

A gente focava nos bolinhos de chuva. Meu irmão mais novo, nem mesmo se lembra das cenas violentas. Mesmo sentindo dor, minha mãe vivia como alguém feliz. Acho que por isso sou muito carinhosa, minha mãe me deu muito carinho. Eu não tenho filhos, mas tenho muito amor materno em mim. Apesar do alcoolismo de meu pai, eu fui muito bem cuidada pela minha mãe. Eu nunca peguei piolho, por exemplo. Tenho uma irmã mais velha e um “irmãozinho”, que tem nove anos menos que eu.

“E seu pai?”

Morreu quando eu tinha 15 anos. Na volta para casa, alcoolizado, ele caiu. Acabou batendo a cabeça no meio fio. Sofreu um traumatismo craniano e depois um derrame. Não me lembro a sequência ao certo, eu era muito nova. Ele resistiu ainda uma semana.

Íris conta essa história sucintamente. Não há um traço qualquer de emoção. “E como vocês reagiram?”, Pergunto. Íris responde: “Aos 15 anos, tomei uma postura muito firme. Eu precisava escolher entre aquele mundo, onde eu fui criada, e uma alternativa melhor”. Eu não entendi. A que mundo ela se refere? Peço que ela explique melhor.

Eu precisava decidir se pertenceria àquele mundo em que as meninas de minha idade, com 14 ou 15 anos, viviam. Muitas colegas já haviam engravidado ou sido expulsas de casa. Outras eram usuárias de drogas, constantemente abordadas pela polícia em alguma atividade criminosa. Morávamos em uma localidade de altíssimo risco. Em Itapevi, do “outro lado da linha do trem”. Até hoje ainda é uma região complicada.

Eu penso conhecer a região. Verifico com ela algumas referências de localização, para situar melhor onde ela vivia. Volto a perguntar: “E como você se afastou desse mundo que não desejava?”

Não foi difícil, eu nunca quis isso pra minha vida. Então, me casei nova, aos 20 anos. Um dos componentes do meu casamento foi a vontade de sair cedo de casa. O outro, foi o fato de que tive uma figura masculina tão deturpada em minha vida. Eu era dominada por uma sensação: queria saber se ao casar (a vida, subentende-se no contexto) poderia ser melhor do que havia sido vivendo com meu pai. A ausência de uma figura masculina é clara para mim: casei com um rapaz 15 anos mais velho do que eu, eu tinha 20 e ele 35 anos.

Fico pensando sobre a origem dessas considerações tão autocríticas de Íris. Seriam conceitos que ela absorveu em sessões terapêuticas? Talvez não, imagino. Ela tem um excelente vocabulário e parece ser uma leitora voraz. Não é preciso ler muito para se obter informações a respeito de processos de transferência da figura paterna. Mesmo livros de espiritualidade, que verifico mais tarde, compõem seu inventário de leitura, abordam esse tema. Ainda narrando sua história, Íris toma um ar mais enfático:

Na ocasião eu não fazia essa reflexão: “estou casando com um homem mais velho em razão de carência paterna”. Foi acontecendo. Ele era amigo de uma conhecida que fiz na faculdade. Ou melhor: amigo do noivo dela. Éramos um círculo de amigos. Voltávamos para casa juntos, de carona. Começamos a namorar e em menos de um ano eu casei. Não foi conscientemente, acho que eu estava em busca.

Acredito que eu não transpareça para a entrevistada, mas me sinto em um desses momentos constrangedores, que não pude evitar ao longo das entrevistas até agora. Qual seria a relevância de histórias amorosas e conjugais para essa pesquisa? Não seria uma indiscrição de minha parte incluí-las na transcrição dos dados? Mais tarde, enquanto transcrevia e analisava os conteúdos dos relatos, eu consideraria que essas histórias são relevantes. Confesso que o primeiro argumento para que eu as julgasse assim foi um argumento poético, que me assomou quando lembrei algumas frases da crônica de Drummond (2013, p.20), “Aeroprosa”: “(...) O medo, como a fome, o instinto amoroso e o sentimento da beleza constituem prendas inalienáveis da humanidade, e com elas temos de edificar nossa vida e mesmo nossa coragem”<sup>28</sup>.

Evitar o “instinto amoroso” e o “sentimento de beleza” é também deitar fora “prezas inalienáveis da humanidade”. Nenhuma pesquisa no campo das ciências humanas poderia agir assim. O segundo argumento é que esses relatos sobre amor (e também às vezes desamor) foram oferecidos livremente. E as professoras que compartilharam sua história de vida e superação insistiram que fossem incluídos nas suas narrativas. Extirpá-los seria uma mutilação, a exclusão de um tecido que adere firmemente à suas histórias de resiliência. Não são fragmentos esparsos, nem adereços supérfluos. Contribuíram, de alguma forma, para sua formação como pessoas, como mulheres e como docentes. É o que depreendo da conclusão de Íris quanto a seu relacionamento conjugal, quando ela complementa: “Vivemos juntos 8 anos. Foi bom. E quando deixou de ser bom, eu já era adulta o suficiente para encarar a vida sozinha. Mas me custou caro!”

“Caro? Ao que se refere?”, pergunto.

Ao início de minha carreira como professora. Quando comecei, foi como auxiliar de educação infantil. Eu havia deixado uma empresa para começar na educação, lembra? Meu salário ficou menor. Muito

<sup>28</sup> Editado várias vezes ao longo dos anos, “Aeroprosa” é um texto que consta em diferentes livros (1957, 2004, 2012 e 2013) publicados por diversas editoras. Originalmente, ele foi compilado no livro “Fala, amendoeira”, uma seleção de crônicas de Drummond com grande profundidade psicológica, algo meio incomum no que se espera deste gênero literário, a crônica.

menor! Era menor do que o vale-alimentação da corporação em que eu trabalhava! Foi neste meio tempo que eu “saí” do meu casamento.

Começo a compreender a relação entre o casamento e sua carreira. Íris continua:

Foi um divisor de águas na minha vida. Ele era um homem mais velho, com vida financeira estabilizada. Já tinha bens e posses antes de casar comigo. Com ele, eu vivia com conforto. Precisei abandonar tudo, pois eu não tinha direito a nenhum percentual. Após a parte jurídica legalizar a partilha, recebi parte de um imóvel.

Ela continua argumentando sobre a felicidade alcançada com o fim do casamento e com o início da carreira docente. Íris parece celebrar os dois eventos como uma ruptura e libertação: ela rompeu com uma relação em que não se sentia feliz. E também libertou-se das regras da vida corporativa, inclusive do figurino. Livrou-se de todas as roupas que usava em ambientes empresariais. Sua vida, ela comenta, ganhou mais simplicidade: “Venho de trem, de Itapevi para cá. Levo duas horas. Quando venho de carro, levo 25 minutos. Mas eu aproveito o tempo do trem, o uso para dormir. Ou para ler”.

“Você acredita em sua influência sobre o desenvolvimento moral dos alunos?”, pergunto.

Sim. Minha mãe e meu irmão são evangélicos. Vou sempre que posso com eles à igreja. Ouço as mensagens, gosto. Me fazem bem. Mas não sou envolvida além disso. Não participo dos grupos. Não tomo, por exemplo, a santa ceia. Ela é o símbolo do convívio pessoal deles, internamente. O que é curioso, pois eu conheço todo mundo lá! Esta sexta feira tem amigo secreto na igreja. Conheço todo mundo e vou participar também. Minha Santa Ceia é o “amigo secreto”! Eu creio em Deus, mas não o associo à nenhuma religião.

A resposta de Íris foi uma digressão a respeito de seu convívio religioso, e então reelaboro a pergunta: “Mas, então, como acontece sua influência sobre o desenvolvimento moral dos alunos?”

Por exemplo: ontem, na igreja, eu ouvi uma exposição. O ministro religioso me fez pensar em como as pessoas podem se dividir em diversas áreas. No futebol, por exemplo. A paixão pode dividir. Mesmo dentro da mesma torcida. Mas na educação há espaço para os diferentes. Diferentes religiões, diferentes políticas, mas há uma tolerância maior na educação.

