

REPERCUSSÕES DAS MARCAS ESCOLARES NO SUJEITO DOCENTE: algumas reflexões

Maria Lucia de Abrantes Fortuna

Esta pesquisa surgiu após um estudo de caso, de cunho etnográfico (Ezpeleta & Rockwell, 1986), onde, articulando matrizes teóricas da ciência política com os conceitos desenvolvidos pela psicanálise, em especial a matriz freudiana, tentou-se compreender o lugar ocupado pelos condicionantes subjetivos nos processos de democratização da gestão na escola pública.

Durante a realização daquele trabalho, tanto nas entrevistas quanto nas observações e conversas informais, chamaram particular atenção as vivências escolares relatadas pelos professores em suas histórias de vida, bem como a relação delas com suas práticas e suas razões. Já naquela ocasião, surgiu o interesse de no futuro pesquisar este sujeito docente que, com tanta frequência e ênfase, falava de sua escola, como uma referência identificatória, de onde provinham marcas inesquecíveis.

Assim, o presente estudo objetivou investigar, mantendo a psicanálise como matriz teórica de discussão, como as experiências escolares vividas por professores na época de sua escolarização repercutem em sua prática docente atual. O trabalho pretendeu oferecer uma tentativa a mais de discussão e de compreensão sobre o mal-estar docente na contemporaneidade da sociedade brasileira, em especial, na periferia do Rio de Janeiro. Para Diniz (1998, p.220) o docente precisa mudar seu olhar e sua escuta frente ao aluno real, percebendo a tarefa educativa não “como um espaço de totalidade, onde todas as idealizações se realizam, mas um espaço de possibilidades”. Assim seu mal-estar poderia ser enfrentado com menos insatisfação, onde os impasses do cotidiano poderiam ser ditos e discutidos fora do campo imobilizador da onipotência.

O estudo envolveu investigação empírica de cunho etnográfico, na modalidade de estudo de caso, em escola do Ensino Básico da Rede Municipal

de São Gonçalo, RJ, com 300 professores, 60 funcionários e cerca de 4 000 alunos distribuídos em três turnos, num total de 114 turmas.

Como a inclusão dos professores na pesquisa foi voluntária, participaram um professor e três professoras de Português, dois professores de Geografia, um professor e duas professoras de História, um professor de Ciências, uma professora de Matemática e duas professoras de Educação Física.

A coleta de dados empíricos ocorreu na observação direta do cotidiano escolar, por meio de entrevistas não diretivas, contatos informais, realização de oficinas, participação nas reuniões e observação das aulas. Nas entrevistas, procurava-se resgatar aspectos da história de vida escolar, destacando-se professores mais marcantes, motivos da escolha da profissão e fatos relativos ao período da formação de professor. Tudo isso, de forma a deixar sempre os entrevistados bem à vontade para falarem dos assuntos que eles mesmos julgassem mais importantes. Acreditamos que a subjetividade, apesar de apontada como a fragilidade da história oral, pode neste trabalho ser singularmente valiosa. A credibilidade da fonte oral é diferente: ela busca não os fatos, mas como estes são vivenciados e lembrados (Thompson, 1992, p.183-184).

Numa análise geral das observações e entrevistas realizadas, parece que a escolha da profissão se dá por influência da família: a maioria dos professores tem parentes diretos que trabalham na área da educação. Parece haver também entre seus familiares, uma forte valorização da educação escolar, pois relatam o quanto eram incentivados a estudar, mas também o quanto eram cobrados e exigidos em termos disciplinares, tanto por seus pais, quanto por seus professores. Reclamam que “hoje em dia não ocorre o mesmo com os seus alunos”.

