

2 Caminhos da pesquisa

Como era previsível, entre o projeto e a conclusão do estudo, fez-se um caminho de significativos desvios e revisões. Escola, professores e estudantes sujeitos desta pesquisa desestabilizaram as questões previstas e trouxeram novos problemas, que convidaram a novas leituras e reflexões. Este capítulo trata desse movimento, apresentando inicialmente as questões e intenções pensadas em projeto, além de opções político-teóricas que orientaram este trabalho desde sua concepção primeira. Traz também as diversas alterações de percurso realizadas e uma descrição geral da instituição investigada e do trabalho etnográfico lá desenvolvido. Expõe ainda revisões teóricas suscitadas pelo confronto com a empiria, além das novas questões e sistemática pensadas para a análise do material empírico construído.

2.1 Pesquisar em Didática

O estudo do fenômeno da indisciplina e da violência na escola interessa, pelo menos, à sociologia da educação, à antropologia, à filosofia, à história, à psicologia, à psicanálise e, obviamente, à didática. Se, por um lado, esta última constitui o enfoque prioritário da pesquisa, por outro, algum tipo de diálogo teve de se estabelecer com todos esses outros campos, em decorrência da concepção de didática com que operei:

Nesse sentido, o fenômeno *ensino* não se esgota na investigação didática, senão que necessita que as demais ciências da educação o tomem como objeto de investigação. Caberia à didática integrar, organicamente, os diferentes aportes, configurando-se como uma teoria prática do ensino (cf. Libâneo 1994; Contreras 1990; Laneve 1993; Beillerot 1995). (Pimenta, 1997, p. 156)

O que implica riscos. Aliás, pesquisar em didática é atividade arriscada não somente pela multiplicidade de aportes teóricos que deve articular, como também pela sua delicada situação de proximidade com a prática.

Como é sabido, a década de 80 foi marcante na história da didática no Brasil. Já havia alguns anos, o fim da ditadura militar permitira a emergência da crítica à didática instrumental, hegemônica no período de exceção, em geral no formato tecnicista: “os *agentes* que ocupavam posições dominantes no campo da didática reconheceram a necessidade de (re)estruturar esse campo, ameaçado

pelas críticas que então lhe eram feitas, rever sua natureza, reconstruir seu conteúdo” (Soares, 2000, p. 179). A visão exclusivamente instrumental da didática foi então questionada, por negar as implicações sociopolíticas do ato educacional e pretender-se neutra, um conjunto de técnicas de ensino de aplicabilidade universal. Por outro lado, as teorias reprodutivistas, que afirmavam enfaticamente a dimensão sociopolítica do ato educativo, também estavam sendo criticadas pelo imobilismo decorrente do entendimento da escola como meramente reprodutora do *status quo* social.

A reestruturação do campo ocorrida nesse período tem como marco principal o *Seminário A Didática em Questão*, realizado na PUC-Rio, em 1982, quando se afirmou a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade da articulação dessas múltiplas dimensões – técnica, afetiva e sociopolítica:

De fato, o difícil é superar uma visão reducionista, dissociada ou justaposta da relação entre as diferentes dimensões, e partir para uma perspectiva em que a articulação entre elas é o centro configurador da concepção do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva de uma multidimensionalidade que articula organicamente as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem é que propomos que a didática se situe. (Candau, 2002b, p. 16)

Passados mais de vinte anos, percebe-se o recrudescimento do discurso da racionalidade técnica, agora no contexto do neoliberalismo, que propõe trazer para a educação a lógica do mercado e seus conceitos de produtividade e eficiência. Renova-se, desse modo, a necessidade da crítica à didática meramente instrumental e da reafirmação da sua multidimensionalidade constitutiva, entendimento central para esta tese.

Abordar as questões de indisciplina e/ou violência na escola nessa perspectiva impõe, portanto, a interlocução com outros saberes da Educação, o que sem dúvida pode ser bastante problemático. Escrevendo sobre a expansão acelerada da pós-graduação em Educação, Zaia Brandão (2002) adverte para os perigos dos “trânsitos disciplinares” (p. 58) e aponta a necessidade de um “mergulho disciplinar” (p. 54), isto é, um aprofundamento no campo da disciplina a que se recorre quando da pesquisa em educação. Sem discordar da argumentação dessa autora, pondero que esse empreendimento pode se complicar quando se trata de objetos como os que aqui se abordam, reconhecidamente temas de pesquisa e de reflexão de diversos campos de saber – afinal, quantos

“mergulhos disciplinares” comporta o tempo da pesquisa? Tentei responder a esse dilema, tomando algumas medidas: a mais óbvia foi o empenho no maior aprofundamento possível dos textos e temas tratados, para o quê foi importante a estratégia da leitura não apenas da íntegra dos textos ou livros com que dialoguei, como também de escritos de especialistas dos campos visitados acerca das temáticas e dos autores que foram de interesse; a outra medida que se mostrou também produtiva baseou-se nas formulações de Umberto Eco, em *Interpretação e superinterpretação de textos* (1997). Nesse livro, o autor discute “a dialética entre os direitos dos textos e os direitos de seus intérpretes” (p. 29), argumentando que os direitos da interpretação teriam sido exagerados nas últimas décadas:

Em alguns dos meus escritos recentes, sugeri que entre a intenção do autor (muito difícil de descobrir e freqüentemente irrelevante para a interpretação de um texto) e a intenção do intérprete que (para citar Richard Rorty) simplesmente ‘desbasta o texto até chegar a uma forma que sirva a seu propósito’ existe uma terceira possibilidade. Existe a *intenção do texto*. (id.)

O interesse na reflexão de Eco para esta pesquisa está na importância que confere ao texto propriamente dito, em detrimento de uma suposta intenção do autor. Desse modo, quando em diálogo com a teoria, trabalhei prioritariamente com idéias demarcadas pelos textos em que se colocam, sem a pretensão de referência à obra do teórico como um todo. A indicação da publicação tornou-se, assim, tão importante quanto o nome do seu autor.

O outro risco que se coloca com a opção por pesquisar em didática diz respeito às dificuldades de se teorizar tão diretamente sobre e para a prática. A importância da dimensão técnica não é negada ou secundarizada pelo reconhecimento da multidimensionalidade da prática didática, pelo contrário. O que se busca é a explicitação e consideração das outras dimensões também presentes nesse ato: “parece ser dentro desse grande consenso que se reafirma, em mais de um momento, a dimensão metodológica como identificando o específico da didática, ainda que nem sempre tal dimensão seja compreendida da mesma forma” (Oliveira, 1992, p. 126). Independentemente da concepção de metodologia com que se trabalhe, esse consenso aponta para o reconhecimento do peso dos aspectos práticos nas investigações e reflexões em torno das questões didáticas, o que com freqüência é visto com desconfiança no meio acadêmico. Tomarei como exemplo dessa postura de suspeição a argumentação crítica de José Pires Azanha acerca do que chama de “o ‘praticismo’ na pesquisa educacional” (1992, p. 20).

Para esse autor, a ênfase em questões de ordem prática teria como consequência a “rarefação de significativos esforços teóricos, que efetivamente possam tornar interessante a investigação educacional empírica” (ibid., p. 21). Alega ainda que essa “obsessão pela investigação prática” (ibid., p. 20) se originaria da concepção instrumental da ciência defendida por Bacon, que estabelecia uma relação linear entre produção científica e produção tecnológica. Esforça-se, então, por comprovar que essa associação não se sustenta historicamente e conclui que há influências recíprocas entre ciência e tecnologia, porém não linearidade causal. Lembra também que Comênio foi fortemente influenciado por Bacon e constata, em tom crítico, que depois da publicação da *Didática Magna*, “a preocupação metodológica tornou-se uma constante do pensamento pedagógico até os dias de hoje” (ibid., p. 39).

Ora, o início e o fim desta pesquisa é inegavelmente prático. Investiguei o cotidiano escolar com o propósito explícito de vir a construir algum tipo de conhecimento que eventualmente possa contribuir para a transformação desse cotidiano, pois, apesar de concordar que não há linearidade intrínseca entre ciência e progresso tecnológico, insisto que há relações possíveis, ainda que complexas.

A crítica à didática prescritiva é hoje bastante difundida e virtualmente consensual nesse campo: não é esta a proposta da presente reflexão, o que já fica explicitado quando da crítica à didática instrumental¹ trazida pelo entendimento da sua multidimensionalidade. Contudo, pela importância que assumem no cotidiano educacional e pela própria especificidade desse campo, o pensamento didático não poderia evitar pensar com detalhe e profundidade acerca das práticas concretas dos processos de ensino-aprendizagem sobre os quais teoriza. Além disso, a fragilidade teórica destacada por Azanha não parece ser exclusiva dos estudos que priorizam problemas dessa ordem – o autor não cita e desconheço qualquer estudo que indique tal fato, com base em investigação empírica sistemática. Acredito que seja mais provável haver pesquisas mais ou menos consistentes, desenvolvidas com maior ou menor rigor, e isso em todas as áreas de investigação, não apenas na educação ou na didática, não apenas quando se focam questões da prática escolar.

¹ Considera-se aqui como didática instrumental aquela que nega ou secundariza a dimensão sociopolítica das metodologias educacionais.

Mas, sem dúvida, não são poucos nem triviais os desafios: articular teorizações de diferentes campos do saber, falar do *como fazer* sem cair no equívoco da prescrição universalizante, ou no vazio da mera descrição, ou na análise aligeirada, ou no texto panfletário...

2.2

A perspectiva intercultural na Didática

Se foi preciso explicitar a concepção de Didática com que operei nesta pesquisa, também a referência à interculturalidade precisa ser esclarecida. Passo agora a apresentar algumas considerações e a situar essa perspectiva na educação, com o objetivo de expor os sentidos que lhe atribuo nestes escritos.

Já nos anos 60, na Inglaterra, pode-se assinalar um importante marco na trajetória da abordagem cultural das questões educacionais. A incorporação, aos sistemas de ensino britânicos, de estudantes oriundos de grupos sociais desfavorecidos veio acompanhada da notícia do seu fracasso escolar. Esse fato colocou em dúvida, para alguns, a possibilidade intelectual desses estudantes e, para outros, levou ao questionamento da estrutura escolar, da linguagem das relações pedagógicas e do próprio conteúdo veiculado pelas instituições educacionais. Em especial, a sociologia da educação desse país tentou responder essas questões, passando a privilegiar a investigação dos processos internos às escolas. Notabilizou-se, então, a Nova Sociologia da Educação, corrente que, apesar da reconhecida diversidade de tendências que abrigava, tinha como ponto unificador a problematização do conhecimento escolar, percebido como construção social, historicamente situada, resultado de disputas sociais pelo direito à voz e à significação. Questionava dessa forma um saber que se impunha como universal, acima das nações e classes sociais e, ao duvidar da neutralidade e da superioridade desse saber, contestava a teoria do déficit lingüístico e cultural. Esta afirmava que os alunos das camadas populares – entre outras carências – trariam para a escola uma linguagem deficiente, inadequada ao pensamento lógico, o que justificaria o quadro geral de fracasso escolar para esses estudantes. Onde a sociologia britânica tradicional enxergava déficit, os sociólogos da NSE passaram a postular a *diferença cultural*² (Forquin, 1993).

² Aqui, como no título da tese, o termo diferença é apresentado no singular, remetendo-se, contudo, às muitas diferenças culturais que se generalizam com essa expressão.

As maciças imigrações ocorridas a partir das décadas de setenta e oitenta diversificaram ainda mais o público escolar nos países europeus e norte-americanos. A questão cultural³, que já havia sido apontada pela Nova Sociologia, referida então às subculturas das classes sociais, passou a se impor com mais força pela freqüente inadaptação escolar dos estudantes das minorias étnicas, o que reforçava o questionamento da idéia de um currículo e de uma metodologia únicos para as escolas. Configurava-se, então, uma nova problemática na educação que passa a ser reconhecida pelo termo genérico e polissêmico de *multiculturalismo*.

Já na América Latina, a preocupação com o multiculturalismo na educação surge inicialmente em função da forte presença das culturas indígenas no seu território. Ainda no início do século XX, no Peru, são criados Núcleos Escolares Camponeses, com o propósito de oferecer uma educação que reconhecesse as necessidades e especificidades culturais das populações quéchuas e aimaras que deveriam atender. Nesse mesmo século, no Brasil, a partir dos anos 50, Paulo Freire e os movimentos de educação popular questionam a cultura escolar e propõem caminhos alternativos para as relações pedagógicas (Candau, 2000).

Essa anterioridade, usualmente pouco mencionada, constitui um argumento interessante contra a freqüente desqualificação do enfoque cultural no Brasil, criticado enquanto um modismo importado de outros contextos. Por certo, a ênfase atual na dimensão cultural das questões de educação se diferencia, em vários aspectos, das abordagens precedentes, até porque alimentada pela produção teórica mais recente. Mas tal influência deve ser pensada em termos de atualização e enriquecimento da discussão e não – pelo menos, não necessariamente – como a incorporação acrítica de uma problemática que não é nossa.