Ainda não compreendi como essa pluralidade que se estabelece na unidade escolar está ligada à sua influência moral sobre os alunos. Para me esclarecer, Íris comenta:

Digamos assim: a educação trabalha a igualdade, seja ela racial, social ou entre gêneros. A educação ensina você a ter a sua religião, mas a respeitar a minha; torcer pelo seu time, mas respeitar o meu. Isso é uma influência moral, aprendida na escola. Meus alunos não vão encarar uma pessoa na sociedade, vão encarar o mundo. As crianças que estou formando hoje vão fazer o país de amanhã.

Eu faço a pergunta cuja resposta já imagino conhecer. “Quem foi sua maior influência moral?” o rosto de Íris se ilumina.

Minha mãe foi minha maior influência moral. Ela foi tudo de bom na minha vida! (choro). É uma baianinha baixinha, que quando começa a falar não para mais... Seja por assunto, seja por braveza! Hoje, moro um dia na minha casa e três na minha mãe. E quando volto pra minha casa, às vezes, ainda “cato” ela e levo junto. Aquela roupa que eu não encontro em casa, às vezes ligo pra ela, e descubro que está lá. Até hoje ela ainda vive a pegar meus tênis para lavar. Ela cuidou de mim, durante os tempos difíceis do alcoolismo de meu pai. Nunca se casou de novo, apesar de ficar viúva aos 42 anos.

E Íris passa a me descrever sua mãe e os processos de resiliência recentes que ela enfrentou.

Minha mãe sofreu de catarata alguns anos atrás. Em pouco tempo, ficou praticamente sem visão. Tropeçava nos degraus. Eu precisava deixar tudo bem localizado: comida, água, para que ela encontrasse. Via apenas vultos. Sabia se era dia ou noite. Isso durou cerca de dois anos. Em meio ao corre-corre diário do trabalho, fui atrás de ajuda: hospitais, vereadores, especialistas... Com muito custo, conseguimos que ela passasse por uma cirurgia muito delicada. Ela recebeu duas lentes intraoculares, nos dois olhos.

Eu já havia visto sobre essa cirurgia em algum documentário. “Uma pequena cisão é feita no globo ocular e a lente é inserida após o cristalino, se me lembro bem”, comento. Íris expressa uma careta de repulsa: “Não gosto de pensar no processo em que a lente é colocada no olho, me dá aflição”. Me arrependo por ter comentado algo. E foi um comentário sem ligação alguma com o protocolo da entrevista. Mas não afeta em nada a narrativa da entrevistada. “Gosto de esperar em Deus, pois isso torna o meu dia melhor”, ela diz, abandonando a expressão de asco. Fico curioso em tentar compreender o que ela chama de “esperar em Deus”.

Mas antes que eu possa perguntar, ela põe-se a falar, animada.

Por exemplo: por esses dois anos, em que minha mãe praticamente ficou sem visão, não tínhamos certeza alguma. Talvez não conseguíssemos ajuda, talvez o processo não funcionasse. Nessa incerteza toda, foi “esperar em Deus” que nos fez bem, acalmou nosso coração. Esperar em Deus traz essa sensação de paz.

“E essas joaninhas representam isso”, diz ela me apontando o ombro. Então, ocorre um desses momentos inusitados, em que o sujeito da pesquisa tenta ilustrar algo sobre o que está falando e surpreende o pesquisador. “Cada momento marcante em minha vida, eu tatuei”. E Íris me mostra as tatuagens. Quer começar em ordem cronológica, e por isso, puxando a barra da calça, me aponta uma borboleta, tatuada no peito do pé. Eu olho. E no momento só consigo imaginar o quanto deve ter doído. Estou um pouco constrangido, mas curioso.

Essa foi a primeira. Assim que concluí minha separação. Cheguei em casa e quando me vi sem carro, sem marido, sem as roupas dele... fui me tatuar, no mesmo momento. Depois tatuei essas joaninhas (que vão do ombro ao antebraço, como ela aponta). Elas formam uma trilha, que me conduzem à uma ideia de esperança.

Ela percorre o caminho das joaninhas com o dedo. Diz que ainda vai preencher, com mais joaninhas. Comenta que seu caminho ainda está se fazendo. Eu rio e digo: “Em breve você completará uma manga, cobrirá o braço de joaninhas”. Ela ri também. Entre as folhas do meu caderno, busco a página com as perguntas finais. E encerramos a entrevista.

## 5.5 Eufrosina, a “prima” de Paulo Freire

No dia seguinte, encontro-me com a última professora que entrevistarei. Cheia de alegria e jovialidade, Eufrosina tem uma estatura pequena. É miúda, sorridente e brincalhona. De todas as entrevistadas, ela ganha o pseudônimo que a descreve mais completamente. Eufrosina era uma das Graças, uma das três deusas que representavam a alegria, o charme primaveril e a beleza fulgurante. Dentre as três graças, Eufrosina representava a alegria<sup>29</sup>. Assim que ela me vê, irrompe em gracejos e piadas. É a própria deusa grega, encarnada.

Ela se insinua para mim o tempo todo, em tom satírico. Faz arremedos de poses sensuais e comentários picantes. Mas me tranquiliza: “Meu nome é Eufrosina Freire<sup>30</sup>. Sou prima do Paulo Freire. Por isso, fique tranquilo... sou só teoria, como Paulo Freire. A prática passa longe...”. Ela está brincando, é claro. E apesar de me sentir ofendido em relação à memória de Paulo Freire, não consigo conter o riso. Rimos bastante, os dois. Percebo então algo novo: há uma atmosfera aquecida derivada dessa presença de espírito de minha atual entrevistada. Não é necessário qualquer quebra-gelo. E apesar de sua alegria contagiante, Eufrosina não imprime qualquer ritmo próprio à entrevista. É divertida, mas atende prontamente às perguntas e parece se concentrar bastante nas respostas.

“Tem certeza que não é parente de Paulo Freire?”, pergunto em tom divertido. “Me descreva sua família”.

No Nordeste as famílias são grandes! Somos em 10 irmãos e mais 2 que meus pais adotaram. E você encontra ainda muitos “Freire” por lá. Cheguei em São Paulo, vinda de Pereiro, Ceará. Eu já havia visitado aqui em 1974. Foi uma visita breve, a um dos meus irmãos. Voltei para o Ceará pouco depois. Desde pequena, eu sou muito trabalhadeira. Eu é que ia buscar gravetos de coivara<sup>31</sup>, para manter o fogão à lenha. Meu

<sup>29</sup> As outras duas eram Aglaia (o Esplendor e a Beleza) e Tália (a estação da floração).

<sup>30</sup> Sobrenome real da entrevistada, consta neste livro sob consentimento dela.

<sup>31</sup> A roça de coivara é uma técnica agrícola tradicional em que se derruba a mata nativa e depois se procede a uma queimada, no propósito de abrir terreno para o plantio, que obedece a uma rotação de culturas intercaladas. É prejudicial ao solo, esgotando a terra, que por vezes pode ficar inútil por até 12 anos. “Catar coivara”, na fraseologia de Eufrosina, era caminhar por esse solo devastado à procura de gravetos secos.

pai tinha uma doença cardíaca, não podia trabalhar na roça. Montou então uma bodega<sup>32</sup>.

Há muita informação concentrada em uma única resposta. Eu faço uma pergunta mais pontual então, sobre como foi sua escolarização.

Tem a ver com a bodega. Lá se usava muito jornal, revista velha, gibis desfolhados. Tudo para embrulhar o que se vendia. Que soubéssemos, pouquíssima gente no povoado lia. Eu e minha irmã com idade mais próxima, Silvaneide, fingíamos que estávamos lendo as revistas sempre que um freguês entrava na venda. Embora, não soubéssemos ler, tínhamos paixão pela leitura. As fisionomias e expressões dos personagens dos quadrinhos me instigavam. Eram bocas abertas, caras de susto. Eu queria tanto saber o que estava escrito ali...

Os negócios, aparentemente, eram em ritmo lento. Usavam-se poucos papéis para embrulho. Eufrosina então resolveu começar uma biblioteca.