A princípio, parece que a compreensão destes professores sobre os processos de ensino-aprendizagem mantém forte relação com suas vivências escolares. Na realidade, não só as situações de aprendizagem, no sentido estrito, parecem influenciar a prática destes professores, mas também outras

situações vividas fora da sala de aula dentro do ambiente escolar. Interessante constatar que, de maneira geral, os professores declaram ter a preocupação de não repetirem com seus alunos as situações constrangedoras pelas quais passaram ou assistiram na escola. Por outro lado, expressam admiração pelos professores percebidos como mais enérgicos e ciosos de seus conteúdos. Percebe-se em suas falas um conteúdo idealizado, pois descrevem estes professores como que providos de todas as qualidades e de muito saber e, conseqüentemente, de muito poder. Parece tratar-se, como afirma Imbert (1999, p. 78), do segundo tipo de identificação apresentado por Freud no capítulo VII de *Psicologia de Grupo e Análise do Ego* (1921), onde “a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo”. (Freud, 1976, v.18, p.134) Como, em geral, descrevem suas escolas com traços conservadores e tradicionais, reconhecem que não havia espaço de escuta para os alunos, no sentido de permitir-lhes acesso a uma fala espontânea e verdadeira. Mesmo assim, orgulham-se desta escola e a consideram melhor do que seu atual local de trabalho, avaliando-se como alunos mais aplicados do que seus alunos atuais. Seguindo o raciocínio de Imbert (1999, p.81), parece que estes professores sofreram o efeito da tentação narcísica de seus professores, que não resistiram ao fascínio de modulá-los conforme si mesmos. No entanto, parece que ao permanecerem embrutecidos por esta sujeição sem se dar conta dela, repetindo em suas práticas a mesma expectativa narcísica, acabam por reforçar neles mesmos o sentimento de impotência e de fracasso diante do aluno que não lhe confere o mesmo lugar de idealização. Até porque, se trata hoje de um aluno inscrito numa cultura que por total abandono do Estado à causa educativa, patrocina um crescente lugar de desvalorização da profissão docente. É comum escutar deste professores um lamento pelo não-reconhecimento por parte de seus alunos do esforço que fazem. “Foi uma pena vocês não aproveitarem! Nós, professores, nos sentimos frustrados quando preparamos a aula com toda preocupação e vocês simplesmente não dão a mínima”.

Alguns, no esforço de recuperar o sentido da escola e da função do professor, se dizem preocupados com a formação dos alunos para o mercado de trabalho e, em sala de aula, fazem discursos sobre a necessidade de estudarem para conseguirem uma melhor posição social, unirem-se em favor da escola, contra a depredação do prédio e amarem mais a escola como local de reverência.

Além das entrevistas, outros dados empíricos foram obtidos através de oficinas e de desenhos. As oficinas objetivaram atualizar as vivências escolares dos professores por meio de reminiscência, que eram relatadas, dramatizadas e discutidas, tentando-se perceber como e porque repercutem nas suas práticas docentes atuais. Em relação aos desenhos, seguindo sugestão de Fernandez e Cruz (1999), adotou-se tal procedimento como uma possibilidade de abrir a escuta do investigador. Para tanto, solicitou-se ao professor que desenhasse uma “situação de uma pessoa aprendendo”, em seguida se estabeleceu um diálogo sobre o que desenhou, solicitando-lhe, também, que criasse uma história a partir do que havia desenhado.

Apesar da potencialidade oferecida pela utilização deste procedimento ainda julgarmos incompleta, ou seja, que tais desenhos oferecem um rico material empírico ainda nem todo explorado, alguns aspectos, logo de início, chamaram nossa atenção, como por exemplo, a situação de aprendizagem ser retratada fora do ambiente escolar, em locais de maior descontração, como no bar ou no campo. E, ainda, a presença no desenho ora apenas do aluno, ora apenas do professor. Percebe-se que os desenhos, as conversas e as histórias mantêm relação com as vivências de aprendizagem de seus autores, mas percebe-se também uma crítica, na medida em que representam situações percebidas como lugares ideais de aprendizagem, que em nada se assemelham às escolas onde estudaram ou ensinam. Pode-se pensar também que quando assim o fazem, indicam seu desejo de mudança sobre o processo de ensino-aprendizagem, apesar de não enfocarem tal processo na relação entre os sujeitos envolvidos, mas centrado em um dos seus protagonistas. Conceber este processo fora da dinâmica relacional, conferindo hegemonia

seja ao aluno ou ao professor, pode produzir em um dos envolvidos um lugar de sujeito subjugado, trazendo em consequência o “interdito do pensar” (Imbert, 1999, p.79), porque submetido à autoridade do outro, a quem é outorgado e/ou reivindica o domínio da relação.