³ Este é um dos muitos termos aqui empregados cuja polissemia impõe a necessidade do esclarecer quanto ao sentido de utilização pretendido: Raymond Williams (2000) aponta “para uma gama de significados desde (i) *um estado mental desenvolvido* – como em ‘pessoa de cultura’, ‘pessoa culta’, passando por (ii) *os processos desse desenvolvimento* – como em ‘interesses culturais’, ‘atividades culturais’, até (iii) *os meios desses processos* – como em cultura considerada como ‘as artes’ e ‘o trabalho intelectual do homem’” (p. 11). Define ainda um sentido antropológico e sociológico contemporâneo, adotado neste trabalho, em que se entende a cultura como “um sistema de significações”, “envolvido em *todas* as formas de atividade social”, o que inclui “atividades artísticas e intelectuais”, mas “não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, como também todas as ‘práticas significativas’” dos diferentes grupos que compõem as sociedades (p. 13).

A diversidade cultural facilmente identificável na escola brasileira já poderia justificar a validade do diálogo com a perspectiva intercultural. Nas escolas situadas nas extensas fronteiras do país ou naquelas destinadas às populações indígenas, as questões culturais são flagrantes, mas também as encontramos nas escolas urbanas aparentemente homogêneas. Tomam nesses espaços a forma de desencontros nos modos de entender e de narrar o mundo, decorrentes de diferenças geracionais, de classe social, de gênero, de etnia, de origem regional, de orientação sexual, de fé religiosa, de possibilidades físicas ou mentais – todas podendo explodir em conflito ou simplesmente minar em silêncio o sentido e a inteligibilidade da experiência escolar para tantos *diferentes*. Além disso, o diálogo crítico que busca travar com produções teóricas da pós-modernidade⁴ permite uma necessária atualização e ampliação das contribuições da perspectiva crítica para a didática.

Contudo, acusações ainda mais graves se colocam contra os estudos do multiculturalismo – e, em parte, não sem motivo. De fato, identificando-se com esse rótulo, podem ser defendidas posições conservadoras de vários matizes, chegando até mesmo ao radicalismo separatista. A polissemia que o termo multiculturalismo adquiriu impõe sua adjetivação e esclarecimento, principalmente para a localização política da abordagem adotada. Não pretendo, deter-me nesse ponto, por acreditar que essa discussão já vem sendo bastante explorada em trabalhos reconhecidos⁵ pela comunidade acadêmica, mas tampouco posso prescindir de alguns posicionamentos.

Forquin (1993) propõe uma primeira distinção de sentidos para o multiculturalismo: pode designar tanto a descrição das sociedades com pluralidade de tradições culturais, como uma proposta de estudo, reconhecimento e transformações, para a incorporação dessa pluralidade nas relações sociais.

⁴ Reconhecendo a polissemia também desse termo, recorro a McLaren para esclarecer quanto ao seu entendimento neste contexto: “Falando de uma forma ampla, a crítica pós-moderna caracteriza-se por uma rejeição ou uma denúncia das fundações epistêmicas do modernismo ou metanarrativas, ou ainda, da destituição da autoridade da ciência positivista que essencializa as diferenças entre o que parecem ser identidades autoconstituídas; também um ataque à noção de um objetivo unificado para a história e a desconstrução da magnífica fraude iluminista do ego autocontido, estável e autônomo que supostamente seria capaz de agir independentemente de sua própria história, suas próprias cadeias de construção de significado, situação cultural e lingüística e sua inscrição em discursos de gênero, classe, raça, entre outros” (McLaren, 2000, p. 61). Diferencia ainda o “pós-modernismo de resistência ou crítico” do “pós-modernismo lúdico” (de Baudrillard, Derrida, Lyotard), abordagens que trabalham com as questões acima, sem compromisso com a transformação social (ibid., p. 67-68).

⁵ Cf. Forquin, 1993, McLaren, 2000, Torres, 2001, Candau, 2002a, Willinsky, 2002, entre outros.

Essas definições, no entanto, ainda pouco esclarecem, pois o segundo significado apontado comporta diversas especializações, entre as quais destaco a perspectiva intercultural, conforme desenvolvida por Candau em diversas publicações (2006a, 2006b, 2005, 2003a, 2002a, 2000, entre outros), e o multiculturalismo crítico, proposto por McLaren (2000), como referências básicas para o entendimento da perspectiva intercultural nesta pesquisa.

Algumas características especificam esta perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. Por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. (Candau, 2006b, p. 13)

Para além da tolerância, portanto, a educação informada pela perspectiva intercultural enfatiza o favorecimento das trocas entre os sujeitos das diferentes culturas em convívio nos espaços escolares, buscando também evitar processos de categorização que negam a complexidade e a provisoriedade das identidades constituídas e tendem a hierarquizá-las e/ou folclorizá-las.

Um outro aspecto relevante dessa perspectiva está na proposta de ampliação e atualização da herança crítica, sem contido negá-la.

A perspectiva crítica já se desenvolve em um contexto de insatisfação relativa com os modelos vigentes de explicação: pelo menos desde a reação romântica alemã do século XIX contra o racionalismo, passando pela crítica de Hegel e de Marx aos conceitos a-históricos de consciência e de conhecimento característicos desse paradigma, ‘transparentes e capazes de dar conta do real’ (Marcondes, 1996, p. 26), assim como pela ruptura nietzscheana com a noção de verdade e de sujeito, o paradigma da modernidade já vinha sendo desestabilizado. Chegamos hoje, contudo, a um quadro de radicalização e ampliação dessas críticas, que configura um novo contexto de crise paradigmática, justificando assim a busca por novos caminhos. (Candau & Leite, 2006, p. 129-131)

Giroux (1997) aponta limites dessa perspectiva que corroboram essa argumentação e justificam a necessidade da sua atualização: além de não ter logrado desenvolver o que chama de “uma linguagem de possibilidade” (p. 51), de realização, operou frequentemente com um entendimento mecanicista e determinista da ordem social e manteve um discurso “individualista, eurocêntrico, androcêntrico e reprodutivo” (p. 52).

Ainda sobre a perspectiva crítica, McLaren (1997, p. 191) sublinha que essa abordagem se contrapõe à “análise positivista, não-histórica e despolarizada

utilizada por críticos liberais e conservadores da escolarização”, examinando as escolas “nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” – eixos de análise da maior importância, que não são secundarizados pelos aportes da interculturalidade, pelo contrário. Nesse sentido, Candau (2006b, 2002a, entre outros) observa que as lutas pelo reconhecimento das diferenças podem e devem se articular com as demandas por igualdade para todos: igualdade se opõe à desigualdade, não à diferença. Entre igualdade e diferença se estabelece uma relação de tensão, não de antagonismo. No cotidiano escolar, a busca pela igualdade ora imporá o reconhecimento das diferenças, ora demandará seu adiamento. Como situação complexa que é, não há como fazer opções ou traçar caminhos apriorísticos. A solução será sempre contingente e provisória, a exigir renegociações e reavaliações a cada nova situação que se coloque.

Entretanto, não há que minimizar a necessidade de revisão de diversos aspectos da teoria e da prática da perspectiva crítica.

Pensaram que estavam na vanguarda da sociedade; que eram a voz dos que não tinham voz. Acharam que podiam representar os que viviam oprimidos pela pobreza e pela ignorância, sem saber quais eram seus verdadeiros interesses ou o caminho para alcançá-los. Pensaram que as idéias podiam descer até aqueles que, operários, camponeses, marginais, submersos num mundo cego, eram vítimas de sua experiência. Sentiram-se portadores de uma promessa: obter o direitos dos que não tinham direito algum. Pensaram que sabiam mais do que as pessoas comuns e que esse saber lhes outorgava um só privilégio: comunicá-lo e, se preciso fosse, impô-lo a maiorias cuja condição social as impedia de ver com clareza e, conseqüentemente, trabalhar no sentido de seus interesses. (Sarlo, 2004, p. 159)

Para os novos tempos pós-experiências socialistas autoritárias, menos vanguarda e mais diálogo. Nesse sentido, McLaren (2000) traz uma abordagem que considero especialmente interessante para a atualização da perspectiva crítica na educação: na sua proposta de multiculturalismo crítico, ocupa-se de importantes questões do pensamento pós-moderno, sem romper com a perspectiva emancipatória, tão cara a esse campo de ação e de reflexão. Desse modo, propõe entender a diferença como uma construção sócio-histórica, em termos não-essencialistas, além de ressaltar a instabilidade das relações entre significantes e significados e a dimensão ideológica dos signos/linguagem, que constroem ao mesmo tempo em que são construídos pelos seus contextos culturais. Observe-se que se trata de princípios analíticos cuja pertinência evidentemente não se

restringe aos contextos educacionais em que as questões culturais se colocam óbvias, como as que abrigam estudantes de diferentes nacionalidades.

Consciente do viés conservador que o multiculturalismo pode assumir, McLaren assinala as especificidades da linha de atuação e investigação que propõe:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (ibid., p. 123)

A recorrência de termos como “aborrescente” ou “pudim de hormônios”, na fala de leigos e de professores, denuncia a dificuldade que geralmente encontramos em lidar com a diferença adolescente. A perspectiva intercultural recusa o essencialismo que informa o entendimento das características que o momento adolescente assume na nossa sociedade como decorrentes de contingências biológicas. Abre caminho, desse modo, para se pensar a transformação nos padrões de comportamento e de interação na escola: se é cultural, foi construído; se foi construído, pode vir a ser desconstruído.

Em muitos aspectos próxima ao enfoque multicultural crítico de McLaren e de acordo com a apropriação que a professora Vera Candau vem desenvolvendo desde a década de 1990, a perspectiva intercultural foi incorporada à visão de didática que assumo nesta pesquisa, também por enfatizar – inclusive nominalmente, por meio do prefixo *inter* – o caminho da dialogia, tanto nas práticas pedagógicas, como em termos de perspectiva epistemológica e analítica.

2.3

Um estudo de caso

A confluência de experiências profissionais e posicionamentos teóricos que busquei descrever certamente imprimiu várias marcas na pesquisa aqui relatada, além da sua própria temática. Destaco, neste item, duas dessas marcas: a opção pela realização de um estudo de caso e a questão de pesquisa que inicialmente orientou este estudo.

A perspectiva intercultural enfatiza o caráter social dos processos de construção das identidades, que, por sua vez, são entendidas como múltiplas e

instáveis. Na construção da identidade adolescente, sua suposta “falta de educação/de limites” não se originaria, segundo essa visão, de inevitáveis surtos hormonais, antes seria resultado de complexa rede de interações sociais, da qual fazem parte a escola e seus agentes. Ao não aceitar a recorrente explicação – tão simplista quanto impressionista – que vem responsabilizar os alunos e suas famílias, e mesmo suspeitar da generalização do quadro apocalíptico com frequência apresentado para retratar o cotidiano escolar dos adolescentes, a observação das múltiplas interações que têm lugar nesse dia-a-dia se colocou insubstituível como estratégia de investigação desse aspecto dos processos culturais nos quais se forjam as polêmicas identidades adolescentes.

Não se trata de supor uma escola soberana em tais processos, mas sim de reconhecer o seu papel, ainda que também os limites das suas possibilidades. É certo que fatores biológicos se fazem presentes na constituição da condição adolescente, assim como também é incontestável que há importantes mudanças na configuração das famílias na atualidade que a afetam; contudo, a escola, com seus ritos, valores e códigos próprios, também participa dessa construção. Compreender os contornos e as implicações de tal participação não é tarefa simples: tais ritos, valores e códigos podem se mostrar enganosos para o visitante de passagem. Imagens pré-concebidas da escola e seus sujeitos demandam repetidas observações e esforços de interpretação para cederem lugar ao sempre inesperado do cotidiano escolar concreto.

Para organizar essa observação, optei por desenvolver um estudo de caso do tipo etnográfico, conforme descrito por André (2005), que o entende com uma adaptação, para os estudos educacionais, da etnografia concebida no campo da antropologia:

Sintetizando idéias de vários outros autores, pode-se dizer que o estudo de caso de tipo etnográfico em educação deve ser usado quando: (1) há interesse em conhecer uma instância em particular; (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural. (ibid., p. 31)

Apesar de questionar a possibilidade de conhecer plenamente qualquer escola “em sua complexidade e totalidade”, a descrição proposta pela professora Marli André é pertinente, porque, de fato, a busca foi a maior aproximação possível desse contexto. Optei por tentar, nesta pesquisa, “retratar o dinamismo”

das interações que acontecem nos espaços escolares, visando contribuir para a compreensão do cenário que hoje ali se apresenta, para então poder tratar do recorte específico das questões do comportamento discente. A necessidade de um mergulho nesse contexto, com alguma profundidade, advém da complexidade da trama que se compõe nas múltiplas relações interpessoais que ali ocorrem e que vão conformar as identidades que, por sua vez, vão afetar as situações de comportamento e convivência em discussão nesta tese. O pessimismo quanto à possibilidade de conhecer esse contexto e de compreendê-lo na sua totalidade decorre também dessa complexidade, que configura um objeto do qual podemos nos aproximar de diversos modos, compreender em parte e contribuir para sua transformação em vários aspectos, porém jamais dominá-lo totalmente, por mais extenso e cuidadoso que seja o trabalho etnográfico desenvolvido. No entanto, entre as generalizações impressionistas, ou mesmo estatísticas, e esse desejado conhecimento total, podem se situar os estudos de caso:

Colocando-nos no nível das redes de interdependência entre seres sociais concretos, entre estruturas de coexistência e formas que assumem as relações entre seres sociais singulares, percebemos de uma maneira mais precisa aquilo que as grandes pesquisas estatísticas traçam em linhas gerais. Além do mais, o microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo ('um meio social', 'uma família'), a instabilidade relativa desta rede de interdependência e a existência de elementos contraditórios, principalmente na forma de princípios de socialização concorrentes. (Lahire, 1997, p. 37)

As recentes transformações socioculturais, talvez pela sua própria radicalidade, parecem favorecer análises monocromáticas de diversas instâncias sociais, e a instituição escolar não é exceção. Não apenas na mídia em geral, como também em falas de professores e em escritos acadêmicos, o impacto dessas mudanças nos ambientes escolares aparece, com freqüência, retratado como ruptura total em relação a modos anteriores de socialização e comportamento. Jovens são retratados como distintos em absoluto das gerações anteriores – e essas, por sua vez, generalizadas em supostas atitudes passadas de rebeldia, contestação e compromisso social. Do mesmo modo, dificuldades de ordem didática são explicadas por esse contexto maior de mudanças, e sua solução tende a parecer impossível. Também por desconfiar desse quadro total e dramático, recorri à abordagem etnográfica, que permitiria questioná-lo e talvez matizá-lo, ao focar situações concretas, vividas por sujeitos encarnados, em toda a sua complexidade e inesperado.