Fui guardando essas revistas e gibis em uma geladeira a gás, velha, que não funcionava. Me servia de estante. Alguns dos meus irmãos já sabiam ler, e atendendo a meus insistentes pedidos, liam os gibis e revistas em voz alta. Para motivá-los, eu furtava um pouco de dinheiro na venda, trocadinhos, para pagar para que eles lessem mais pra mim.

Rimos. Em minha infância, eu também surrupiava dinheiro para comprar livros. Por vezes, afanei, em bibliotecas, um livro ou gibi. É engraçado rir assim de pecados infantis, há uma sombra de culpa no riso. Há também uma forte empatia entre nós agora. Não confesso a ela que cometi o mesmo “crime” quando criança. Afinal, ao fim da entrevista farei perguntas sobre formação moral...

“Havia escola na povoação em que vocês moravam? Quando você foi matriculada?”

Em uma fazenda próxima, o fazendeiro contratou uma professora que aparecia por lá semanalmente. Assim, aprendi o alfabeto. Mas era pouco. Meus pais nunca me matricularam em uma escola, nem se imaginava o que era “matrícula”.

A escola rural então, não conseguia atender a demanda. E os habitantes também não eram conscientes de demanda alguma.

Mas eu via os adultos saindo da roça, indo a uma escola mista, rural. Estavam todos na primeira série. Várias “primeiras séries”: primeira avançada, primeira atrasada, primeira normal... todas essas “primeiras” juntas! Eu via todo aquele povo indo à escola. E decidi acompanhá-los. Eu mesma, pequenininha, fui e me matriculei.

“Foi simples assim?”

<sup>32</sup> O tradicional armazém de secos e molhados do Nordeste.

Simples? Foi tudo, menos simples! Eu nem mesmo tinha registro de nascimento. A escola estipulou um prazo para isso, exigiu que meu pai me registrasse. O que ele foi protelando, em razão da fadiga da vida no sertão. Quando conseguiu se planejar para ir me registrar, faleceu. Como ele e minha mãe eram casados apenas pelo padre que visitava a roça em missão, não tinham certidão de casamento. Até hoje não tenho o nome do meu pai em meus documentos.

Quando o pai de Eufrosina faleceu, a parca renda da família piorou. E ela foi enviada para São Paulo. Em seu rosto, sempre feliz, transparece uma expressão dolorosa em razão da morte do pai e da separação do lugar de infância.

Meu pai faleceu, era 1977. E eu voltei de vez pra cá, para São Paulo. Ele era muito achegado a mim, ainda mais que minha mãe. Eu tinha 11 anos quando ele morreu. Eu não interpretava assim na ocasião, mas acho que insisti em sair do Ceará porque a falta de meu pai me fez mal. Eu sou a caçula, era muito apegada a ele. Vim pra São Paulo, para morar com meus irmãos. Nunca mais voltei a Pereiro...

Em seu primeiro ano de estadia em São Paulo, Eufrosina padeceu muito.

Sofri muito. Sofria a falta da família. Com meu pai, eu tinha uma relação muito afetiva, com beijo e abraços. Aqui, eu era muito bem tratada, mas não havia um clima tão amoroso. Eu era apenas... respeitada. Às vezes fico pensando...

Eufrosina faz uma pausa, enquanto organiza sua resposta. Quando faz isso, pressiona os lábios com o dedo indicador. Eu começo a aprender essa linguagem gestual, que com ela significa algo como: “farei uma análise mais profunda”.

(Fico pensando) que não fui criada com minha família. Eu morava na casa deles, é claro. Eles eram solteiros na ocasião. Eu era, de certa forma, a mulher da casa, aquela que cuidava deles. Lavava a roupa. Muito mal lavada, é verdade! Aquelas calças jeans, quando encharcadas, eram pesadas para uma menina pequenina como eu. Eu ficava o dia inteiro sozinha, enquanto eles trabalhavam.

A casa era uma espécie de residência transitória e à medida que os irmãos iam se casando, outros irmãos e irmãs iam chegando. Vinham do Ceará ou de qualquer outra cidade em que tivessem se estabelecido antes de chegar à São Paulo.

Nós fomos nos assumindo. Por fim, quando eu tinha uns 17 anos, nós, as meninas da família, alugamos uma casa de 2 cômodos e fomos morar sozinhas. Eu comecei a trabalhar como balconista em uma famosa drogaria. Era um ritmo muito acelerado, inclusive aos finais de semana. Ganhava um bom dinheiro, mas eu não me alimentava bem, e acabei adoecendo.

Uma professora entra na sala. De novo, a jarra de água. Eufrosina simula um olhar sensual em minha direção e dispara mais uma piada: “Estou seduzindo-o. Vamos fugir juntos!”. Rimos todos. A professora sai e a entrevista continua.

Eu trabalhava muito. Chegava antes do horário para dar conta de tanto serviço. Era muito trabalho... arrumar prateleiras, conferir estoque, precificar. Eu entrava cedo e saía de noite. E um chefe pegava muito no meu pé. Foi a pior parte da minha vida. E olha que o salário era bom! Eu ganhava uma boa comissão. E como começava de manhã e ia até o horário da noite, em que ninguém queria trabalhar, meu salário era dos mais altos entre os balconistas. Mas era comum que saísse por volta de 23h. E chegava a adoecer de tanto trabalho.

Eufrosina se locomovia pela cidade em horários que ainda hoje tem um alto índice de criminalidade. Mas na São Paulo dos anos 80, eram peculiarmente mais perigosos.

Eu passava por cenas estranhas. Uma noite, desci do ônibus e me pus a correr pra casa. Eu sempre fazia isso, pois tinha medo. Medo de estupro, medo de assalto. Logo reparei em um rapaz que corria ao meu lado. Até me senti acompanhada. Então, de repente, ele sacou uma arma. Antes que eu pudesse entender ele se virou e atirou em alguém que vinha atrás dele. Que atirou nele também! Ora, ele estava correndo de outro... e eu correndo no meio! Houve outros momentos assim, em que corri de alguém. Também me assustei com carros que freavam em cima de mim, essas coisas.

“Como foi o início da sua carreira docente?”, pergunto.

Um dia eu ia passando em frente a uma creche, ao lado de um pronto-socorro, em um bairro de Osasco. Eu fiquei observando as crianças, pequenininhas, de shortinho vermelho, o uniforme da época. Elas caminhavam alegres, para tomar sol. Então, pensei: “eu queria um emprego desse...”. Eu tinha 18 anos. Estava muito decepcionada com meu trabalho. Era isso que eu queria: um emprego em que eu pudesse ver o sol. Eu nem sabia o que era aquela profissão. Nem me ocorreu que era “ser professora”. O que me atraía era aquela cena: levar crianças, em uma manhã ensolarada, para tomar sol.

Mais uma vez me deparo com uma entrevistada que aderiu à carreira docente por perceber na área uma qualidade de vida melhor. Pelo menos quando comparada ao trabalho no comércio ou nas corporações.

O dono da casa em que eu morava, um dia me perguntou: você quer trabalhar na prefeitura? Ele, o meu locatário, tinha um cargo político no departamento de habitação. Ele me via doente, com uma tosse comprida que não tinha fim. E foi assim que entrei na prefeitura, através de um cargo político.

Eu procuro saber em que cargo Eufrosina começou a trabalhar. Descubro que ainda não era na educação. Ela me descreve o trabalho:

Parecia bom: eu já tinha feito datilografia (isto é, feito o curso) e ainda poderia trabalhar parcialmente em campo, na rua. Eu aceitei. Mas fiquei no departamento apenas um mês. O meu trabalho era lidar com as desapropriações, o que quer dizer que eu visitava as pessoas que iam ter que deixar seus barracos de madeira. Eu me deparava com o drama das famílias. Conversava, anotava, cadastrava...

Eufrosina permaneceu apenas um mês no departamento, mas a experiência a despertou para a necessidade da mobilização da sociedade civil. Ela foi transferida para um departamento que orientava a campanha eleitoral.