O material colhido nas oficinas propiciou, igualmente, análises reveladoras. Em uma delas, os professores foram estimulados a fechar os olhos, sentarem-se confortavelmente e fazer um exercício de relaxamento. A partir deste relaxamento, foram convidados a fazer uma volta mental ao passado, relembando uma situação marcante de sua vida escolar. De forma geral, lembraram situações constrangedoras, que se articulam com professores das disciplinas que escolheram para também serem docentes. Em pequenos grupos, relataram os fatos lembrados, escolhendo um para ser apresentado na forma de dramatização. Posteriormente, as cenas trazidas foram objetos de discussão e de reflexão sobre seus significados na prática de cada um hoje. Assim foi a cena recordada por uma professora de matemática sobre a primeira aula de sua professora de matemática no ensino médio, que, apesar de se tratar de uma profissional competente e experiente, diante da turma e dos exercícios propostos pelo livro didático, sentou-se descontrolada em sua mesa, apoiou sua cabeça entre as mãos e, em prantos, começou a murmurar “eu não sei, eu não sei”.

Comentando o quanto esta cena ficou impressa em sua vivência escolar, afirma que sempre fica tensa quando se apresenta pela primeira vez para uma turma, com receio de lhe ocorrer o mesmo “branco”, mesmo em escolas onde trabalha há bastante tempo. Na discussão, ponderamos que por isso, na escola, a personalidade dos mestres exerce maior influência sobre nós do que as ciências que eles nos ensinam. Ou, ainda, que as disciplinas de nossas preferências são as mesmas que são lecionadas pelos professores mais queridos. Sobre os seus professores, assim se expressa Freud: “Nós os cortejavamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos”. (Freud, 1974, v.13,

p.286) Nestes encontros os professores revelaram que, quando a proposta do trabalho foi apresentada, tiveram desconfiança que desse certo, mas, com uma crescente participação, reconheceram que jamais haviam pensado na possibilidade destas vivências passadas estarem influenciando tanto em suas opções docentes atuais, ou seja, que sua história escolar é um passado que atua e influencia na sua prática docente atual.

Durante as observações das aulas de alguns desses professores, percebe-se suas insatisfações em relação aos alunos. Muitos se queixam como se estivessem magoados pessoalmente. Atribuem como principais motivos desta mágoa, o desinteresse, a falta de reverência para com eles e a escola, a falta de disciplina e a ausência de regras no convívio escolar. Conforme já dito, muitos relembram com orgulho sua época de escola, onde “tudo era diferente, o professor entrava na sala e a gente se levantava”. Percebe-se, portanto, certo sentimento nostálgico de retorno às tradições, onde o poder e o status do professor eram reconhecidos e reafirmados por todos. Muitas vezes estas mágoas são manifestadas em sala de aula. Uma professora admitiu que o desinteresse “parte dos alunos, mas a gente também fica contaminada”. Num episódio de aula, onde muitos alunos não haviam feito a tarefa de casa, ela sentou-se em sua mesa e murmurou desanimada: “Eu já esperava por isso!” Por vezes, percebe-se no professor entusiasmo e mesmo alegria antes de iniciar sua aula. Mas ao final dela, geralmente demonstram insatisfação, avaliando que poderia ter sido melhor. Assim ocorreu com uma das professoras que, com expressão de tristeza pela tentativa fracassada de ilustrar sua aula com uma música, afirma: “Eles não gostaram! Mas não têm limites, não sabem o sentido das normas de educação. Esta turma é muito difícil!”