Além disso, ao abordar processos de interação constituintes das identidades em discussão, estaria lidando com subjetividades, sentimentos e emoções, cuja dimensão social teria de tornar evidente, posto se tratar de uma reflexão com foco em questões da didática, pensada, conforme já mencionado, em sua multidimensionalidade. Tais dimensões se interpenetram, e a perspectiva etnográfica lembra, em sua fundamentação antropológica, que sentimentos “carregam o peso tanto do social quanto do fisiológico e psicológico”, e que, nesse sentido, cada caso deixa de ser apenas um caso (Fonseca, 1998, p. 9).

Entretanto, cumpre ressaltar que *este não pretende ser um relato etnográfico* da configuração social estudada, conforme tradicionalmente praticado na antropologia. Lembro mais uma vez a definição proposta por André (2005), para enfatizar que se trata de uma *adaptação* dessa metodologia de pesquisa para os fins aqui descritos. Neste relatório de pesquisa, um dos aspectos dessa adaptação é o recorte nas questões de comportamento dos alunos adolescentes; um outro aspecto é a ênfase nas reflexões e diálogos com a teoria suscitados pelos registros das observações etnográficas dentro desse recorte, em detrimento de um relato mais global desses registros.

A pesquisa de documentos da escola e a realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos na investigação somaram-se ao trabalho de observação. A análise de registros escritos relativos à indisciplina e à violência teve o objetivo de buscar caracterizar essa dimensão da visão institucional de tais questões. Já a opção pela realização de entrevistas se explica pelos próprios objetivos do estudo de caso, posto que apenas a observação não teria sido suficiente para uma aproximação satisfatória das lógicas que buscava compreender. Seria importante criar um espaço em que se pudesse registrar em maior detalhe e fidedignidade a “arena de significados” – pertinente expressão cunhada por Rosa M^a Hessel da Silveira (2002, p. 49) – que contextualizou a relação dos sujeitos da pesquisa com a temática em estudo e com a própria pesquisadora.

Coerentemente com a perspectiva intercultural, que assume uma concepção constitutiva da linguagem, para além da sua função de representação, foi necessário pensar como esses depoimentos e observações seriam utilizados na pesquisa, de modo a atender as finalidades acima descritas. A esse respeito, essa mesma autora propõe um encaminhamento para entrevistas que pareceu fértil e

coerente com as opções teórico-metodológicas desta investigação e foi também estendido aos registros de observação:

[...] olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (ibid., p. 120)

Em termos mais práticos, essa concepção implicou:

- colocar a própria situação de entrevista e/ou de observação em análise;
- conceber o questionamento por parte do pesquisador – seja na forma de perguntas na entrevista, ou nos esforços de interpretação dos registros de observação – como “provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas”, e não como “instrumento de extração de verdades” (ibid., p. 134).

Nesse caso, o recurso da triangulação das informações obtidas ganha outro sentido que não o da busca de um real verdadeiro: passa a prover dados sobre o confronto de visões e significações em jogo no espaço investigado.

A escola investigada foi definida em consulta à Divisão de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, quando se buscou uma escola com Núcleo de Adolescentes Multiplicadores (NAM) em funcionamento.

Os NAM estão em atividade em algumas escolas públicas do município do Rio de Janeiro desde 1995. Documento do Departamento Geral de Educação (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2002), ainda em vigor, explicita os objetivos desse projeto, que justificavam esta escolha de pesquisa:

- ▶ Garantir espaços de discussão democrática, que levem a uma postura crítica e reflexiva acerca das questões do nosso cotidiano.
- ▶ Estimular ativa participação dos jovens na discussão das questões do seu tempo, protagonizando ações que refletem seus direitos e deveres perante a sociedade.
- ▶ Promover o respeito à pluralidade cultural e diversidade humana, no sentido de estimular uma reflexão crítica e aprofundada sobre distorções como o preconceito e a discriminação existentes em nossa sociedade e, muitas vezes, refletida na Escola.

Pela priorização da postura dialógica nas relações sociais, em geral, e nas escolares, em particular, e também pela ênfase nas questões de diversidade⁶

⁶ Opero, nesta pesquisa, prioritariamente com o conceito de diferença, em alternativa ao de diversidade, incorporando a distinção proposta por alguns autores e sintetizada por Silva (2000, p. 44-45): “[...] Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialismo cultural, trazendo implícita a idéia de que a diversidade está dada, que ela preexiste

cultural, a existência do Núcleo foi tomada como provável indicador da intenção institucional de diálogo com as culturas adolescentes, em sentido coerente com princípios centrais da perspectiva intercultural na educação. Relativamente às questões de indisciplina e de violência, testaria uma hipótese recorrente nessa perspectiva, que afirma que o diálogo intercultural no ambiente escolar permite um melhor encaminhamento para as questões de convivência e organização desse coletivo.

Chegava, desse modo, à questão inicial da pesquisa: *como as questões de disciplina, indisciplina e violência na escola são afetadas pelos esforços de diálogo com as culturas juvenis, por parte da instituição escolar?*

2.4 Disciplina, indisciplina, violência

Um dos objetivos da observação, entrevistas e análises documentais era a identificação, no contexto estudado, dos diferentes significados atribuídos às palavras-chave inicialmente definidas para esta pesquisa: disciplina, indisciplina, violência. A análise desses processos de significação parecia importar, porque esclareceria quanto a sentidos dos comportamentos discentes e docentes que pesquisava, e também sobre a dimensão discursiva da construção social desses comportamentos. Além disso, essa estratégia seria necessária para a pesquisa, na medida em que o estudo de caso, porque filiado à perspectiva antropológica, impõe abordar o contexto a ser pesquisado, buscando compreender a lógica que o estrutura e significa. A linguagem adquire, também por essa razão, uma posição central na investigação:

Na pesquisa de campo, queremos antes de tudo entender o que ‘está sendo dito’ por nossos interlocutores. É possível que, em certas situações, as duas partes do processo comunicativo falem exatamente a mesma linguagem propiciando um entendimento perfeito. [...] Mas o antropólogo trabalha a base da premissa de que o processo comunicativo não é tão simples assim – que, em muitas situações, por causa de uma diferença em faixa etária, classe, grupo étnico, sexo ou outro fator, existe uma diferença significativa entre os dois universos simbólicos, capaz de jogar areia no diálogo. Em outras palavras, a antropologia procura criar dúvidas,

aos processos sociais pelos quais – numa outra perspectiva – ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de ‘diferença’, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade”. Empreguei, contudo, o termo diversidade neste ponto do texto, por reconhecer que nem todos os que o utilizam o fazem no sentido descrito por Silva, como pode ter sido o caso do documento da Secretaria em questão.

levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre nossa maneira de ver as coisas e a dos outros. (Fonseca, 1998, p. 6)

A princípio, o interesse estava no par disciplina-indisciplina, mas ainda na fase de projeto, já ficou clara a dificuldade de se distinguir o outro par que se formava na reflexão pedagógica: indisciplina-violência.

A revisão dos trabalhos publicados no Brasil, nas últimas décadas, acerca da temática da disciplina-indisciplina na escola, trazia um dado interessante: a partir da década de 90, decresce o número de reflexões que especificam essa questão como seu tema central, enquanto aumentam os trabalhos voltados para o problema da violência nas escolas⁷. Percebe-se, na leitura desses trabalhos, que muitas situações anteriormente tratadas como atos de indisciplina passam a ser abordadas como casos de violência escolar.

Para além de algum modismo passageiro, esse deslocamento conceitual parece responder a um agravamento da questão da violência em termos sociais mais amplos, o que afeta a escola direta e indiretamente. Abramovay & Rua (2003) consideram que a indisciplina passa a ser pensada como ato violento devido à gravidade que tende a assumir nesse espaço, expressa, por exemplo, na presença de armas de fogo na escola. Mas é também interessante observar que a crescente abrangência do termo “violência” não se restringe aos estudos referidos a questões escolares. Percebe-se, inclusive na mídia em geral, um novo consenso no sentido de incorporar a dimensão simbólica da prática da violência, para além da intimidação e do uso direto da força física.

A despeito da sua pertinência, essas considerações traziam para a pesquisa um certo desconforto, em termos conceituais: pesquisaria indisciplina ou violência? Onde se situam as fronteiras entre esses conceitos?

O extremo da violência não deixa dúvidas – a classificação é clara para incidentes com armas de fogo ou que envolvam o tráfico, por exemplo. Do mesmo modo, quando Vasconcellos (2000) argumenta que a apatia nas aulas e atividade escolares é uma forma de indisciplina, não parece haver dúvida do que está em questão – um caso que dificilmente seria pensado como violência. Mas, além desses extremos, ocorre, no dia-a-dia da escola, uma série de ações de desrespeito, contra/entre pessoas, propriedades, instalações físicas da instituição

⁷ Essa revisão é confirmada pelos trabalhos de pesquisa de Abramovay & Rua (2003) e de Tigre (2002).

ou mesmo contra os rituais e dinâmicas do trabalho escolar, que não chegam a justificar manchetes de jornais e estabelecem a dúvida: casos de indisciplina ou de violência na escola?

Camacho (2000), em sua tese de doutorado, informa ter considerado a discussão das fronteiras entre indisciplina e violência na escola como uma das suas questões de pesquisa, concluindo pela tenuidade dessas fronteiras. Seu estudo baseou-se em uma etnografia do cotidiano de duas escolas, uma pública e outra privada, localizadas na cidade de Vitória, com foco nas questões de indisciplina e de violência. Sua questão central era a “busca da compreensão da violência praticada pelos alunos adolescentes no interior das escolas” (p. 19), mas, coerentemente com sua pesquisa que apontou para a inviabilidade de uma distinção conceitual mais precisa entre esses dois termos, o título escolhido para a tese incluiu “indisciplina”: *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*.

Diante da impossibilidade de operar com diferenciações prévias entre esses dois conceitos, passei a considerar como questão de pesquisa a discussão dessas fronteiras conceituais, e a temática da violência foi incorporada ao projeto.

2.5 Na Escola dos Murais

Obviamente este é um nome fictício, mas antes mesmo de justificá-lo convêm alguns esclarecimentos.

A preocupação com a privacidade dos pesquisados é uma das razões desse artifício, mas não a única. Usar os nomes reais poderia, antes de tudo, informar erroneamente quanto às possibilidades deste estudo: existe uma escola que foi pesquisada, porém a escola que aqui descrevo é outra, fruto da minha evidente parcialidade enquanto pesquisadora.

Parcialidade em dois sentidos: primeiro, porque meu olhar por certo selecionou e ressignificou o que viu, em atitude de parcialidade explícita – por exemplo, quando assumo uma perspectiva crítica e intercultural da didática – ou implícita, quando decorrente das leituras e outras vivências que construíram e constroem minha visão de mundo.

Em segundo lugar, embora tenha freqüentado sistematicamente os vários espaços da escola (secretaria, sala de professores, portão e arredores da escola, pátio, sala de leitura, sala de vídeo, refeitório, áreas de circulação, reuniões, conselhos de classe, salas de aula, atividade externa), ao longo de todo o ano letivo de 2006⁸, quando observei e interagi com professoras⁹, gestoras, funcionários, “amigas da escola”¹⁰ e alunos, realizando entrevistas formais e informais, além de investigar documentos diversos da escola – apesar de todos esses esforços, muito ainda ficou por conhecer. Várias situações permaneceram em interrogação mesmo depois das observações e entrevistas que fiz: estive em vários espaços da escola, porém não em todos, nem tampouco todos os dias. Além disso, nem sempre todos os sujeitos da pesquisa se dispuseram a dela participar. Ora de forma clara, como no caso de uma professora que preferiu que não fossem observadas suas aulas, ora de forma mais velada, quando a resistência não chegou a ser verbalizada, porém foi demonstrada de formas mais sutis, como, por exemplo, em atitudes de evidente constrangimento, ou em repetidos adiamentos para a autorização de algumas observações. Fonseca (1998) comenta que:

Ninguém nega que somos parte da realidade que pesquisamos. Quer seja na linha de Marx, Bourdieu ou Foucault, não há pesquisador que ainda alimente a ilusão de ser ‘neutro’. A reação do ‘nativo’ diante da nossa pessoa – seja ela de dissimulação, adulação, hostilidade, franqueza ou indiferença – é um dado fundamental da análise que diz muito sobre relações de desigualdade e dominação. Mas seria um engano igualmente ingênuo reduzir a realidade àquela dimensão que diz respeito à nossa presença. (p. 11-12)

A resistência acima mencionada tornava-se, dessa forma, dado a ser interpretado nas análises desenvolvidas.