Quando as eleições começaram, me convocaram para lidar com pesquisa, a favor do prefeito, que era candidato. Bom, ele perdeu. O candidato vitorioso, conforme já havia ameaçado fazer, mandou todo mundo embora. Deixei a prefeitura, assinei uns papéis e fiquei 15 dias procurando emprego. Aí voltei ao departamento para obter informações sobre o acerto trabalhista quanto ao tempo que trabalhei lá. Então, me comunicaram: “Ora, houve um mal-entendido. Era pra você voltar a trabalhar”. E me perguntaram se aceitava trabalhar em uma creche!

Inicialmente, Eufrosina foi trabalhar na secretaria, fazendo a triagem das crianças.

Mas, veja, eu poderia trabalhar na função que precisassem: o sistema de trabalho adotado na prefeitura de Osasco na ocasião permitia que você atuasse em uma creche onde lhe parecesse melhor: como atendente (isto é, pajem das crianças), como secretária, cozinheira, faxineira... o salário era o mesmo. Eu fazia de tudo. Inclusive medicar crianças, atendendo a orientação de um médico que vinha à unidade quinzenalmente. Ah, também havia um dentista que vinha trimestralmente. Eu controlava tudo isso, encarregada de registrar e prestar esse atendimento.

O prédio era pré-moldado, em estrutura de madeira. As paredes eram compostas por uma placa de isopor coberta por uma fina camada de argamassa, uma técnica construtiva nova para a época. “Mas era uma boa instalação”, comenta Eufrosina. “Mas as crianças, é claro, logo descobriram que bastava retirar a camada de massa da parede para então poder ‘futucar’ o isopor. Você via buracos por todo lado!”.

A creche era bem no meio da favela. Os barracos estavam no alto, se sobressaíam aos muros da unidade. Mas lá, mesmo cercada pela favela, eu não sentia medo. Em parte, porque a favela, pra mim, na época, era minha realidade, minha moradia. Eu alugava uma casa que beirava a favela. Eu não associava a imagem de favelado à imagem de bandido. A minha percepção é que favelado era pessoa pobre.

Foi por esse período que a conscientização política de Eufrosina foi amadurecendo mais. Ela começou a estreitar contato com associações que militavam pelo direito à moradia.

A essa altura, por necessidade, eu já andava atrás de um ou outro movimento de trabalhadores sem-terra, para conseguir meu terreno. Se ouvisse falar de algum movimento por moradia, eu me informava a respeito. Eu sonhava com um barraco... para não pagar aluguel...

A fisionomia de Eufrosina é tomada por uma expressão sonhadora.

Aderi, então, à ATST. Frequentei as reuniões, no salão de uma paróquia. Ouvi o Marcos Zerbini, dirigente da ATST. Ele não era um político na ocasião. Era um ex-seminarista católico, havia estudado para se tornar um padre. Ele e a esposa eram do PT. A ideologia me impressionava, embora eu ainda não entendesse tudo.

Ela retorna ao tema da pergunta e volta a narrar sua iniciação docente. Faz isso sem a necessidade de intervenção. Eu penso, no momento, em como ela é focada. Apesar de brincar muito e apresentar digressões que expliquem melhor o contexto das respostas, não se perde em devaneios.

Na creche, assim que houve possibilidade, eu comecei a ficar com as crianças, assumi uma sala. Nesse tempo eu já havia visto coisas que não aprovava. Algumas atendentes recebiam as crianças às 7h00 (algumas chegavam antes, perto das 6h30) e as deixavam sentadas no chão, sem atividade, até às 9h00. Eu julgava isso terrível. A sala era grande, havia espaço para diversas atividades. Mas a noção “pedagógica” que imperava era a noção de “ficar quieto”.

Eu pergunto como ela reagia diante desse cenário.

Eu pensava: “se fosse eu, faria diferente”. Mas precisei esperar, não se diz essas coisas antes que você consiga uma sala. E por essa razão, me determinei a ter uma sala. Assumi um minigrupo, ainda deixando as fraldas. Minha parceira na sala, a quem me afeiçoei muito, era uma senhora, também cearense, chamada Francisca.

Há uma certa mudança no tom de voz. Muito sutil, uma diminuição da velocidade com que Eufrosina fala. Mas a impressão que se tem é que “Francisca” era como ela queria ser na história. “Ela tinha por volta de uns 52 anos. Era petista, com sangue nas veias. Uma pessoa de luta, que me inspirou fortemente. Foi por influência dela que me tornei grevista, reivindicadora e petista”.

Eufrosina reflete um pouco.

Hoje eu não me considero uma petista. Não sou filiada. Mas tenho a ideologia do antigo PT. A ideologia do social, da luta pelo que tem menos força. Eu tenho essa ideologia em meu espírito. E essa ideologia antecedeu minha faculdade, pois eu tinha apenas o ensino fundamental completo, só havia terminado a oitava série.

Eu peço que ela descreva mais a inspiração que Francisca lhe deu. A admiração e reverência são notáveis em sua fisionomia, na escolha das palavras e no tom de voz: “Ela despertou-me para a luta, para o posicionamento como ser humano. Eu aprendi a me dar valor, a partir do que escutava dela. Eu era muito novinha, tinha 19 anos”. Ela ri.

Eu era inocente de tudo: a respeito do mundo, a respeito das relações. Era a mais nova dentre as mulheres que já trabalhavam naquela creche. Lá, naquela creche em Osasco, eu estava cercada de “velhas”. Eu havia sido criada pelos meus irmãos, lembra? Não havia conversa, não se abordavam muitos assuntos. É claro que eu desejava namorar, desejava casar. Encontrar alguém, não importava se fosse pobre. Casar, construir uma família, cumprir com esse objetivo na terra.

E então ela volta a descrever Francisca.

Mas então eu encontrei Francisca. E ela falava de tudo, muita coisa sobre o que eu nunca havia ouvido falar. Católica, ela lidava com comunidades militantes dentro da igreja. Eu não sei se ela era da teologia da libertação. Ela nunca entrou nesses conceitos profundos. Ela praticava, isso sim, um conceito amplo a respeito do “outro”. Que, afinal, é o que a igreja deve ter.

Um certo arrepio me percorre. Talvez seja o tom de voz, mas o clamor ideológico do discurso de Eufrosina me surpreende. Não é uma bravata panfletária, mas uma experiência significativa pessoal, uma evolução de consciência moral. Francisca atuava como uma mentora, alguém que guiava Eufrosina da perplexidade para um conjunto de símbolos e sentido. Ela continua a descrição e então posso notar como foi uma relação de mentoreamento holístico, integral, abordando várias áreas da vida.

Ela era casada, e me falava de sexo, de casamento. E de amores, que a despeito da idade, ainda a dominavam. E falava de luta. Ela dizia: “Eu quero ter vez e ter voz!”. Sempre que alguém se impunha autoritariamente, ela costumava dizer isso. Com a Francisca, meu objetivo foi se transformando. O ser humano não pode se preocupar apenas consigo mesmo. E uma mulher não pode viver nessa expectativa: a procura por um homem que a proteja.

Nesse momento, posso notar uma transformação. Não em Eufrosina, propriamente. Mas na maneira como eu imaginava e representava mentalmente minha entrevistada. Talvez fosse o jeito faceiro, mas eu não aguardava que ela fizesse uma descrição tão profunda de experiência significativa.

Eu me lancei. Me libertei como pessoa. Entendi que ninguém protege ninguém. E decidi que nunca mais viveria humilhada. Você tem que se proteger, ir à luta. Bom, a primeira coisa que fiz a partir daí: arrumei um namorado, que depois se tornou um noivo.

Rimos estrondosamente. Um pouco da solenidade das falas recentes se dissipa. “Ele me enrolou muito tempo”, diz Eufrosina, entre risadas. Eu pergunto se ele foi seu primeiro namorado. “Ora, não. Eu já havia passado por outros namoros- relâmpago”.

Mas esse era minha esperança de salvação e libertação. Eu investi muito nessa relação. Achava que ia casar, que ia viver um sonho maravilhoso. Entreguei todo o meu ser, meu romantismo, o que eu guardava como moça, para um homem que não me deu nada.