Parece não ser mais possível ver a docência como um conjunto de competências e capacidades. O discurso pedagógico com tom idealista não dá conta do cotidiano real de nossas escolas. Tanto o professor quanto seus alunos têm uma história de vida que precisa ser levada em conta na relação ensino-aprendizagem, que constitui a subjetividade do professor,

permanentemente em jogo com a subjetividade do aluno, no interior dessas relações escolares. Um dos professores, numa conversa informal, de forma pensativa, desabafa: “parece que a gente tá remando contra a maré. Não sei, deve haver alguma coisa, ou mais profunda, ou muito simples, que a gente não tá conseguindo achar”. Nesta fala, parece que o professor desconfia da presença de algo que ele não sabe nomear. Algo que lhe escapa, mas que atua, tanto na sua subjetividade, quanto na subjetividade de seu aluno. Algo que interfere e condiciona as relações escolares. Neste sentido, talvez fosse proveitoso existir um espaço onde o professor pudesse pensar sobre estas subjetividades em jogo. Talvez assim, possa produzir alguns lugares de prazer e de realização em sua prática, acolhendo a si mesmo e ao aluno “com a realidade de suas pulsões, de sua angústia, de seus questionamentos, de seu desejo, sem lhe contar histórias, sem reprimir sua inteligência, sem pretender modelá-lo”. (Imbert, 1999, p.45).

Para tanto, o processo ensino-aprendizagem necessita ser pensado fora do lugar de ideal acabado, para cada vez mais habitar o campo das possibilidades, da subversão potencial, que “prepara a independência do sujeito com relação às figuras autoritárias que promovem a servidão voluntária” (Imbert, *idem*), assumindo o desafio permanente da busca de um caminho entre a privação da escola cárcere e a permissividade da escola deserta. Com vistas a ampliar a possibilidade de compreensão das ambigüidades, dilemas e contradições presentes nas falas dos sujeitos envolvidos, realizou-se também um levantamento da história da escola, no esforço de situar tais falas em um tempo e lugar, podendo, com isso, incluir mais este importante elemento, que também pode estar atuando nesse complexo de relações.

Acrescentou-se com isso, uma reflexão a mais sobre o profissional docente, suas relações profissionais e pessoais com a escola, na compreensão de que, como todo sujeito histórico, dialoga com esse conjunto de informações. A escola em questão, passou neste aspecto a ser objeto de uma investigação histórica, o que demonstrou a relevância desta escolha, pois além de transformá-la num sujeito histórico, introduziu este novo elemento, com voz e

capacidade de interferência nas relações estudadas, lançando outra luz na percepção da ação do sujeito docente. Assim, foi feito um levantamento histórico desde sua fundação em 1970 até os dias atuais, através de pesquisa documental e de fontes orais, também obtidas pelo depoimento em entrevistas realizadas com as professoras mais antigas, presentes nas diferentes fases históricas da escola.

O fato de ocuparem hoje na escola posições diferentes foi relevante, na medida em que tal situação forneceu diferentes visões históricas sobre a mesma escola. Portanto, uma das entrevistadas foi uma das professoras de Educação Física, ocupando o cargo de diretora adjunta; a outra, uma das professoras de português, responsável pela biblioteca e a outra, também uma das professoras de português, atuando em sala de aula. As entrevistadas relatam a história da escola de acordo com a experiência própria e relacionando com os diferentes contextos históricos vividos pelo país, como o período militar, o processo de democratização e a atual democracia liberal.

Neste esforço de contextualização entre a história da escola e o desenvolvimento histórico da nação, observam-se dois paralelos: por um lado, a fundação da escola em 1970 num clima otimista; por outro, um otimismo que se confunde com o autoritarismo militar, que se reflete na escola durante longo tempo. Este clima de otimismo se dá não só pelo ineditismo de ser instituído o ensino ginásial em amplas proporções na rede municipal, mas também pelo reflexo de um momento muito feliz para os governos militares.

Visando entender melhor o porquê desse otimismo, mesmo num momento de violenta repressão política e de compressão dos salários dos trabalhadores não qualificados, é bom lembrar que o partido que dominava as relações políticas em São Gonçalo era a ARENA, partido governista que tinha conseguido, naquela ocasião, ampla vitória para as cadeiras do Senado Federal.