Há que se considerar também que tive acesso apenas (e sempre parcial) a um breve momento da vida da escola, inaugurada há mais de sessenta anos. Não poderia falar do que a escola *é*, mas sim de *uma versão do que ela foi no ano da*

⁸ Nesse período, compareci à escola em uma média de três dias por semana (manhã e tarde), com tempo de permanência variável. Apenas durante o mês de março tive de reduzir a freqüência à escola para uma vez por semana, pois problemas de saúde me impossibilitaram de escrever temporariamente.

⁹ Como a equipe docente era majoritariamente composta por mulheres, será generalizado o uso do feminino para referência do professorado da EM.

¹⁰ Mães e avós de alunos, que trabalhavam voluntariamente na escola, auxiliando em serviços administrativos e no controle disciplinar dos alunos. No período desta investigação, havia uma mãe e duas avós de alunos atuando como “amigas” da EM.

*pesquisa*¹¹. Os nomes aqui referidos serão sempre, portanto, nomes fictícios, porque, no sentido que venho de descrever, fictício também é este relato – ainda que uma ficção¹² baseada em “fatos reais”.

No entanto, persiste ainda a preocupação em não expor as pessoas que concordaram em partilhar seu cotidiano para este estudo, o que pode acontecer mesmo quando omitimos seus nomes reais. Este é um sério dilema para a pesquisa. Fonseca (ibid.), citando um trabalho etnográfico, defende com argumentos pertinentes a necessidade da descrição dos espaços e sujeitos pesquisados:

O único problema é que, por escrúpulos éticos, isto é, por medo de seus informantes serem identificados por leitores eventuais, ela é muito parcimoniosa com informações quanto à proveniência, o local de residência (tipo de bairro, tamanho da cidade), e a profissão deles! Informação sobre as idades é fornecida em termos tão gerais (‘os informantes têm entre 23 e 55 anos...’) que é quase impossível classificar qualquer um dos informantes em termos sociológicos. Foram criados onde? Tiveram que tipo de educação? Pertencem a que geração? A que classe? Enfim, faltam ganchos para saber como formular qualquer generalização a base desses dados. (ibid., p. 3-4)

Apesar de concordar com a crítica da autora, compartilho dos “escrúpulos éticos” da pesquisadora mencionada, que pretendo atender do seguinte modo: serão fornecidos os dados imprescindíveis à caracterização dos investigados, dentro das demandas das discussões específicas em desenvolvimento, porém omitidas todas as informações desnecessárias para esse fim que pudessem levar à identificação daqueles que se expuseram para a pesquisa.

Conforme mencionado, a escola investigada foi definida em consulta à Divisão de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, quando se tentaram conciliar algumas necessidades: a escola deveria atender ao segmento da 5ª à 8ª séries¹³, posto que o foco da pesquisa estava na indisciplina escolar entre os adolescentes; deveria ter um Núcleo de Adolescentes Multiplicadores em funcionamento, tido então como indicativo da disposição institucional de dialogar com as culturas adolescentes; não poderia estar situada nas chamadas áreas de risco, pois entendia que essa

¹¹ Considero aqui também o depoimento de uma das gestoras, que, em entrevista individual gravada em 13 de dezembro de 2006, afirmou enfaticamente que aquele não foi um ano típico para a escola, por várias razões.

¹² Cf. Geertz, 1989.

¹³ Mantém-se aqui a nomenclatura vigente no período da pesquisa, quando ainda não havia se regulamentado a denominação 1º a 9º ano, para referência às séries do ensino fundamental.

característica poderia marcar de forma indesejável o contexto a ser estudado, dado que interessavam as questões de indisciplina e violência mais diretamente pertinentes ao universo escolar; não poderia ser nenhuma das escolas em que trabalhei quando fui professora da rede municipal de ensino, pois queria garantir um olhar sem esse tipo de construção prévia. Não restaram muitas opções¹⁴ e, assim, cheguei à Escola dos Murais.

A pesquisa de campo teve seu início no dia 31 de janeiro de 2006, quando fiz meu primeiro contato com a diretora da escola, que já havia autorizado, por telefone, que lá desenvolvesse minha investigação.

“O que faz um etnógrafo? - ele escreve” (Geertz, 1989, p. 14). E foi o que fiz. Escrevi e escrevi durante meses, despertando bastante curiosidade por onde circulava: “O que que é que você tanto escreve aí?”, “Nossa, você não fica cansada de tanto escrever?”. Ficava, mas quando voltava para casa, ainda tinha muito o que registrar, procurando fazer daquelas anotações “uma descrição densa”, em que se assume que os dados não são apenas descritos, mas principalmente interpretados, conforme propõe Geertz: “Assim, há três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis” (ibid., p. 15).

A releitura e a complementação das anotações definiam os caminhos para a continuidade da observação, sempre com um foco mais amplo do que o tema da pesquisa, dada a abordagem etnográfica privilegiada nesse momento. Tentava, desse modo, assegurar alguma abertura para o inesperado, evitando recortes prévios que terminassem por limitar as possibilidades de interpretação das situações de interesse.

A pesquisa passou pelos seguintes momentos: do final do mês de janeiro até o mês de maio, foram observadas as interações discursivas e as práticas não discursivas que tinham lugar na secretaria da Escola (onde se situa também a direção), nas reuniões de equipe (reunião de planejamento, centros de estudo,

¹⁴ Em pesquisa promovida pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, publicada no jornal O Globo, em 06/09/07, constatou-se que apenas 23,69% dos diretores de escolas dessa rede consideraram tranqüilo o entorno da sua escola.

conselho de classe), no pátio e em outros espaços de estar dos estudantes (como o *hall* do prédio principal, escadaria do prédio anexo, portão e arredores da Escola), na sala de professores, no refeitório. Nesse período, fiz entrevistas formais com as gestoras da escola, com a professora responsável pelo NAM e com a professora da Sala de Leitura, que colaboraram para a construção de uma primeira visão geral da Escola.

No final do mês de maio, já em processo de revisão das questões que havia definido para pesquisa, passo a observar as aulas em quatro turmas diferentes – duas da sétima série (uma da manhã e uma da tarde) e duas da oitava (também manhã e tarde). Desenvolvo para tanto uma ficha de observações¹⁵, que me permitiu anotações mais completas do observado. Quase todas as professoras autorizaram a observação das suas aulas, com exceção de uma das professoras de História, que alegou temer pelo uso do material construído, com base em relatos de colegas que haviam permitido estágio nas suas aulas e tiveram aspectos dos seus trabalhos divulgados de forma por ela considerada desrespeitosa. Tampouco foi possível assistir as aulas de música – por incompatibilidade de horário – ou de educação física, sendo esta última devido à seguinte situação: como a escola não possui quadra, essa aula acontece em outro espaço, em horário alternativo ao turno freqüentado pelos alunos; desse modo, não é atividade obrigatória, e, no período em que realizei essas observações, as turmas em questão não estavam freqüentando as aulas. Foram observadas, então, aulas de Artes, Ciências, Francês, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, em um total de 102 horas-aula assistidas, encerrando-se essa etapa da pesquisa no final do mês de outubro.

Nesse período, mas também antes e depois dessas observações, coletei dados das fichas dos alunos das turmas de sétima e de oitava séries, buscando informações que pudessem auxiliar na caracterização daquele corpo discente. Procurei também ter acesso a todos os documentos – que não foram muitos – que pudessem informar sobre a escola e seu funcionamento, como os “Registros de Classe”, conhecidos como “Livrão”, atas de reuniões do Conselho Escola Comunidade, Projeto Político Pedagógico, relatório de atividades do NAM, entre outros.

¹⁵ O conteúdo dessa ficha, reproduzida no Apêndice 2, será exposto e justificado em maior detalhe quando da sua análise, no capítulo 5.

Em novembro, iniciei as entrevistas formais – com alunos, professoras das turmas observadas, coordenadora, inspetora e, mais uma vez, diretora – que só se concluíram no mês seguinte, já quase no final do período de aulas. Repetiu-se nesse momento o que já acontecera quando da observação das aulas: por razões variadas, mas principalmente devido ao elevado número de faltas de (algumas) professoras, era freqüente ir à escola e não conseguir realizar a observação ou a entrevista planejada, ou ter de esperar por algum tempo para fazê-lo; aproveitava, então, para retomar a observação da escola em geral. A descrição que se segue está baseada nesses registros e também se vale de dados de um *survey* realizado entre alunos¹⁶ desta e de mais cinco escolas da rede pública municipal, para a pesquisa *As escolhidas – compreendendo as escolas de alto prestígio da rede pública do Rio de Janeiro*, coincidentemente desenvolvida no período de 2005 a 2007, pelo Gesed – Grupo de Estudos de Sistemas Educacionais, coordenado pelo professor Marcio da Costa, da Faculdade de Educação da UFRJ.

A Escola dos Murais está localizada em rua aprazível, em bairro privilegiado da cidade do Rio de Janeiro. É uma escola relativamente limpa, com poucas pichações, mobiliário já bastante desgastado e aspecto geral de alguma penúria material (infiltrações em algumas paredes da escola, pintura precisando de renovação, sem quadras, laboratórios de Ciências ou de Informática). O prédio é antigo e não foi concebido para abrigar uma escola, o que é informação da maior importância: por isso não há quadras ou planejamento acústico, as salas de aula são de tamanho variado, deixando algumas turmas em salas muito pequenas, outras em salas grandes demais, mas sempre com muito barulho vindo do lado de fora, seja da rua, do pátio ou dos corredores da escola. A sala de leitura, que fica conjugada à sala de vídeo, tem uma professora responsável, que estava organizando seu acervo (considerável, em termos quantitativos e qualitativos), até o final da pesquisa ainda indisponível para empréstimos aos alunos.

Na secretaria da escola, chamavam a atenção os vários troféus e menções honrosas, por participações de alunos em mostras de dança, olimpíadas de matemática e outros projetos da SME. Etiquetas renovadas em arquivos e gavetas apontavam para um ambiente de trabalho em atividade. No primeiro dia, não tive

¹⁶ Tratou-se de um produtivo “escambo acadêmico”: o professor Marcio da Costa e sua equipe cederam-me os resultados do *survey* relativos à Escola dos Murais, enquanto eu cedi entrevistas que havia realizado com professores dessa escola. As informações desse *survey* aqui utilizadas foram confirmadas pelos meus registros de observação, entrevistas formais e informais.

a compreensão de se tratar de uma escola de prestígio¹⁷, mas já registrei a impressão de uma escola com profissionais atuantes, ainda que não soubesse quem ou quantos seriam.

Os murais reiteravam essas impressões e dão agora nome à escola, por razões diversas. Durante todo o ano da observação, foram permanentemente renovados com trabalhos de relativa elaboração e, em geral, muito bem cuidados. Os corredores ficavam vivos de cor, presença e intenção: os trabalhos só estavam nos murais, porque houvera aulas, porque alunos delas participaram, e porque professoras se dispuseram a arrumá-los em exposição. Quem já montou um mural escolar sabe do tempo e do trabalho que a mais simples das suas versões demanda. Em outras palavras, esse aspecto do ambiente comunicava uma escola em atividade, produzindo, trocando¹⁸, se organizando, e revelava também a presença de trabalho comprometido. Contudo, no decorrer da observação, esses murais foram, na minha interpretação, se multiplicando em significado e propósito, evidenciando a pluralidade que se apresentara inicialmente na forma de uma única escola: dinâmicas diversas resultavam nos materiais ali expostos e distintas motivações animavam suas autoras; ocupavam os corredores, porém não as salas de aula; com frequência, apareceram como alvo preferencial do vandalismo de alguns alunos. A referência aos murais no nome fictício da escola cumpre, assim, uma dupla função: rende justa homenagem ao trabalho de profissionais atuantes naquele espaço e lembra da complexidade da tarefa de interpretação de qualquer dado de observação em pesquisa.

Entretanto, essa pluralidade interna tornava a se apresentar unificada quando a escola era comparada com outras. Nas observações e nas entrevistas formais e informais com professoras e alunos, assim como no *survey* realizado, a escola foi, na grande maioria dos casos, referida como melhor que as demais, uma exceção no ensino público municipal – este foi, aliás, um aspecto recorrente: a qualidade da escola era geralmente destacada em relação às outras escolas da rede, não em termos absolutos.

¹⁷ Concordando com Costa (2007, p. 1), “reconhecemos a possível fluidez desse conceito de ‘prestígio escolar’. No entanto, em estudo anterior, observamos nítida diferenciação traçada pelas burocracias educacionais – seja em níveis administrativos intermediários seja no corpo funcional das escolas – e, principalmente, pela população de alunos e seus parentes quanto a uma intrincada teia hierárquica composta pelo sistema público em estudo”.

¹⁸ Era comum a cena de alunos e professoras em frente aos murais, efetivamente lendo essas produções.