Penso na aparente contradição entre a “libertação” que Francisca lhe ensinava e a entrega radical que ela imprimiu a esse relacionamento amoroso. Mas me refreio. Considero o modelo de Francisca: uma mulher com consciência política e casada. Talvez fosse esse modelo que inspirou Eufrosina. Ela suspira:

Mas em compensação, essa quebra de inocência serviu para me posicionar no mundo. Não me pergunte datas, não me lembro de tudo. Mas entre entrar na creche, namorar e romper o namoro, tudo isso levou uns quatro anos. Passou rápido, foi um amadurecimento, uma transformação.

Esse desapontamento amoroso foi importante para o seu despertar para o “outro”, para a causa política.

Rompida a relação, eu fui trabalhar no sindicato. Começamos a fazer greve, pois os salários eram muito baixos. Eu precisava, por exemplo, caminhar a pé até o emprego, economizando o dinheiro da condução. E almoçar na creche, também para minimizar custos. Por extrema necessidade.

Como você começou na prefeitura de São Paulo:

Havia uma amiga com quem eu fazia estudos de testemunha de Jeová. Eu pulei em diversas religiões... Não deu certo em nada... pelo menos no conceito deles. Desde a minha infância eu acredito em uma divindade. Mas eu acho que a verdade é a verdade de cada um. Essa amiga testemunha de Jeová me indicou o concurso de Auxiliar de Educação Infantil, para prefeitura de São Paulo. Melhor salário, expediente de seis horas. Eu prestei sem muita intenção e passei. Era a gestão da Erundina.

Novamente Eufrosina ri.

Mas meu início não foi tranquilo assim. Então, arrumei outro namorado. Ele era meu amigo. E eu era um pouco mais velha. Bom, cinco anos mais velha. Eu era amiga da mãe dele. Ele foi o pai do meu primeiro filho. Comecei a trabalhar na prefeitura de São Paulo, grávida de quatro meses.

Eufrosina não casou com o pai de seu filho. O despertar de Francisca colaborou para que decidisse que ele não seria seu marido: “Vi que ele não iria para lugar nenhum.

Eu já era uma mulher madura, politizada. E pra ele, arroz e feijão na panela, um sofá e uma televisão bastavam. Mas somos amigos”.

Minha luta por um terreno continuava. Junto com a ATST, viemos aqui perto, em Cajamar, a convite do prefeito. Ele pretendia nos dar uma área no bairro de Polvilho. Acho que se desapontou, pois o movimento não se deixa seduzir politicamente, não faz troca de votos por terreno. Então, em vez de convidados, fomos impedidos. Fizemos várias manifestações. A guarda municipal compareceu em peso, e seguranças privados também. Sem hesitar, avançaram nos homens. Mas nós, mulheres, apanhamos também. Foi uma pancadaria! Como eu estava grávida, dei o fora. Mas não sou ausente da luta!

E foi uma luta longa. Quando ela enfim conseguiu uma área no Morro Doce, seu filho tinha cinco anos.

Nosso terreno era no meio de uma mata sem fim. Enquanto, em mutirão, eu derrubava a mata do meu terreno, víamos animais silvestres, como veados, ou um animal grande qualquer, pulando ocasionalmente. Foi logo depois de conseguir meu terreno, aqui no Morro Doce, que eu me casei.

Eufrosina pisca pra mim. “Com outro rapaz mais novo também”. Talvez para se justificar, ela explica:

Aqui era uma área descampada, um lugar de estupro. Havia muitos relatos, em especial sobre os pontos de ônibus da Anhanguera, ainda mais abandonados e no limite de matagais. Em meio a esse descampado, construí um cômodo. Um homem viria a calhar quando escurecia e se estava sozinha! Encontrei, então, um homem que “gosta” de mulher de luta! Antes de nos unir, discutimos consensualmente o que fazer em uma possível separação. Concluí: “Eu construí o cômodo, você traz sua mobília. Se não der certo, pode levar os móveis, são seus”.

Rimos demoradamente.

Foi a maternidade que fez com que minha disposição para luta murchasse. Mas novas conjunturas, em gestões posteriores, pioraram muito a situação da categoria. Na gestão do Maluf, passei seis meses ganhando menos do que o salário mínimo, num flagrante de inconstitucionalidade. Só não passei fome porque era muito organizada. Tenho ações judiciais pendentes para receber indenizações quanto a esse período.

Já recebeu algo? “Ainda não. Estão em processo. Mas algumas amigas minhas já ganharam, e estão recebendo em parcelas de 8.000 reais, ainda hoje”.

Mas as humilhações não paravam por aí, nas questões salariais. Quando vim pra prefeitura de São Paulo eu esperava uma prática pedagógica

maior. Mas as diretoras nos menosprezavam. Auxiliar de Educação Infantil na ocasião, era um mero pajem. Havia pouco trabalho técnico, apenas se cuidava da criança. E o que se falava, o discurso, não era aplicado em sala. Lembrei com saudade das “velhas” de Osasco. Elas tinham uma consciência muito maior do trabalho que faziam. Em São Paulo, a diretora e a coordenadora da creche eram, claro, pedagogas ou professoras. Mas entre as ADI’s, a postura não era de atividade. A teoria era sublime; mas a prática, era sucinta.

Me impressiono, embora tente disfarçar, com a fraseologia e o domínio que Eufrosina tem sobre a linguagem. Ela versa naturalmente sobre categorias como teoria e prática, coerência metodológica, etc... E enquanto a entrevista avança, compreendo que o principal causador dessa sua riqueza comunicativa foi a sua precoce ideologização. Uma mentora (Francisca) lhe forneceu o conteúdo (a ideologia) e atitude axiomática (isto é, os valores) que formaram seu pensamento crítico.

Eu acabei por entrar no mesmo ritmo (desanimado, entende-se no contexto). Assumi alguns de seus costumes. Ainda hoje me vejo com alguns desses traços arcaicos. Como é difícil, para o ser humano, evoluir...

Mas apesar dessa incoerência entre prática e teoria verificada nas unidades de ensino, Erundina preparava muito bem as pessoas. Fiz muitos cursos, me vi cercada por gente com muito conhecimento nesses cursos. Eu me via apaixonada por gente assim, intelectual. Eu voltava desses cursos uma pessoa diferente. Minha disposição era aplicar, aplicar a teoria.

Foi por esse período que outra pessoa, semelhante à Francisca, produziu em Eufrosina um novo despertar.

Foi um anjo negro, uma afro-brasileira chamada Claudete. Ousada, persistente em avançar. Ela também era Auxiliar de Educação Infantil. Além disso, tinha um trabalho com as mães do bairro, atuava no sindicato, SINPEEM<sup>33</sup>, e era altamente politizada. Continuava os estudos, buscando uma formação superior. Eu, inconformada como estava, logo a segui. Aderi novamente à luta.

A militância de Eufrosina não era bem recebida na unidade escolar.

Eu chegava e trazia as propostas para a unidade escolar. Não tínhamos nem vale alimentação, o mesmo que consta hoje em nossos holerites. O vale foi um dos primeiros pontos para a luta. Mas era tudo tratado com pilhéria. As colegas e diretoras zombavam. Eu comparecia ao trabalho com uma camiseta, onde se lia: EEI. Sigla para “Especialista em Educação Infantil”. Foi um título que criamos, para abolir a ideia de “pajem”. A

<sup>33</sup> Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal-SP.

diretora me viu usando a camiseta, enquanto na cozinha, preparava os pratos para as crianças. “Para ser isso aí”, disse ela apontando a camiseta, “você vai ter que engolir muito livro”. O curioso é que ela era uma pessoa muito boa. Mas estava presa a um modelo mental completamente alienado. Mesmo algumas das colegas me tratavam mal. Se sentiam na obrigação de defender a diretora, a prefeitura, ou quem quer que fosse, de mim, que fui batizada como a “baderneira”.

E também no imaginário da população as EEI não eram muito compreendidas.

Em outro momento, eu e uma colega tomamos um ônibus, a caminho de um “panelaço”<sup>34</sup>. Acho que o prefeito era o Pitta. Dentro do ônibus, alguns adolescentes, ao nos olharem, comentaram: “essas daí, com as panelas, são as passa fome da prefeitura”. Eu chorei. Passávamos fome mesmo...

Esse desrespeito por parte da população era ainda mais doloroso quando se vê que as propostas que Eufrosina e o sindicato faziam iam além de questões relativas à carreira.