Uma das razões que pode explicar aquele otimismo refere-se ao crescimento econômico e industrial, com base na ação e no sucesso de um

plano econômico do partido que dominava o município, e que favorecia sua classe média e alta. Além disso, diante da acumulação de capitais, ocorre a expansão das oportunidades de emprego e a estabilização inflacionária, suficientes para criar-se um ambiente muito otimista, que permitiram construções propagandistas, a serem realizadas no imaginário popular, devido à ação dos meios de comunicação, que passavam a imagem do país como o “Brasil do amanhã”, o país que logo figuraria entre os mais desenvolvidos, o “país do futuro”. Uma promoção de imagem propagandística do governo, através da TV. Era o “milagre brasileiro” ou o “milagre econômico”, reforçando então uma perspectiva modernizante que, mesmo com a desproporção entre o avanço econômico e o desenvolvimento dos programas sociais, se confundiu com as perspectivas dos que participavam da fundação da escola, construindo todo um sentimento de esperança e otimismo por parte deles.

Observa-se, no entanto, que a realidade escolar está atravessada pelas fronteiras municipais: devido aos programas de integração nacional, São Gonçalo recebia, naquele momento, levas migratórias da região nordeste que ocupariam o que hoje são as zonas mais pobres do município. Há a ação do governo municipal, construindo três grandes escolas municipais, entre elas a escola em questão, que fazia parte de um projeto de organização do espaço urbano e social para receber e formar esse contingente de mão-de-obra destinada a um suposto mercado de trabalho, mas que, na realidade, acabou por se constituir em um exército de reserva de trabalhadores.

Porém, percebe-se, pelo depoimento dos profissionais envolvidos na fundação da escola, grande orgulho e vaidade de terem participado daquele momento e, acima de tudo, estar contribuindo para o desenvolvimento de um país “destinado a ser grande”. Parece serem estes os fatores constituintes do otimismo dos que trabalharam na fundação da escola, clima perfeitamente perceptível nas entrevistas e extremamente confundido com o autoritarismo daqueles anos.

Por outro lado, com a mudança no contexto histórico-político brasileiro, principalmente a partir dos anos oitenta, tem-se um outro paralelo que confunde o declínio e a degradação da escola, bastante evidenciados nos lamentos e na desesperança dos professores nas entrevistas, com uma dupla decepção: a frustração das perspectivas do milagre econômico que acaba por desestabilizar o regime militar, e, posteriormente, as decepções com a democracia liberal.

A crise internacional do capitalismo nos anos setenta, que agravaram a crise do milagre econômico, trás novamente a instabilidade que enfraquece as esperanças em um Brasil “do futuro”, desenvolvido e rico. Esses problemas, em conjunto com uma série de fatores de ordem política, desestruturam o regime militar. Toda a promoção propagandística em cima do progresso da nação cai então no descrédito ao longo dos anos oitenta, surgindo, em sua substituição, as propostas de abertura política e do advento da democracia. Em torno dessas aspirações democráticas, reúnem-se vários grupos sociais, com diferentes esperanças, o que faz com que ela se constitua, no imaginário social, com o peso de ser depositária de uma expectativa solucionadora de uma desilusão. Ela, por não conseguir corresponder obviamente a todas essas esperanças, torna-se, então, extremamente decepcionante.

A decepção com a democracia ocorre porque ela toma uma direção político-econômica neoliberal, afastando o Estado das questões sociais. Mas também ocorre pelo fato da democracia ser um processo em permanente construção, um projeto inacabado e não depositário de respostas prontas, como acreditavam os grupos que nela apostavam.

Atravessando as fronteiras municipais, podemos constatar que do início dos anos oitenta até hoje, São Gonçalo se constitui numa cidade com enormes problemas sociais, vindos de uma ocupação desordenada e da falta de uma melhor organização política, espacial e social da cidade. Neste particular, é

bom notar que a escola em questão atende alunos de regiões extremamente pobres da cidade.

Todos esses fatores reunidos constituem a desesperança dos profissionais que permaneceram na escola testemunhando seu declínio. Desesperança que se torna o ponto central nas entrevistas, traduzida pela queixa sobre a degradação da escola, que aparenta ser o principal lamento dos professores, maior até do que as questões salariais, principalmente para os mais antigos. Essa desesperança se confunde com a democracia, que se torna alvo de críticas, onde apontam seus problemas, mas não propõem alternativas a eles.