Esse lugar de prestígio parecia ter vários desdobramentos. Conforme observa Costa (2007, p. 10): “A imagem externa de uma escola seria um elemento que proporciona competição pelo acesso a ela, o que permite algum tipo de seleção por parte de sua burocracia, no caso de imagens valorizadas”. Não presenciei práticas de seleção, mas certamente a Escola dos Murais possui “imagem valorizada”, e a caracterização do corpo discente, apesar de apresentar algum nível de diversificação, aponta para alguns indicativos de atendimento a grupos sociais mais favorecidos: poucos moradores de favelas; presença, ainda que minoritária, de alunos filhos de pais com escolaridade de nível superior¹⁹; maioria auto-declarada branca; praticamente nenhum aluno declarado trabalhador; maior parte de estudantes que não repetiu nenhuma série na sua vida escolar²⁰. Complementa a informação sobre a origem social dos alunos dessa escola, o levantamento da ocupação profissional dos responsáveis, que revelou um grande número de filhos de porteiros, taxistas, motoristas, esteticistas, suboficiais militares, funcionários públicos de nível médio, uma minoria de profissionais liberais, como advogados, psicólogos, professores e um número semelhante de profissões de menor *status* social e/ou remuneração, como empregadas domésticas e camelôs²¹.

Outros dados podem ajudar a compor este primeiro quadro do contexto pesquisado. A escola atendia da classe de alfabetização à oitava série, com um total de cerca de 870 alunos, e lida com pressão constante para ampliar esse atendimento. A esse respeito, a diretora informou que, gradativamente, todos os espaços da escola foram sendo transformados em salas de aula, e as turmas lotadas até o limite da capacidade física da escola. Na verdade, pela minha experiência, lotadas para além desse limite: quando da observação das aulas nas sétimas séries, várias vezes, tive problemas para conseguir um lugar para sentar nas salas de aula, sempre repletas; ainda mais grave foi a situação presenciada na turma de sétima série do turno da tarde, quando, em época de provas, com a presença massiva dos alunos, não havia lugar para todos se sentarem na sala de aula, sendo feitos arranjos bastante problemáticos²², para que os últimos a chegar

¹⁹ Informações baseadas nas fichas dos alunos, quadros 1, 2 e 3, no Apêndice 1.

²⁰ Dados do *survey* realizado pelo Gesed, quadros 7, 8 e 9, em Anexo.

²¹ Informações baseadas nas fichas dos alunos, quadros 4 e 5, no Apêndice 1.

²² Como carteiras na entrada da sala de aula, que, por esse motivo, não podia ter sua porta fechada, para diminuir um pouco o barulho que vinha de fora, como seria desejável.

pudessem se acomodar de algum modo para fazer a prova. Ou seja, a Secretaria Municipal de Educação parecia contar, na organização das turmas dessa escola, com a ausência sistemática de alunos.

Mas não faltavam apenas carteiras na escola. Faltava verba para manutenção do prédio, para renovação do restante do mobiliário escolar, para comprar tinta e papel para a fotocopadora. Segundo as gestoras, faltavam também funcionários para o serviço burocrático, coordenação pedagógica e inspetores para os alunos²³, o que as levava a assumir um número excessivo de tarefas, que tornavam seu tempo na escola sempre insuficiente e sua atuação limitada.

Informações sobre dificuldades materiais e organizacionais me foram dadas repetidas vezes ao longo das observações, geralmente de forma espontânea, o que constitui um dado importante para a compreensão do lugar em que fui situada pelos sujeitos da minha pesquisa: era muito freqüente o tom de denúncia nessas abordagens, como se a minha presença trouxesse a possibilidade da divulgação da precariedade das suas condições de trabalho. Não parecia tanto uma justificativa de falhas que eu pudesse identificar na sua atuação profissional, pois sua auto-avaliação, tanto de professoras quanto de gestoras, era geralmente apresentada como bastante positiva – soava mais como o desejo mesmo da denúncia. Outra interpretação possível para a freqüência desse tipo de abordagem seria o entendimento de que o olhar acadêmico não costuma trabalhar com uma visão “realista” das dificuldades do dia-a-dia escolar e tenderia a pensar soluções inviáveis para esses problemas, o que foi comentado por algumas professoras, em situações diversas.

Além do lugar de veículo potencial de denúncia das condições de trabalho e ensino na rede municipal e/ou visitante do fantasioso mundo acadêmico, o papel mais evidentemente atribuído à minha presença foi o de avaliadora. Seria difícil contabilizar o número de vezes em que professoras, gestoras, alunos, funcionários e voluntárias perguntaram sobre a minha “avaliação” da escola, como se esse fosse o propósito dos meus estudos. Havia apresentado a proposta de pesquisa na reunião de planejamento do início do ano, porém apenas no turno da manhã²⁴, o

²³ No segundo semestre, a escola recebeu uma funcionária concursada para o cargo de “agente educadora”, que teria a função tradicionalmente denominada de inspetora. Recebeu também uma professora que assumiu o cargo de coordenadora pedagógica.

²⁴ Na reunião da tarde, havia várias professoras presentes, organizando o horário das aulas, porém não chegou a se constituir um fórum em que se pudesse apresentar o projeto da pesquisa.

que pode ter contribuído em alguma medida para essa distorção dos meus objetivos de investigação, apesar de ter deixado com a diretora uma cópia do projeto. Por outro lado, possivelmente esse entendimento da minha posição na escola independeria das minhas explicações, pois a presença de um estranho na comunidade escolar parecia tender a ser percebida dessa forma: “Você que está chegando agora para criticar o que está feito, deveria ter chegado na hora em que estávamos fazendo. Assinado: Quem fez quando ninguém sabia fazer.” – bilhete afixado na secretaria, na parede atrás da mesa da diretora.

É forçoso reconhecer, contudo, que todo trabalho de observação e relato traz consigo, de fato, uma dimensão de avaliação. Os esforços de sistematização dos registros e de suas análises vêm justamente tentar objetivar essa dimensão, para que sirva aos objetivos específicos da pesquisa, em lugar de representar um tipo (pouco produtivo) de julgamento genérico do contexto observado.

O lugar de avaliadora que me foi atribuído pode ter implicado alguma dissimulação, mas pude identificar com maior frequência posturas de resistência. A dissimulação, no sentido de encenação proposital para a minha observação, pareceu, em algumas ocasiões, bastante provável: tornava-se perceptível, por exemplo, pelo olhar insistente na minha direção, principalmente, quando de repreensões a alunos por parte de alguns profissionais da escola, ou, pelo contrário, nas tentativas de esconder alguma situação de conflito que se colocava com/entre alunos. Quanto às aulas, em relação a apenas uma disciplina observada, foi identificado por alunos esse tipo de postura, quando indagados sobre a representatividade da aula que eu assistira. Nesses casos, a informação de interesse se deslocava para o ato da simulação, que contava sobre valores e percepções que moviam aqueles profissionais: se eu era vista como alguém que estava avaliando seu trabalho, era provável que quisessem me mostrar aquilo que valorizavam ou que acreditavam que eu e/ou a academia fôssemos valorizar. Por outro lado, Guba & Lincoln (apud André & Ludke, 1986, p. 27) argumentam, a meu ver, com propriedade, “que as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa”, porque “os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar”. Suponho que atitudes de simulação tenham sido relativamente pouco freqüentes e em grande parte identificadas por meio das freqüentes triangulações realizadas.

As atitudes de resistência foram mais difíceis para a pesquisa, na medida em que chegaram a representar barreiras incontornáveis à investigação que pretendia desenvolver. O exemplo mais marcante desse caso deu-se em relação à coordenação do NAM. Trata-se de uma professora de Ciências, sem dúvida seriamente comprometida com seu trabalho de sala de aula e no Núcleo, considerada bastante competente dentro das suas opções pedagógicas e em geral muito querida entre os alunos com quem convivi mais diretamente (turmas de 7ª e de 8ª séries) – ou seja, não teria o que esconder, pelo contrário. Mas o fato foi que não autorizou a observação dos encontros do NAM, o que só foi explicitado quando, no final do mês de maio, eu já havia desistido de esperar por esse consentimento, até então adiado no aguardo do momento adequado para se realizar. Sem a observação das reuniões do Núcleo, tornava-se difícil qualquer análise do seu trabalho, que tendia a se restringir a esse espaço. O mural do NAM deixou de ser utilizado a partir do final do primeiro semestre, ficando o Núcleo, a partir de então, ausente desse importante espaço de comunicação da Escola. Um outro gesto, igualmente significativo em seu simbolismo, merece lembrança: logo no início do ano letivo, as janelas da sala do NAM – uma antiga cantina adaptada para esse fim – foram cobertas, tornando aquele espaço vedado ao olhar exterior.

Entretanto, ao longo do ano, ficou claro que a presença do Núcleo na escola era limitada, porém significativa, parecendo afetar mais diretamente os alunos que dele participavam, mas também se fazendo presente na instituição como um todo. Apesar de poucas atividades desenvolvidas pelo NAM terem ultrapassado seus encontros semanais internos, como a professora que coordenava o Núcleo lecionava em várias turmas, onde mantinha com grande parte dos alunos a mesma relação de afeto e aconselhamento que desenvolvia com os participantes do NAM, este de certo modo influía no ambiente escolar para além das atividades que promovia para o conjunto da Escola. Além disso, embora restritas, porque bem pouco freqüentes, algumas dessas atividades de fato foram marcantes, parecendo contribuir para uma atmosfera mais amigável e acolhedora na Escola, conforme se discutirá no capítulo 4 desta tese.

Desse modo, a impossibilidade de observação dos encontros do NAM comprometeu a questão inicial de pesquisa, que tomava a existência do Núcleo como evidência de disposição institucional de diálogo com a cultura adolescente. Por outro lado, na observação das manifestações externas do NAM, não se

perceberam movimentos no sentido desse diálogo: por exemplo, um colorido grafite, produzido no ano anterior em uma parede interna da instituição, foi pintado de branco logo no início do ano letivo, apagando desse modo a única marca mais explícita na EM de expressão cultural jovem.

Portanto, não apenas pela impossibilidade de observação dos seus encontros, como também pelas características percebidas na atuação do Núcleo, a questão central da pesquisa teve de ser revista.

Esse contexto imprevisto, no entanto, trouxe outras questões de interesse para a discussão das questões de indisciplina e violência entre estudantes adolescentes: chamava a atenção a opção pela afetividade que percebia por parte da direção e de alguns professores mais presentes na escola, como forma de controlar os problemas de indisciplina e de violência do cotidiano naquele espaço, e tive curiosidade de entender melhor essa opção e suas implicações para o trabalho pedagógico; em sala de aula, questões de dispersão nas turmas de sétima série e problemas mais graves de comportamento nas oitavas – o que inclui situações de *bullying*, racismo e homofobia e atitudes que intencionalmente inviabilizavam as aulas – também interessaram para o tema que pesquisava; além disso, apesar de referida como uma das melhores escolas da rede, grande parte das suas professoras freqüentemente se queixava de problemas de indisciplina (não de violência), aparentando mesmo desespero em suas reclamações.

Decidi, então, continuar a registrar e seguir nas tentativas de interpretação do cotidiano que observava, mas a definição das questões com que posteriormente interroguei o material empírico construído só foi possível depois de algumas decisões de ordem teórico-metodológica, que se impuseram juntamente com essas revisões.

2.6 **A hipercrítica foucaultiana**

Um antigo dilema ético-político voltou a se colocar nesse retorno ao cotidiano da escola. Na verdade, parecia que a posição de observadora tornava mais agudos velhos questionamentos que faziam duvidar, por princípio, dos processos de disciplinarização escolar. Lembro aqui esse dilema, por avaliar que seu histórico ultrapassa os limites da minha trajetória individual, configurando-se

em debate pertinente acerca das possibilidades de abordagem das questões de regulação do coletivo na escola.

Conheci Foucault na década de 80, quando cursava a graduação em História na UFF. Era tempo de abertura política pós-ditadura, e o meio universitário fervia em aclamação às liberdades recém-conquistadas, valorizando e potencializando discursos anti-autoritários. A denúncia foucaultiana de manicômios, prisões e escolas, como instituições destinadas a adestrar as populações, tornando-as “dóceis” e “úteis” para o sistema capitalista, encontrava na época grande repercussão. Passadas mais de duas décadas, o livro que difundiu essas idéias – *Vigiar e punir* – encontra-se hoje na sua 32ª edição²⁵, ainda interessando as novas gerações²⁶. Entretanto, a pesquisa na Escola dos Murais, se confirmava, por um lado, a atualidade das críticas foucaultianas ao autoritarismo nos ambientes escolares, por outro, parecia afirmar também a insuficiência dessas análises: aquele coletivo, a meu ver, carecia de algum tipo de regulação, o que, nessa abordagem, tendia a ser condenado, por princípio. De volta, então, a antigos dilemas: a indisciplina seria expressão de saudável resistência à tirania adulta? Existiria alguma produtividade desejável no ato de regulação do coletivo escolar ou este teria apenas a função de reprodução social? Tornou-se inevitável a releitura desse autor.

Veiga Neto (2003) destaca a falta de sentido em se buscar uma “teorização foucaultiana”, na medida em que Foucault contesta a noção de totalidade. Propõe, então, que pensemos em termos de “teorizações foucaultianas”, mais facilmente caracterizadas pela negativa: recusa das metanarrativas, das expressões que denotam totalidade (como *natureza humana, todos, sempre* etc.), dos conceitos estáveis e seguros – posto que instável e insegura é a linguagem que os expressa e conforma –, da separação teoria-prática. Crítico, portanto, do pensamento moderno, não chega a romper com todas as suas construções: a validade da racionalidade, por exemplo, não é descartada, mas sim relativizada quando explicitada em sua dimensão histórica e contingente. Entrando já na terminologia

²⁵ Também o livro *Microfísica do poder* tornou-se bastante popular no meio acadêmico da época e somava-se ao *Vigiar e punir* na divulgação dessas e de outras idéias de Foucault. Encontra-se hoje na sua 22ª edição.