Os recursos não eram administrados priorizando a criança. Eu mesma via como se exigia que as crianças viessem para a creche trazendo seu material de casa. Havia material para uso delas na unidade, mas insuficiente. E quando, por exemplo, as mães não mandavam o necessário para o banho de seus bebês, se notava isso. Uma toalha da prefeitura era usada para enxugar seis bebês...

As exigências do sindicato (ou dos vários sindicatos, pois há mais de um) foram se impondo, e à medida que benefícios e reajustes salariais iam ocorrendo, a adesão aumentou. Foi quando Marta assumiu a prefeitura de São Paulo.

Ela tinha consciência de nossa luta. Foi ela quem compreendeu nossa principal demanda: a interpretação de que o Auxiliar de Educação Infantil era (isto é, exercia) um magistério. É o que somos: professoras. Marta foi um salto. Hoje as pessoas não consideram o grande avanço que ela representa.

O CEU, eu relembro e comento com Eufrosina, é uma conquista da gestão da Marta. Foi nessa gestão que os CEU’s foram implantados. A maioria deles. É uma ideia tão eficaz, que gestões posteriores resolveram aproveitar. Foi a gestão de Kassab quem construiu o CEU no Morro Doce.

Eu vim trabalhar aqui pois queria ver minhas crianças em um ambiente limpo e bem tratado. Eu queria muito vir pra cá, para ver como era esse retrato das crianças aqui. Um local bem gerido, com material disponível para uso, assim era o meu sonho para as crianças. Eu gostava

<sup>34</sup> Nome que se dá a uma manifestação popular coletiva da qual os reclamantes portam panelas e as usam como instrumentos de percussão, fazendo ruído em uma hora determinada.

dos lugares onde trabalhava, mas não queria ver mais “seis bebês por toalha”. Queria dignidade para as crianças.

Eufrosina então dedica-se a avaliar a educação sob o governo Lula.

A educação, no Brasil, ainda está em sua gestação. Mas a condição das crianças (pobres, no contexto) depois de Lula melhorou muito. Não se vê roupas velhas, mochilas ruins... e a pedagogia também tem sido mais praticada. Compare o que relatei antes: as escolas eram lugares em que a própria teoria era esquecida. Hoje, as crianças são mais estimuladas.

Eu procuro a folha com as perguntas de encerramento. Eufrosina parece saber o que vem a seguir, pois silencia e mantém um ar alegre e solícito no rosto. Antes das perguntas finais, faço ainda uma questão pessoal. E diante da pergunta sobre quem foram suas maiores influências morais, ela não titubeia:

Francisca, em primeiro lugar. O contato com ela foi influenciador sobre mim como pessoa. E outra influência é a Claudete. Ela me lembrou o valor da luta. Mas também me ensinou outras coisas: a luta traz ganho, ainda que muitos digam que não. E com ela aprendi a negociar objetivos. É a máscara da política. Sem concessões, sem beijar o inimigo, não se faz política. Aprendi isso também.



## Capítulo 6

# Como a cigarra debaixo da terra: professoras e suas resiliências pessoais

COMO A CIGARRA<sup>35</sup>

Tantas vezes me mataram, tantas vezes morri  
Entretanto estou aqui, ressuscitando

Graças dou à desgraça e à mão com punhal  
Porque me matou tão mal. E segui cantando

Cantando ao sol como a cigarra  
Depois de um ano debaixo da terra Igual  
sobrevivente que volta da guerra

Tantas vezes me apagaram, tantas desapareci Ao  
meu próprio enterro fui, sozinho e chorando Fiz um  
nó do lenço, mas esqueci depois  
Que não era a única vez. E segui cantando

Cantando ao sol como a cigarra  
Depois de um ano debaixo da terra Igual  
sobrevivente que volta da guerra

Tantas vezes te mataram, tantas ressuscitará  
Quantas noites passará desesperando E à  
hora do naufrágio e da escuridão Alguém  
te resgatará para ir cantando

Cantando ao sol como a cigarra  
Depois de um ano debaixo da terra Igual  
sobrevivente que volta da guerra

(Walsh, 2010, tradução do autor)

A ninfa das cigarras, que pode viver de dois a quinze anos debaixo da terra, é um modelo excelente para condensar os rumos e achados dessa pesquisa. Resiliência, experiência significativa, perplexidade e metástase do bem, cada um desses fenômenos, poderia ser aludido no ciclo de vida da cigarra. Explico: a adversidade e o risco, que são os fatores que demandam de um

---

<sup>35</sup> Versão em português de “Como la cigarra”, composição da poetisa argentina María Elena Walsh. A versão da epígrafe é uma livre tradução do espanhol, baseada na versão bilingue interpretada por Renato Teixeira e Leon Gieco, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ioohfifASa0>. Os créditos da música são referenciados na bibliografia.

organismo uma reação de resiliência, é enfrentada pela ninfa desde que ela se sepulta debaixo da terra. Processo semelhante ao que ocorreu com Cyrulnik, hoje autor especializado em teorias da resiliência. Ainda criança, ele teve que viver nas ruas de uma Paris ocupada pelos nazistas. Aconteceu também com as professoras entrevistadas, quando elas padeceram o luto, sofreram violências na infância, residiram em uma favela ou perambularam em uma metrópole confusa. Todas elas foram submetidas à exigência de uma existência anfíbia, pois precisavam conviver com realidades em conflito, respirar uma atmosfera subterrânea. Não é o que fez uma menina como Nikê, enquanto aguardava em um lar onde era indesejada a volta do pai encarcerado?

Minhas entrevistadas têm histórias de vida distintas, mas há um compósito, uma junção de vários elementos heterogêneos, que as irmana. Mesmo em que pese a diversidade, as educadoras que constam nesta pesquisa compartilham uma experiência em comum. Elas desenvolveram um novo léxico para compreender-se diante de uma realidade complexa. Esse é seu canto de cigarra. Ele inaugura o fim do estado de ninfa, que é transitório e apenas aponta para um desenvolvimento. O canto celebra a maturidade, o fim da vida subterrânea e a dimensão aérea da existência. E esse canto de cigarra pode atingir muitos decibéis. É escutado de longe e difícil de ignorar. É o que explica que as professoras que constam neste livro sejam apontadas, por seus pares, como resilientes e influenciadoras morais na unidade escolar. Elas cantam em alto tom, em uma nova língua.

E afinal, não é isso que a elaboração de nossa resiliência pessoal? Uma “relexização” que o indivíduo faz de uma experiência que lhe é contemporânea e o deixa perplexo? Os tempos demandam uma moral pós-convencional. Uma resignificação da linguagem se faz necessária. É necessário ater-se ao espírito, ao sentido real, profundo e intrínseco do que é certo e errado. Não basta, se é que um dia bastou, permanecer na letra fria dos ditames morais convencionais. Já não foi dito que “a letra mata, mas o espírito vivifica”? E o que é estar vivo, senão resilir?

Portanto, em uma sociedade pós-convencional, resilir é um processo pessoal poderoso e contínuo, enraizado nas experiências significativas que provamos. Essas experiências podem ser despertadas de inúmeras maneiras. Sem a pretensão de ser exaustivo, cito algumas percebidas nas professoras que entrevistei: a arte; o contato com o numinoso ou a espiritualidade; a experiência significativa nas relações com a cultura; a fruição de relacionamentos amorosos ou familiares; o *thauma* (espanto) com a natureza.

Essas experiências profundas são esporádicas. Nem sempre podem ser reproduzidas. Irrrompem raramente na vida de alguns, brotam de forma perdulária na vida de outros. Podem ocorrer em momentos incomuns. Contemplando quadros em uma exposição, por exemplo. Mas também podem ser vivenciadas em condições triviais e ordinárias, e percebidas apenas pelo indivíduo atingido. Nos relatos, elas foram experimentadas ao namorar, ao lecionar e conviver com uma turma da EJA, no sorver do aroma de manjeriço ou no ato de “ler” gibis sem saber ler. Não eram sempre relegadas ao subjetivismo irracional, ou lembradas como uma sensação inefável. São emoções que produzem um oráculo, uma mensagem com começo, meio e fim. Pode ser a frase de um pai, dita enquanto dirigia. Ou o exemplo calado de uma mãe adotiva sobre a importância do cuidado e da excelência.