Portanto, o levantamento histórico da escola, pode proporcionar questionamentos que nos levaram a refletir sobre como o ambiente político e a criação de uma imagem sobre a nação, interferem na subjetividade do professor e influenciam sua ação. Assim, como pode ser observado no depoimento da atual diretora adjunta, o otimismo geral da época da fundação da escola criou, no imaginário dos professores, uma ilusão de que eles atuavam numa escola perfeita, sem problemas, de “primeiro mundo”.

Prosseguindo, a decepção gerada pela frustração dessa ilusão pode provocar um descrédito ainda maior na educação, afetando a ação do professor em seu trabalho, gerando um desânimo, uma falta de estímulo e uma fragilidade em sua relação com a escola, depositária de maiores perspectivas.

Pensando para além dos problemas objetivos decorrentes da falta de compromisso do poder público com a educação, percebemos também, na fragilidade da ação docente, os reflexos subjetivos desse descompromisso. Esses reflexos alimentam uma desesperança que turva o conceito de democracia e a forma de aplicar esse conceito no cotidiano escolar.

A desesperança dos professores se confunde com as decepções sofridas pela sociedade em geral, decorrente dos descaminhos políticos brasileiros, se confunde com a frustração das perspectivas pessoais dos profissionais,

alimentadas pela ação da propaganda do governo militar. E finalmente, se confunde com a crença errônea na democracia como resolução de todas as adversidades, quando a democracia deveria ser encarada como ponto de partida para a construção de respostas e alternativas, sempre abertas e passíveis de revisões. Reconstruindo a história da escola, descortina-se, portanto, um processo de fragilização das relações docentes com a ambiente escolar. Em face de todo esse conjunto de frustrações pessoais e políticos, há uma interferência negativa em sua subjetividade e em suas marcas, que não só fragilizam a prática docente, como também desvirtuam e esvaziam as já difíceis relações da ação do professor com o ideal democrático, sua concepção e sua realização.

Otimismo e desesperança, que impulsionam e desestimulam o trabalho docente, são elementos que, evidentemente, marcam a construção histórica desta escola, pois, ao mesmo tempo em que se confundem no interior das relações escolares, são também construídos e manipulados pelo poder político local, seja pelo caminho autoritário ou pelo discurso “democrático”.

Estudar a trajetória desses conceitos - democracia e autoritarismo- e a sua utilização, frisando suas interferências na ação docente, revela a interface das relações que não são apenas do professor com suas marcas, mas das marcas, da ação delas no sujeito docente, e de como elas se colocam ante o ambiente onde elas se reproduzem. A constatação disso foi um dos maiores ganhos desta parte da pesquisa, embora ainda muito longe de esgotar e clarear o assunto sobre as complexas relações entre os desejos e as realizações do profissional da educação, na contraditória escola brasileira.

Referências Bibliográficas:

DINIZ, M. (1998). De que sofrem as mulheres-professoras? In E. M. T. Lopes (org.). A psicanálise escuta a educação. (pp. 195-223). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

EZPELETA, J & ROCKWELL, E. (1989). Pesquisa Participante. (F. S. A. Barbosa, trad.). São Paulo, SP: Cortez:Autores Associados.

FERNANDEZ, A. & CRUZ, J. G. (1999). Persona Aprendiendo. (Material de difusão interna). Escuela Psicopedagógica de Buenos Aires. Curso de Formacion en Psicopedagogia para Graduados.

FREUD, S. (1921). Psicologia de grupo e análise do ego. In Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad.) (Vol. 18, pp. 91-179). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976.

----- (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad.) (Vol. 13, pp. 281-288). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1974.

IMBERT, F & CIFALI, M. (1999). Freud e a pedagogia. (M. S. Gonçalves & A. U. Sobral, trad.). São Paulo, SP: Loyola.

THOMPSON, Paul. "A Voz do Passado: História Oral", RJ, Paz e Terra, 1992.