²⁶ No *III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação – Foucault 80 anos*, realizado na UERJ, em 2006, a maior parte dos trabalhos apresentados que abordavam questões de disciplina/indisciplina escolar baseava-se nessa teorização, chamando a atenção a presença de diversos jovens autores (Bittencourt, 2006, Vieira, 2006, Oliveira, 2006, entre outros).

proposta por Foucault, sua crítica ao pensamento moderno é dirigida mais especificamente aos traços que se tornaram hegemônicos nesse pensamento – é arqueológica²⁷ e não transcendental, isto é, analisa o discurso racional iluminista enquanto acontecimento histórico.

Sua obra costuma ser sistematizada em três fases, com base em critérios metodológicos e cronológicos – arqueologia, genealogia e ética. Veiga Neto (id.) discorda dessa ordenação, defendendo que essas “fases” não encerram qualquer conjunto teórico, tampouco indicam rupturas, posto que o que se percebe é o alargamento, tanto das problematizações, quanto da metodologia proposta para sua análise. Ainda segundo esse autor, o próprio Foucault esclarece que a arqueologia não foi substituída pela genealogia: “A arqueologia define e caracteriza um nível de análise no domínio dos fatos; a genealogia explica ou analisa no nível da arqueologia” (ibid., p. 44). Veiga Neto propõe, então, a sistematização desenvolvida por Miguel Morey, que organiza a obra foucaultiana em três domínios:

- “saber (ser-saber)”: “como nos constituímos como sujeitos do conhecimento”;
- “ser-poder”: “ação de uns sobre outros”;
- “ser-consigo”: “sujeitos de ação moral sobre nós mesmos”, “ação de cada um consigo próprio” (ibid., p. 46).

Essa breve introdução, ainda que não faça jus ao legado de Foucault, pode contextualizar as observações que se seguem, acerca das apropriações das formulações desse filósofo na discussão da disciplina/indisciplina escolar.

Desde os anos 80, foi publicado um número significativo de trabalhos que pensam a problemática da disciplina escolar com base nas teorizações foucaultianas acerca da disciplina em termos gerais.

Em geral, tais trabalhos²⁸ são bem sucedidos na denúncia do exercício de poder por parte do professor, sobre o estudante, e o processo de adestramento dos corpos e das mentes discentes por meio de rotinas homogeneizadoras que têm lugar no cotidiano escolar e que gerariam, desse modo, forças produtivas para o sistema sócio-econômico estabelecido.

²⁷ Arqueologia seria o estudo da episteme de uma época. Episteme, por sua vez, seria o nome dado à rede de significações e pressupostos que limita a possibilidade de pensamento de uma época.

²⁸ Por exemplo: Bittencourt, 2006, Godinho, 1995, Oliveira, 2006, Rocha, 2001, Vieira, 2006, entre outros.

São críticas pertinentes e o diálogo com Foucault, fértil, no sentido de favorecer a visibilização das relações de poder que tendem a se estabelecer nesse cotidiano, em suas múltiplas facetas. No entanto, as dimensões produtivas das ações de regulação do coletivo escolar não encontram espaço nessa discussão: o ato de indisciplina tende a ser lido em viés positivo, como resistência, e o ato disciplinar, exclusivamente, como adestramento.

Covaleskie (s/d, p.7) identifica essa limitação no próprio pensamento de Foucault:

Seu trabalho algumas vezes adquire um tom quase teológico; sua crença em que tudo se reduz, afinal, a questões de poder obscurece uma distinção válida e ordinária entre poder e autoridade; sua visão de que a disciplina nos é imposta pelo poder nos cega para o entendimento proposto por Dewey da disciplina como a relação entre nós e o mundo, na busca pelos nossos objetivos, e não parece haver espaço para as interessantes argumentações de Nodding acerca da validade de um ideal ético pelo qual aspirar.²⁹

De fato, minha revisitação aos textos de *Vigiar e punir* e *Microfísica do poder*, associada à investigação empírica que realizei, confirma, ao menos parcialmente, as críticas desse último autor. Antes de prosseguir nesta discussão, não será demais, contudo, ressaltar que não se trata aqui da obra de Foucault, mas sim da apropriação das formulações contidas nesses livros, para a discussão das questões da regulação do coletivo escolar *hoje*. Para citar um exemplo da propriedade de outros aspectos das suas formulações, lembro aqui a análise foucaultiana da questão do poder, que ainda preserva sua originalidade, pertinência e atualidade e que, mesmo que não de modo explícito, de diversas maneiras se faz presente nesta tese:

Não vejo quem – na direita ou na esquerda – poderia ter colocado este problema do poder. Pela direita, estava somente colocado em termos de constituição, de soberania, etc., portanto, em termos jurídicos; e, pelo marxismo, em termos de aparelho de Estado. Ninguém se preocupava com a forma, como ele se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentava-se em denunciá-lo no ‘outro’, no adversário, de uma maneira ao mesmo tempo polêmica e global: o poder do socialismo soviético era chamado por seus adversários de totalitarismo; no capitalismo ocidental, era denunciado pelos marxistas como dominação de classe; mas a mecânica do poder nunca era

²⁹ “His work at times become almost theological in tone; his faith that everything is reducible, finally, to power obscures the ordinary and valuable distinction between power and authority; his view that discipline is imposed on us as an effect of power makes us blind to Dewey’s sense of discipline as a relationship between us and the world as we pursue our aims, and there seems no space for us to consider Noddings’s interesting notions about having a worthwhile ethical ideal to which we aspire.”

analisada. Só se pôde começar a fazer este trabalho depois de 1968, isto é, a partir das lutas cotidianas e realizadas na base com aqueles que tinham que se debater nas malhas mais finas da rede do poder. Foi aí que apareceu a concretude do poder e ao mesmo tempo a fecundidade possível dessas análises do poder, que tinha como objetivo dar conta destas coisas que até então tinham ficado à margem do campo da análise política. (Foucault, 1979, p. 6)

Entretanto, sua crítica à sociedade disciplinar parece trazer ganhos limitados para a discussão das questões de indisciplina e de violência no contexto escolar da atualidade, pelos motivos que se seguem.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (1987) anuncia como seu objetivo traçar uma genealogia do atual complexo científico-judiciário (p. 23). A escola é abordada nessas discussões, porém não constitui seu objeto primeiro. É apenas na terceira parte do livro, intitulada *Disciplina*, que o autor vai se referir mais diretamente às práticas escolares.

Depois de definir disciplina como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (ibid., p. 118), Foucault detalha seus modos de concretização, afirmando a importância da “relação de sinalização”, isto é, do condicionamento da obediência à leitura de uma série de sinais, que constituiriam “um código mais ou menos artificial estabelecido previamente” (ibid., p. 140):

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o ‘Sinal’ e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (id.)

Ainda nessa parte do livro, Foucault apresenta o panóptico de Bentham como a expressão arquitetônica da proposta disciplinar. A característica principal dessa construção é a visibilidade total e a permanente possibilidade de vigilância:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.

O mais importante seria a informação, ao vigiado, do ininterrupto da sua vigilância, o que permitiria que esta fosse permanente em seus efeitos, mesmo se descontínua na sua ação.

Ora, quanto à obediência aos “sinais”, poucas vezes presenciei silêncio na Escola dos Murais. A agitação nas salas de aula – mais regra do que exceção – poderia fazer pensar em uma torre de babel semiótica: os sinais, se de fato enviados pelo mestre, não pareciam ser compreendidos ou pelo menos não eram respondidos em grande parte dos casos com obediência.

Relativamente à arquitetura da escola, já foi mencionado que era em grande parte responsável pelo alto nível de ruído permanente naquele ambiente. A maioria das salas de aula tinha janelas que acessam o (pequeno) pátio, onde ficavam os alunos nos freqüentes tempos sem aula, aconteciam as aulas de educação física das turmas das séries iniciais e também o recreio desse segmento. Tudo bem distante do panóptico de Bentham, em sentido literal ou figurado: muitos eram os locais inacessíveis aos poucos olhos adultos disponíveis para vigiar aos alunos; além disso, se o principal propósito do panóptico é induzir o vigiado a se perceber sob constante controle, seria necessário mais do que uma torre com visibilidade privilegiada – se houvesse tal torre, provavelmente os alunos se saberiam vigiados apenas de forma eventual, pois haveria grande chance de a carga horária do funcionário responsável ser inferior ao tempo de funcionamento dos turnos da escola, ou de ele ter se aposentado e a escola estar aguardando indefinidamente novo concurso para a contratação do seu substituto...

Em outras palavras, o estudo de Foucault exposto em *Vigiar e punir* tem o valor de desnaturalizar práticas disciplinares da modernidade ocidental, desvelando seu conteúdo sociopolítico, mas não é suficiente para se pensar a regulação do coletivo na escola que de fato temos no Brasil atual.

Por outro lado, alguns autores argumentam pela possibilidade de uma abordagem mais produtiva da questão da auto-regulação e da regulação do coletivo com base nos textos relativos ao chamado terceiro domínio da obra de Foucault, o “ser-consigo”:

O que a experiência histórica mostra é o fato de que os limites são variáveis e que os fundamentos são mutáveis. [...] Nesse sentido, a moral do estilo não é o retiro solipsista a uma individualidade isolada e auto-suficiente. Tem, pelo contrário, dimensões tanto epistemológicas (ligadas a um saber compartilhado) como políticas (ligadas a um contato imerso nas relações de poder com/sobre/sob os outros). A partir da perspectiva de Foucault, o indivíduo não pode mudar seu modo

de ser sem mudar simultaneamente as relações consigo mesmo, as relações com os outros e as relações com a verdade. (Nascimento, s/d, p. 4³⁰)

Passo, então, ao estudo do segundo e terceiro volumes da *História da sexualidade* (1985, 1984), em que o autor se ocupa da genealogia da ética ocidental, projeto que não chega a concluir antes do seu falecimento. Desenvolve, nessas reflexões, as noções de “cuidado de si” e “estética da existência”, a partir da discussão de alguns aspectos do comportamento grego e romano do período clássico (segundo e terceiro volumes), assinalando como a sexualidade era incorporada a determinados códigos ético-morais³¹. Em relação às discussões desta pesquisa, a possibilidade com que se acenava seria a proposta de algum tipo de moral/ética que constituísse outra regulação comportamental que não a disciplina.

Foucault não estava, nestes livros, tratando de questões educacionais, sequer chega a fazer qualquer transposição da moral que discute para os nossos dias. Em entrevista a Dreyfus e Rabinow (1984, p. 44), o autor explicita que não pretendia apresentar esse tipo de moral como alternativa para seu tempo: “não se pode encontrar solução de um problema levantado em um outro momento por outras pessoas”. Contudo, nessa mesma entrevista, Foucault sugere algum interesse nesse sentido: “A partir da idéia de que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte” (ibid., p. 50). Em tom favorável, observa que a moral clássica que estudava não se relacionava com nenhum sistema legal-institucional e não impunha normatização, seria uma escolha pessoal: “viver uma vida bonita, e deixar para outros a memória de uma existência bonita” (ibid., p. 42).

As ponderações de Nascimento quanto às dimensões epistemológicas e políticas dessa proposta de código comportamental são pertinentes, na medida em que Foucault é conhecido também por seus questionamentos ao sujeito uno e auto-centrado da modernidade. Não faria sentido supor que o autor pensasse o sujeito dessa moral como uma “individualidade isolada e auto-suficiente”. Entretanto, a Escola dos Murais trazia-me a notícia de uma configuração social específica, que dificilmente resolveria suas questões de convivência e de

³⁰ Esta argumentação foi escrita em resposta ao texto citado de Covaleskie.

³¹ Não trata das sociedades grega e romana como um todo, focando prioritariamente suas elites masculinas.

viabilização do trabalho pedagógico sem algum tipo de normatização. A leitura desses textos evidenciou que Foucault reconheceu sentido em outras formas de regulação que não as disciplinares e que o autor oferece importante contribuição para a discussão de que se ocupa esta pesquisa, qual seja, a valorização da autonomia ético-moral do indivíduo. Mas a indisciplina e a violência naquela escola ainda pareciam ser um problema mais próximo do segundo domínio – “ser-poder” (“ação de uns sobre os outros”) – do que exclusiva do terceiro – “ser-consigo”. Arrisco neste ponto da discussão uma interpretação para esse quadro: a precariedade objetiva e subjetiva das condições do trabalho pedagógico que observei implicava sérios obstáculos para propostas exclusivamente não diretivas de regulação daquele coletivo.

Embora não tivesse a pretensão de analisar a totalidade da obra de Foucault (e de fato não o fiz), os estudos que desenvolvi apontavam ainda uma terceira possibilidade de abordagem das questões de indisciplina e de violência na escola, e procedi a essa última visita: a noção de controle. Na verdade, essa é uma proposição apenas anunciada por esse autor e brevemente desenvolvida por Gilles Deleuze em artigo publicado no Brasil como *post scriptum* no livro *Conversações* (1992).

Nesse texto, Deleuze argumenta que o controle é o “novo monstro” (p. 220) que garante a submissão das populações ao *status quo*, valendo-se das novas tecnologias digitais – “Não há necessidade de ficção científica para se conceber um mecanismo de controle que dê, a cada instante, a posição de um elemento em espaço aberto, animal numa reserva, homem numa empresa” (ibid., p. 224) – e do desenvolvimento do saber publicitário – “O *marketing* é agora o instrumento de controle social, e forma a raça independente dos nossos senhores” (id.). Diferentemente das técnicas disciplinares, o controle seria difuso e tenderia à invisibilidade: enquanto na sociedade disciplinar o sujeito é confinado para ser disciplinado, na sociedade do controle, sua prisão é simbólica, podendo se dar, por exemplo, pelo seu endividamento. Além disso, nas “sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada” (ibid., p. 221).