No equinócio da primavera, chuvas tênues umedecem e também aquecem o chão seco, acordando as ninfas das cigarras em sua letargia subterrânea. Elas então emergem do solo profundo, deixando à mostra, no topo da terra nua, os túneis de sua ressurreição. Para entender a cigarra que canta nos altos galhos, é necessário observar as ninfas do subsolo. Para compreender as experiências significativas, se exige uma arqueologia das diversas camadas, um desvelar dos estratos da narrativa dos entrevistados. Não é um processo rápido. Exige paciência, equivalente a que se tem quando se observa um vale antes da alvorada, pois o terreno só fica claro quando a névoa evola-se, e o cenário se desnuda. Pude notar, em momentos pessoais de aguda intersubjetividade, que essa arqueologia da narrativa se estende à própria performance do entrevistador. Na entrevista, sujeito e objeto de pesquisa acatam uma influência recíproca.

E não há uma camada definitiva, não se chega ao arremate do processo. Isso deve-se à constante reelaboração do sujeito, que constrói interpretações e atina com novos sentidos no momento da narrativa. E também é causado pela maneira como as experiências significativas se sobrepõem na interioridade de quem as experimenta. São vários níveis, encontrados em uma prospecção sem fim. Sedimentos por vezes interligados, outras vezes sobrepostos, escondendo outros. E quando pensam que descobriram uma experiência fundante predominante, pesquisador e pesquisado se deparam com uma camada oculta, um outro quadro sob o quadro da superfície, um palimpsesto.

E a semelhança das telas que serviram para sucessivas pinturas, um retrato permanece obsessivamente registrado nas diversas camadas. É como o que ocorria com Rembrandt: mesmo pintando outros personagens, ele repetia o rosto de sua esposa Saskia em todos os retratos que fazia. Esse “outro” inevitável é o companheiro moral. Não há como contorná-lo, ele está presente em todas as narrativas. É um personagem heroico, seja a mãe, o pai ou uma colega de trabalho mais velha. Por vezes, ou mesmo quase sempre, sua vida é trágica. A tragédia deixa vestígios na mãe que lava o rosto espancado e ensanguentado, para tranquilizar os filhos fazendo bolinhos de chuva. Ou na diretora de orfanato que nunca tira férias e adoecida, vive sua própria versão da *via crúcis*.

É o companheiro moral quem promove ou preenche de significado as experiências significativas. Ele é admirado. Mas seu caráter não está fora de contestação. Talvez ele seja um criminoso, o ápice de diversos pecados. Porventura, mesmo um assassino. Quando ele é apresentado em todo seu paradoxismo, a admiração e a repulsa coabitam em um vórtice. Descobre-se que apreciar ou repugnar alguém nem sempre é uma decisão voluntária. Tais emoções díspares e revoltas podem reproduzir a visão do profeta: “ele não tinha aparência nem formosura; olhamo-lo, mas nenhuma beleza havia que nos agradasse, era desprezado e o mais rejeitado entre os homens; homem de dores e que sabe o que é padecer; e, como um de quem os homens escondem o rosto, era desprezado, e dele não fizemos caso<sup>36</sup>. Tal quadro, de alto contraste, impõe uma pergunta: se a influência moral tem na admiração sua maior energética, como se elegem pessoas de tal feiura como companheiros morais?

<sup>36</sup> Isaias 53:3,4.

A resposta simples é que o herói ultrapassa suas óbvias falhas. A admiração supera a repulsa, ainda que com ela conviva perpetuamente. O heroísmo se explica não precisamente pelo caráter do herói, mas pelo ato heroico em si. A literatura trouxe tal fenômeno a lume, com algumas das personagens mais abjetas. Pelo menos foi o que ocorreu com Pip, o protagonista de “Grandes Esperanças” de Dickens. Ele tinha repugnância de Abel Magwitch, o condenado que ele salvou da morte e que anos depois, enriquecido, tornou-se seu mantenedor. Vassílii Andréitch, protagonista do conto “Senhores e servos”, de Tolstói, também é alguém detestável, até o ato heroico final. E dentre os companheiros morais elegidos pelas professoras que entrevistei, também haverá quem seja assim.

As educadoras retratadas neste trabalho protagonizam diversos enfrentamentos morais. Há, é claro, a luta de todos os dias, para desenvolver em

seus alunos o sentimento de respeito pelo outro. Mas há também a resistência à égide do mercado. Não apenas no discurso pessoal contra o consumismo e o individualismo. Mas a luta moral assumiu, para algumas, o teor de uma arregimentação política, um alinhamento ideológico. Em comum, todas elas são envolvidas ou aprovam as mobilizações comunitárias. Essa é uma atitude de contracultura diante de um capitalismo que explora o individualismo exacerbado. Mas, militâncias à parte, a própria carreira docente é, em alguns dos relatos, um repúdio à égide do mercado. É o que considero, quando vejo que algumas das entrevistadas tornaram-se professoras por motivos prosaicos, que poderiam ter saído das páginas de “Walden” ou “Andar a pé”, textos de Thoreau. Elas queriam “poder ver o sol”, abandonar “a prisão do horário comercial”. Outras, se iniciaram na educação para se livrar da “ostentação das roupas” de executivas.

Considero que esse caráter de “prosa” nas entrevistas também é uma resistência à égide do mercado. A franqueza direta dos encontros é, segundo creio, inimaginável em ambientes corporativos regidos pela competitividade empresarial. E essa naturalidade veio a calhar, pois lidar com narrativas de educadoras sempre envolverá inteligência e sentimento, em proporções que o mercado estranharia. Para uma professora, relatar sua formação docente nunca será uma tarefa totalmente objetiva e racional. Engenheiros, médicos ou administradores têm *currículos vitae*. Professoras tem **memoriais**. Suas carreiras raramente se iniciaram no curso de formação, fosse este o magistério técnico ou a graduação. Elas começaram na aurora de suas escolarizações. E depois ainda fizeram um longo percurso. Às vezes decidindo conscientemente em bifurcações, outras vezes tateando em busca de oportunidades. E em muitos momentos, se deixando à deriva da sorte. Parafraseando Rilke (2006, p.20)<sup>37</sup>, uma constelação de acontecimentos diversos tem que estar alinhada para se produzir uma professora como as que entrevistei.

O **humano**. Foi o que, intuí logo no início, eu deveria buscar para compreender os fenômenos da resiliência e da metástase do bem. Esse humano é sutil, pode ser eclipsado por elementos tangíveis. O espraiamento da influência moral operada por uma unidade escolar na

<sup>37</sup> A expressão literal de Rilke em “Cartas a um jovem poeta” é: “(...) estamos indizivelmente sozinhos, de modo que muita coisa precisa acontecer para que um de nós seja capaz de aconselhar ou mesmo ajudar o outro, muitos êxitos são necessários, toda uma constelação de acontecimentos tem de se alinhar para que isso dê certo alguma vez”. (Rilke, 2006, p.30).

comunidade adjacente pode ser notado arquitetonicamente. Lembro que o próprio conceito de metástase do bem é um conceito de gestão urbana, de desenvolvimento comunitário a partir da construção esmerada de equipamentos públicos no epicentro de uma região vulnerável. É uma mudança de dentro para fora. Atira-se a pedra no centro do lago, e as ondas se propagam em direção às margens. Não sem obstáculos. Há um conflito cultural, uma tensão entre culturas. Aquela que existe no entorno e aquela do equipamento público. Uma escola pode perder o combate contra a “cultura ruim” adjacente. Paredes pichadas, móveis vandalizados e invasões de fim de semana são alguns exemplos. E o próprio cotidiano escolar pode se tornar tão ou ainda mais perigoso do que aquele que transcorre nas vielas e becos escuros. Por essa razão, decidi não me deter nas óbvias mudanças arquitetônicas operadas pela metástase do bem. Estou longe de achar que são desprezíveis. Ao caminhar pelas vielas, após ver esgotos a céu aberto, valorizo ainda mais a infraestrutura e obras de saneamento. Há, acredito, necessidade de mais benfeitorias, mais obras públicas. Mas, parafraseando uma música infantil, a nossa escola é de carne e osso.

E é ainda mais de “carne e osso” quando se observa que ela dissemina sua cultura moral em etapas análogas às leis da epidemiologia: tudo começa com a endemia em um grupo inicial. São os primeiros educadores a ocupar seus postos em uma escola recém inaugurada. Depois, os surtos tornam-se cada vez menos intervalados, tal como as contrações puerperais. Com o tempo, se transfere de um hospedeiro para outro, como qualquer patógeno orgânico. Cada professora nova que chega à unidade é bem-infectado. Há quem seja imune, quem resista. Mas a epidemia já está se ampliando, em um quadro análogo à metástase. É até possível encontrar o paciente zero, remontando retroativamente os casos de bom contágio, até lembrar quem foi a primeira professora, aquela que começou este ou aquele projeto.

“Carne e osso” também definem bem a resiliência operada entre docentes. É uma carne que doeu e sangrou. Carne e osso de Diana, Nikê, Íris, Hebe e Eufrosina. E de muitas outras. Que em algumas das entrevistas, fizeram ecoar os versos da epígrafe, que agora finalizam meu trabalho:

Tantas vezes me mataram, tantas vezes morri entretanto estou aqui, ressuscitando  
 Graças dou à desgraça e à mão com punhal  
 Porque me matou tão mal. E segui cantando  
 Cantando ao sol como a cigarra  
 Depois de um ano debaixo da terra  
 Igual sobrevivente que volta da guerra



## Referências Bibliográficas

ALVES, R. **Dogmatismo e tolerância**. São Paulo: Loyola, 1982.

ARRUDA, M.; QUINTELA, S. Economia a partir do coração. *In*: SINGER, P.; SOUZA, A. R. de (Orgs). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 317-332.

ASSIS, E. **A metástase do bem: A odisséia pessoal de professoras resilientes e sua influência na comunidade escolar**. 2015. 271 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

ASSIS, E. R. **O companheirismo moral e a formação de valores em jovens universitários**. Araraquara, 2009. 185f. Dissertação (mestrado em educação escolar) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de São Paulo, 2009.

BACKES, M. T. S.; BACKES, D. S.; ERDMANN, A. L. Significado de viver saudável em uma comunidade socialmente vulnerável no Sul do Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, vol.25, n.2, p. 190-196, 2012.

BOB DYLAN. **Subterranean homesick blues**. Álbum: Bringing It All Back Home, 1965.

BOFF, L. **A águia e a galinha**. São Paulo: Saraiva, 1997. 136p.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BUBER, M. **Eu e tu**. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Editora Centauro, 2001. 137p.

CEU PARQUE ANHANGUERA. **Parabéns morro doce**. 2013. Disponível em: <http://ceuparqueanhanguera.blogspot.com/2013/01/parabens-morro-doce.html> Acesso em: 11 jan. 2024.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v.16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CYRULNIK, B. **Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos**. Barcelona, Gedisa, 2004. 160 p.

DEPARTAMENTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO - DPH. **Casa do regente feijó, remanescente da arquitetura bandeirista**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/aricanduva/historico/index.php?p=36>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FALEIROS, V. de P. **Estratégias em serviço social**. São Paulo: Cortez, 2001.

FURTADO, R. A. **A construção e a (tentativa de) desconstrução da “cultura Usiminas”: narrativas ao longo de 50 anos**. 374f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, 2011.

- GAMA, R. P. **Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos**: O caso de professores de matemática em início de carreira. Campinas, 2007. Número de páginas não informado. Tese (doutorado em educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- GONÇALVES, R. C.; LISBOA, T. K. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálisis**, Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 83-92, 2007.
- INFANTE, F. A resiliência como processo: Uma revisão da literatura recente. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. **Resiliência**: Descobrimos as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, pp. 23-38, 2005.
- INFORSATO, E. **Dificuldades para os professores iniciantes**: Elementos para um curso de didática. Tese (doutorado em educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. 1995.
- KAPLAN, H. Toward an understanding of resilience: A critical review of definitions and models. In: GLANTZ, M. D.; JOHNSON, J. L. **Resilience and development**: Positive life adaptations. New York: Plenum Publishers, p. 17-84, 1999.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 344p.
- LUTHAR, S. **Poverty and children's adjustment**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1999. 144p.
- MACEDO, W. A.; NELINHO. **Súplica cearense**. Difundida por rádio e televisão 1960.
- MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, UFRGS, v. 3, n. 3, p. 89-141, 1991.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.
- MELILLO, A. **El pensamiento de Boris Cyrulnik**. 2014. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/135133869/Sobre-Resiliencia-de-Boris-Cyrulnik>.
- MELILLO, A. **Sobre resiliencia**: el pensamiento de Boris Cyrulnik. *Perspectivas Sistémicas*, 85(Marzo-Abril), 2005.
- MELLO, T. **Faz escuro, mas eu canto**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 96p.
- MONTEIRO, A. **Nordestino sim**: Nordestinado não. Patativa do Assaré. Álbum: Coleção Memória do Povo Cearense, volume 4, 2000.
- MOREIRA, M. J. F. **O grito dos drogados**. Campinas: Lemos, 1994.
- MORO, J. **Caminhos de liberdade**: A luta pela defesa da selva. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011. 464p.
- MUCCHIELLI, R. **Les méthodes qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991. 126p.
- PELLANDA, N. M. C. Inventando a minha subjetividade de idosa: Uma abordagem complexa. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v. v. 15, n. 4, p. 797-804, Dec. 2012.

- PICKREN, E.; DEWSBURY, A.; WETHEIMER, M. **Portraits of pioneers in developmental psychology**. London: Psychology Press, 2012.
- PINHEIRO, M. B. Economia de Comunhão: uma experiência peculiar de economia solidária. *In*: SINGER, P.; SOUZA, A. R. de (Orgs.). **A economia solidária no Brasil: a autogestão como resposta ao desemprego**. São Paulo: Contexto, 2000.
- POPPER, K. **Lógica da pesquisa científica**. 12ª ed. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2006. 567p.
- RILKE, R. M. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Pedro Süssekind. Rio de Janeiro: Livro de bolso, 2006. 96p.
- RUTTER, M. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health**, v. 14, n. 8, p. 626-631, 1993.
- SALES, R. V. **Estratégias narrativas para uma escrita acadêmica e educativa**. *In*: ENCONTRO DIALÓGICO TRANSDISCIPLINAR (ENDITRANS). Tecendo Conhecimentos em Complexidade: Desafios e Estratégias, 2010, Vitória da Conquista. (ENDITRANS) Tecendo Conhecimentos em Complexidade: Desafios e Estratégias, 2010.
- SATER, A.; TEIXEIRA, R. **Tocando em frente**. Álbum: Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho – Ao Vivo em Tatuí, 1992.
- SILVA, V. P.; BARROS, D. D. Método história oral de vida. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010.
- THOMPSON, P. **A Voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 386p.
- THOREAU, H. D. **Walden, ou a vida nos bosques**. 7ª ed. São Paulo: Ground, 2007.
- WALSH, M. E. **Como la cigarra**. Álbum: Deja La Vida Volar - En Gira. Interpretação de Mercedes Sosa, 2010.

**Narrando, de forma imersiva, uma pesquisa qualitativa entre professoras do ensino fundamental e da EJA (Educação de Jovens e Adultos), este livro investiga histórias pessoais de resiliência e superação, protagonizadas por mulheres atuantes na educação e em movimentos sociais. Nos diálogos registram-se as trajetórias de vida, carreiras e formação docente das mulheres entrevistadas, destacando-se, em análises do autor, o modelo triádico de resiliência e a relação intrincada entre mecanismos afetivos, cognitivos e socioculturais percebidos nas representações que as professoras têm de si e de sua influência na comunidade escolar. Para além da descrição da pesquisa, o livro tem uma visão ensaística, explorando novos campos de pesquisa e conceituando aspectos híbridos da psicologia e da sociologia da educação.**

Câmara Brasileira do Livro - CBL  
ISBN 978-85-8127-122-4



9 788581 271224