A escola é abordada por esse autor, de forma genérica, em algumas passagens desse artigo. Já no segundo parágrafo do seu texto (ibid., p. 220), é apontada como um “meio de confinamento” que estaria em crise, assim como as

demais instituições sociais que cumpririam essa função: prisão, hospital, fábrica, família. Retorna ao tema educacional, quando caracteriza a atual predominância da empresa sobre a fábrica:

O princípio modulador do ‘salário por mérito’ tenta a própria Educação nacional: com efeito, assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. (ibid., p. 221)

Menciona brevemente a escola e a questão da formação contínua em outras passagens (ibid., p. 223, 224 e 226) e sintetiza a idéia de configuração da sociedade do controle, apontando mudanças no regime das prisões, dos hospitais, da empresa e da escola: “as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (ibid., p. 225). É óbvio, contudo, que Deleuze não tinha questões didático-pedagógicas como objeto primeiro das suas reflexões: torna-se assim importante lembrar que o que está em discussão é a produtividade da apropriação dessas teorizações na abordagem das questões de que se ocupa esta pesquisa, não suas formulações em termos gerais. Nesse sentido – ou seja, na investigação das questões de indisciplina e de violência entre adolescentes da escola brasileira da atualidade –, penso que a noção de controle não avança significativamente em relação aos limites identificados na noção de disciplina foucaultiana: qualquer ato de regulação do coletivo escolar tende a ser negativizado por representar algum tipo de controle. Não parece haver espaço para produtividade desejável nessas regulações.

Além disso, o próprio Foucault tornou-se conhecido por defender a idéia da capilaridade do poder, insurgindo-se contra o simplismo da oposição binária opressor-oprimido. Também na discussão da sociedade do controle – e do controle na escola – seria interessante considerar a complexidade do exercício do poder: seria esse um poder absoluto, onipotente e onipresente?

Contrastando com essa perspectiva, o jornalista Mario Rosa, em recente publicação, defende que vivemos um “*Big Brother* reverso”:

Se a tecnologia oferece a possibilidade de que um cidadão comum tenha sua vida virtualmente vasculhada pelo Estado e pelas grandes corporações, o outro gume desta faca é que a democratização do acesso a volumes crescentes de tecnologia oferece ao mesmo cidadão comum a chance de fiscalizar e monitorar os governantes e os grandes interesses. Bingo! (Rosa, 2006, p. 286)

Apresenta vários exemplos de ações nesse sentido, como o episódio em que câmeras de celulares de cidadãos comuns registraram as cenas do atentado ocorrido na estação de metrô de Madrid, em 2004, divulgaram-nas pela Internet e, dessa forma, desmentiram a versão oficial do governo espanhol, que responsabilizara a ETA (Organização Separatista Basca) pelo crime, contribuindo para sua derrota nas eleições que logo se realizariam.

Um exemplo mais próximo e de maior interesse para esta discussão pôde ser encontrado na própria escola que foi pesquisada: segundo relatos de alunos, confirmados por professoras e pela diretora, no ano anterior, estudantes de uma turma de 6ª série, incomodados com o tratamento desrespeitoso que lhes era freqüentemente dispensado por uma professora, gravaram por meio de um celular um momento da sua aula em que se dirigia rispidamente a um aluno, em fala com conteúdo homofóbico. Levaram a gravação à direção, responsáveis foram à escola cobrar providências, e a professora, por fim, teve de se retratar com a turma. Controle reverso, controle que fez resistência ao exercício de um controle despótico.

Obviamente, não se trata de disputas entre iguais. Grupos de maior poder político e econômico tentam e tentarão controlar também essas possibilidades de “controle reverso”, inclusive nos ambientes escolares. Meu argumento não contesta a pertinência da análise de Foucault-Deleuze acerca da questão do controle nas sociedades atuais, apenas pretende lembrar a reconhecida complexidade das configurações sociais em questão. Mais claramente, a transposição da noção de sociedade de controle para qualquer situação de regulação pode ser bastante problemática quando se trata de contextos educacionais, posto que tende a levar consigo uma condenação apriorística de qualquer forma de controle-disciplina.

Na Escola dos Murais, os espaços fora do alcance da vista dos adultos não eram o lugar da autogestão e da liberdade feliz dos não reprimidos: foi ali onde, mais de uma vez, assisti alunos maiores tirarem, à força, a merenda dos mais novos.

O problema parecia estar menos na existência da regulação – esta se colocou aos meus olhos como uma necessidade – do que nos processos de construção e implementação desses códigos, permeados que estavam por questões de poder e de reprodução social. Dito de outro modo, essas questões de poder

seriam abordadas de forma mais produtiva se deslocássemos a discussão para quem e como se define o que controlar, com que objetivo controlar, de que modo controlar. Parece mais fértil problematizar suas formas de concretização do que recusar aprioristicamente práticas que possam representar algum tipo de controle e disciplina na escola. Questões de poder existem e afetam as práticas escolares. Entretanto, a denúncia de tais questões é fundamental – e considero que aí se encontra a principal contribuição das formulações de Foucault/Deleuze – mas não é suficiente, podendo levar à negação simplista dessas práticas, no lugar da sua problematização.

Por essas razões, não priorizei nesta pesquisa as noções foucaultianas/deleuzianas de disciplina e controle. Suas proposições, contudo, constituem importantes ponderações para as reflexões desta pesquisa, interessando enquanto hipercrítica, no sentido proposto por Veiga-Neto (2003, p. 28-29):

[...] uma crítica da crítica, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Nesse sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica.

Seus argumentos, portanto, foram lembrados como esse tipo de pergunta e não meramente descartados. Por exemplo, por reconhecer que a noção de disciplina pode comportar também – embora não exclusivamente, como venho argumentando – os sentidos denunciados por Foucault, e por priorizar a dimensão do coletivo nesta discussão, optei pela expressão *regulação do coletivo* para nomear a problemática aqui tratada. Além disso, Foucault está presente neste relato de pesquisa, porque permanece influente na episteme em que minha reflexão transita e se constitui.

No entanto, independentemente da solução terminológica encontrada, a questão da regulação do coletivo ainda incomodava: mal necessário? Este questionamento colocava-se anterior a qualquer análise, na medida em que dizia do sentido mesmo deste trabalho.

2.7

Norbert Elias: construir e reconstruir a regulação do coletivo

Assim como Foucault, Norbert Elias vale-se da abordagem genealógica nietzscheana para investigar a construção dos padrões comportamentais do

ocidente. Suas conclusões, porém, apontam para uma compreensão desses processos que considere mais produtiva, tendo em vista os problemas tratados nesta pesquisa.

Elias, sociólogo alemão que teve suas obras conhecidas no Brasil a partir da década de 90, escrevera, cerca de sessenta anos antes, primoroso estudo histórico de longa duração, a respeito da construção social do que costuma se chamar de civilização (européia).

O processo civilizador encontra-se publicado em dois volumes – *Uma história dos costumes* (1994a) e *Formação do Estado e civilização* (1993). No início do primeiro volume, Elias ressalta que o termo civilização não tem o mesmo significado para as nações ocidentais e reconhece a dificuldade de defini-lo, identificando, porém, um sentido mais geral com que costuma ser utilizado: “este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. [...] Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas ‘mais primitivas’” (1994a, p. 23). Fica claro, já neste ponto do livro, que sua visão da noção de civilização não é politicamente ingênua. Em diversas outras passagens dessa obra, afirma a dimensão de dominação que marcou a exportação desses códigos de civilização e explicita o eurocentrismo de tais padrões.

Ao resgatar a história desse tema e da lenta construção da sua conformação atual, o autor expõe os conteúdos que se sucederam nos seus processos de significação e aponta alguns nexos dessa trajetória. Para tanto, explora – do período medieval ao início da contemporaneidade européia – as transformações em costumes, como o comportamento à mesa, o controle das funções corporais, o trato com o objeto faca, a agressividade, os modos de falar, as relações entre os gêneros, o comportamento no quarto. Observa que não identifica intencionalidade ou racionalidade nessa trajetória, mas que existem sentidos que podem ser percebidos no longo prazo, respondendo a esse aparente paradoxo:

O que aqui se coloca no tocante ao processo civilizador nada mais é do que o problema geral da mudança histórica. Tomada como um todo, essa mudança não foi ‘racionalmente’ planejada, mas tampouco se reduziu ao aparecimento e desaparecimento aleatórios de modelos desordenados. [...] planos e ações, impulsos emocionais e racionais de pessoas isoladas constantemente se entrelaçam de modo amistoso ou hostil. *Esse tecido básico, resultante de muitos planos e ações isolados, pode dar origem a mudanças e modelos que nenhuma pessoa isolada planejou ou criou. Dessa interdependência de pessoas surge uma ordem sui*

generis, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõem. (Elias, 1993, p. 194)

Este processo não é decorrente de dados da natureza, e, nos seus escritos, Elias procura identificar e discutir “a dinâmica concreta do entrelaçamento social” (p. 194-195), que estaria sempre vinculada ao grau de complexidade da sociedade em que se insere. Para ilustrar essa proposição, o autor recorre à comparação dos sistemas rodoviários de uma sociedade simples de guerreiros, “com economia de troca, sem calçamento, expostas ao vento e à chuva” (ibid., p. 196) e uma grande cidade do seu tempo, de economia e organização sociocultural complexas. Na primeira, a grande preocupação são os salteadores e os soldados, que podem atacar a qualquer momento: as pessoas que circulam por essas vias precisam constantemente olhar à sua volta, porém, não para evitar colisões, e sim para se prevenir quanto a esses possíveis ataques – exige-se “uma prontidão constante para a luta”, mas tem-se “livre rédea às emoções, em defesa da vida ou das posses contra o ataque físico” (id.). Já na grande cidade, o mecanismo psicológico exigido é outro, dado que o perigo de ataque físico é mínimo³², porém o risco de colisões é grande. O controle externo dos guardas de trânsito tem a função de supervisionar, mas não pode pretender fazer a ordenação necessária ao funcionamento do trânsito, antes supõe que motoristas e pedestres regulam suas ações em função das necessidades da rede que ali se tece: “uma regulação constante e altamente diferenciada do próprio comportamento é necessária para o indivíduo seguir seu caminho pelo tráfego” (ibid., p. 196-197).

Nessa comparação aparece um dos sentidos das práticas civilizatórias, que tem implicações importantes para os contextos educativos: a demanda por auto-controle, pelo domínio das suas próprias emoções, necessário a um convívio marcado pela interdependência dos seus sujeitos, com um mínimo de coerção física.

Desse modo, os sinais de comportamento que remetem à nossa condição animal são paulatinamente contidos por um vasto repertório de proibições e de modos comportamentais, definidos em detalhe para a coexistência social. Mas essa regulação crescente atendia a necessidades de integração dos indivíduos a sociedades que mais e mais se complexificavam, também em outros sentidos.

³² Vale lembrar que Elias se referia a uma cidade grande europeia do início do século XX, e não ao Brasil do século XXI.

Nesse processo de complexificação das configurações sociais, um traço da organização sociopolítica se repetia nos países ocidentais: o monopólio da força pelo Estado, que teria como pré-condição a elevação geral do padrão de vida e dos níveis de segurança das populações.

Anteriormente, na sociedade guerreira, o indivíduo podia empregar violência física, se fosse forte e poderoso o suficiente; podia satisfazer abertamente suas inclinações sociais. Mas pagava, por essa maior oportunidade de prazer direto, com uma possibilidade maior de medo direto e claro. As concepções medievais do inferno, aliás, dão-nos uma idéia de como era forte esse medo que um homem inspirava em outro. Alegria e dor eram liberados mais aberta e livremente. [...] Mas como agora ele estava mais limitado pela dependência funcional das atividades de um número sempre maior de pessoas, tornou-se também mais restringido na conduta, nas possibilidades de satisfazer diretamente seus anseios e paixões. [...] Para tudo o que faltava na vida diária um substituto foi criado nos sonhos, nos livros, na pintura. (ibid., p. 202-203)

Entretanto, as sociedades atuais, além de complexas nos seus modos de produção e na sua organização sociopolítica, são e foram em sua história altamente desiguais em termos das condições de vida e de poder dos seus diferentes grupos. E os padrões comportamentais hegemônicos no ocidente foram definidos também em atendimento a essas diferenciações: historicamente, foram exportados para o mundo, sob o rótulo *civilização*, os modos da corte francesa, inicialmente concebidos como traços distintivos daquele grupo social. Dessa forma, tanto no interior da sociedade francesa, quanto naquelas por ela influenciadas e/ou dominadas, o padrão que se impunha se originava das elites. Quando seus modos tornavam-se aceitos e praticados pelas massas populares, era momento de se criarem novas etiquetas e valorações, buscando-se assim a manutenção da diferenciação expressa em modos de agir, de falar, de sentir. Em tempos de relativa ampliação do acesso ao consumo, os modos comportamentais tornavam-se importante traço de distinção que marcava o lugar social dos indivíduos, independentemente das vestes por eles trajadas.

Se concordamos com as conclusões de Elias, são diversas as implicações de interesse para esta pesquisa.

Primeiro, como observa o autor, a distância entre o comportamento de crianças e adultos aumenta conforme se desenvolvem esses códigos. Quanto maior a necessidade de auto-controle, mais difícil e trabalhoso é o condicionamento dos jovens. O auto-domínio do impulso da agressividade seria, então, um dos custosos aprendizados dos dias atuais para nossos estudantes. Essa

constatação pode ser um importante ponto de partida para se pensarem os processos de regulação do coletivo escolar, pois o conflito deixa de ser a anomalia a ser evitada nos processos educacionais e passa a ser reconhecido como sua regra mais geral. A regulação do coletivo pode, então, ser entendida como o conjunto desses processos de aprendizado de auto-controle, repletos da ambivalência que marca sua origem e finalidades: viabilização da integração social, adaptação a uma sociedade relativamente “pacificada”, distinção de grupos sociais.

Em segundo lugar, se os padrões comportamentais são fruto de processos sócio-históricos, isso significa que existe uma disputa, da qual participamos com maior ou menor poder de intervenção: como afirma Norbert Elias, “o processo civilizador está em andamento” (1993, p. 274). Seu enfoque histórico-cultural e a explicitação do potencial conteúdo de classe podem fundamentar o que considero como uma necessária revisão da naturalização dos padrões de bom comportamento da escola. No espaço investigado, a absolutização de alguns padrões comportamentais resultava eventualmente em situações problema, que eram evitadas quando se permitia algum nível de diálogo intercultural entre adolescentes estudantes e adultos professores.

Por fim, a conclusão que apazigua alguns velhos dilemas:

Nenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem um controle muito específico de seu comportamento. Nenhum controle desse tipo é possível sem que as pessoas anteponham limitações umas às outras, e todas as limitações são convertidas, na pessoa a quem são impostas, em medo de um ou outro tipo. [...] Mas não devemos acreditar nem tentar convencer-nos de que os comandos e medos que *hoje* imprimem sua marca na conduta humana tenham como ‘objetivo’ simples, e fundamental, essas necessidades básicas de coexistência humana, e que estejam limitados em nosso mundo à restrições e medos necessários a um equilíbrio estável entre os desejos de muitos e à manutenção da cooperação social. Nossos códigos de conduta estão tão cheios de contradições e de desproporções como as formas de vida social, como aliás, também, a estrutura de nossa sociedade. (ibid., p. 270)

Na escola, do mesmo modo, pulsões e emoções não poderiam fluir livremente, na suposição de um auto-controle espontâneo, ou plenamente ensinado pelas famílias. Mas também na escola, medidas supostamente praticadas e concebidas como necessário controle externo ou como estímulo do desenvolvimento de auto-domínio, poderão estar a serviço de jogos de poder diversos.

A partir das leituras dos textos de Elias, foi possível focar com maior clareza o objeto desta pesquisa: nos processos de regulação do coletivo escolar,

interessariam as ações de disrupção discente, sua produção, extensão e desdobramentos, o que obviamente envolveria todos os membros da comunidade escolar e seu entorno, não apenas seus estudantes.

Observe-se ainda que a expressão aqui privilegiada é *regulação do coletivo* e não *civilização* ou *disciplina*. Isso, por algumas razões: quanto ao termo civilização, apesar da perspectiva evidentemente não eurocêntrica dos estudos de Elias, seu uso mais habitual se remete a esse conteúdo, do qual insisto em explicitar distância; além disso, conforme mencionado no item anterior, dentro do que se pode referir como civilização e/ou disciplina, a dimensão do coletivo foi priorizada neste trabalho. No projeto da pesquisa, distingui dois entendimentos básicos para disciplina: “relacionada às práticas de interação dos espaços predominantemente coletivos” e “relacionada à auto-organização ética, prática e intelectual”. Na investigação empírica realizada, as questões do coletivo se sobrepuseram a essa segunda dimensão, tanto pelo interesse que despertaram, como por se articularem com a possibilidade de realização dessa última. Além disso, os aspectos mais individuais da disciplina necessitariam de outros caminhos de investigação, para além de entrevistas e observação do coletivo escolar. Pesaram também contra essa expressão, as críticas foucaultianas, na medida já exposta na discussão das contribuições desse autor.

Norbert Elias constituiu importante interlocução também para outros aspectos desta investigação. O diálogo com o estudo de caso que desenvolveu em parceria com John Scotson e resultou no livro *Os estabelecidos e os outsiders* (2000) proporcionou interessantes caminhos de interpretação das relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa, conforme se verá no capítulo 4 desta tese.

Também o texto *A sociedade dos indivíduos* (1994b) contribuiu para este trabalho, ainda que de modo menos explícito do que os demais. Escrito em 1939, no conturbado contexto de uma Europa dividida entre o fascismo e o stalinismo, propõe-se a pensar as relações entre o indivíduo e a sociedade³³, evitando contudo se engajar um “jogo de salão”, onde se decide se é o indivíduo que faz a sociedade

³³ Mais tarde, Elias passa a dar preferência ao termo “configuração social” no lugar de sociedade: “O conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de ‘sociedade’ que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um ‘sistema’ ou ‘totalidade’ para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formada” (1994a, p. 249).

ou se é a sociedade que o faz. Avalia ambas as opções como insuficientes, reconhecendo que o indivíduo “que é moldado pela sociedade, também molda” (ibid., p. 52). Não nega a existência de um espaço, ainda que de mensuração inviável, para as decisões e influências individuais, porém ressalta que esse espaço não parte de uma delimitação intencional de quem quer que seja, antes depende das estruturas da sociedade em que se formou e na qual atua o indivíduo. Entretanto, ao perceber a socialização como fundamental no processo de constituição das individualidades – sempre únicas, apesar de típicas – Elias consegue escapar da armadilha do determinismo estruturalista quando insiste no inesperado como marca das interações sociais, propondo o conceito de rede para descrever essa complexidade relacional. Essa ênfase na interdependência dos indivíduos que compõem as configurações sociais também foi fundamental na definição do foco prioritário desta pesquisa:

Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas. (ibid., p. 26-27)

Nesse sentido, foi priorizada a análise das inter-relações observadas, consideradas sempre em articulação com as configurações sociais mais amplas em que se inseriam.

Contudo, outro aspecto básico deste trabalho ainda não estava resolvido: a questão da linguagem, que já estava posta quando da incorporação da perspectiva intercultural à didática, apareceria como importante problema metodológico, a partir da opção pelo foco nas interações entre os sujeitos do espaço escolar investigado.

2.8 Porque tudo passa pela linguagem

Não sem razão, os três marcos inaugurais do enfoque cultural das questões educacionais citados nesta tese encontram na linguagem uma preocupação comum e fundamental: nas propostas e problematizações da interculturalidade na educação em países da América Andina, referidas principalmente à presença de populações indígenas, o bilingüismo sempre esteve e permanece no centro das discussões; na educação popular, o peso que Paulo Freire atribuía à linguagem

pode ser exemplificado pela importância das *palavras geradoras* nas suas teorizações e práticas de alfabetização de adultos; autores ligados à Nova Sociologia da Educação, como o sociólogo inglês Basil Bernstein, centraram suas discussões na questão da linguagem, contestando a teoria do déficit lingüístico e cultural. Na atualidade, a perspectiva intercultural está, evidentemente, marcada pela virada lingüística:

Eu concordo com os/as pós-estruturalistas em um número de pontos cruciais: que a língua não nos apresenta uma cópia desbotada de alguma realidade homogênea e imutável; que não existe ‘linguagem epistemológica privilegiada que nos permita um acesso sem problemas ao real’; que ‘os objetos são internos ao discurso que os constitui’ e que ‘a língua não é apenas um reflexo passivo da realidade, mas ativamente constitutiva desta’. (McLaren, 2000, p. 182)

Para esta tese, interessam particularmente os aspectos das relações entre linguagem e cultura assinalados por McLaren na citação acima: se considero a linguagem instável em sua forma e significado, como trabalhar com os registros que dela se utilizam? Se opero com uma concepção não representacionista da linguagem, como interpretar enunciados das entrevistas formais e informais?

Para responder a esses questionamentos, a leitura de dois filósofos foi fundamental: Wittgenstein e Bakhtin. Como esta não é uma tese sobre lingüística ou sobre filosofia da linguagem, esses autores serão aqui lembrados de modo explicitamente limitado, qual seja, nas suas contribuições mais diretas para esta pesquisa.

Wittgenstein foi lido em suas *Investigações filosóficas* (1979), em diálogo, principalmente, com os escritos de Helena Martins (2000) a respeito da obra desse autor. Interessou, para esta reflexão, a crítica do filósofo à concepção representacionista da linguagem e a alternativa de entendimento que apresenta.

Como o próprio nome já anuncia, a concepção representacionista afirma como principal função da linguagem a representação da realidade: palavras nomeiam, sentenças descrevem; a língua é um sistema de correspondência linear entre signos e entidades. Cada palavra teria, então, um sentido essencial, que corresponderia ao que representa – compreender uma expressão lingüística seria associá-la mentalmente ao seu significado essencial; aprender uma língua, por outro lado, seria aprender um instrumento para a descrição das coisas, posto que nomeamos a realidade para dela podermos falar, o que implica supor que as coisas são anteriores à fala. A linguagem seria estável e inteligível devido à capacidade

que as palavras têm de representar esse tipo de essência. Wittgenstein não recusa propriamente a idéia de representação como função da linguagem, antes a considera insuficiente:

21. Imagine um jogo de linguagem no qual B informa a A, respondendo a uma pergunta deste, o número de lajotas ou cubos de um monte, ou as cores e formas das pedras espalhadas aqui e ali. – Tal informação poderia pois enunciar-se: ‘cinco lajotas’. Qual é pois a diferença entre a informação ou afirmação ‘cinco lajotas’ e o comando ‘cinco lajotas’? Ora, o papel que o pronunciar dessas palavras desempenha no jogo de linguagem. Mas também o tom com que forem pronunciadas será outro, e a expressão facial, e ainda muitas outras coisas. Mas também podemos pensar que o tom é o mesmo – pois um comando e uma informação podem ser pronunciados em *muitos* tons diferentes e com muitas expressões faciais diferentes – e que a diferença reside somente no emprego. [...] (Wittgenstein, 1979, p. 17)

Nessa citação, o autor introduz uma noção central à sua concepção de linguagem: a idéia de jogo. A compreensão não seria um processo mental – incluiria estados mentais, porém sua dimensão determinante seria pública. Exemplifica com o aprendizado das línguas, em que apenas o uso seria tido como o critério mais inequívoco do sucesso do aprendizado. Nessa visão, aprender uma língua envolveria aprender a jogar os jogos, ou seja, aprender a tomar parte das práticas humanas: aprender uma língua e aprender o mundo não estariam dissociados. Na comunicação interpessoal, o sinal de compreensão mútua seria justamente a possibilidade de continuação do jogo.

Segundo Martins (2000, p. 28), o “cerne da crítica de Wittgenstein à concepção representacionista parece, com efeito, residir em sua oposição à idéia de que a significação é algo logicamente anterior à *praxis* lingüística”³⁴. Entretanto, ainda em acordo com a autora, a contribuição da teoria de Wittgenstein tem sido “sombreada por uma fixação mais ou menos superficial no difundido (e gasto) slogan wittgensteiniano ‘o significado está no uso’” (ibid., p. 20). Alguns dos seus argumentos nessa discussão serão aqui retomados, por trazerem uma possibilidade de abordagem da questão da instabilidade da linguagem que viabiliza o trabalho com o material empírico selecionado nesta pesquisa.

³⁴ Neste ponto, cumpre ressaltar a distância dessa teorização em relação ao behaviorismo, com o qual pode aparentar semelhança: “A imagem cartesiana da mente como um ‘palco mental privado’ será rejeitada, assim como no behaviorismo, mas rejeitar-se-á também, com igual veemência, a alternativa, proposta nesta vertente, de ver o corpo com um mero mecanismo, de compreender o comportamento humano em termos de movimentos físicos ‘descoloridos’, de ver o homem como um feixe de disposições que se concretizam automaticamente na presença de certos estímulos” (Martins, 2000, p. 32).

Concordando com essa autora, quando Wittgenstein recusa o essencialismo semântico, não nega com isso que exista algum nível de estabilidade na linguagem: os múltiplos significados atribuídos às expressões lingüísticas quando em uso não resultam apenas do arbítrio dos falantes, pois “jogos, assim como cálculos, possuem regras” (ibid., p. 36). Ou seja, há limites na contingência desses processos de significação. Tampouco o filósofo poderia ter sido adepto de uma explicação contratualista, pois isso suporia admitir a possibilidade de deliberação sobre as regras desses jogos, “a possibilidade de *parar de jogar* e observar o jogo de um ponto de vista exterior – algo que não nos é facultado no caso da linguagem” (ibid., p. 37). Trata-se, para Wittgenstein, de regras cujo sentido é dado na sua própria prática, construída e atualizada histórica e socialmente.

Aceitar essa visão é ao mesmo tempo aceitar que *o tipo de estabilidade atribuível ao significado não é maior nem menor do que aquele que podemos atribuir às formas de vida humanas* com que a linguagem mantém laços mutuamente constitutivos. É aceitar que se trata de uma estabilidade contingente, muitas vezes elusiva, e sempre variável em função de circunstâncias históricas, culturais, biográficas, etc. (ibid., p. 39; grifo meu)

Esse nível de estabilidade pareceu ser o único com que poderia contar nesta pesquisa. Busquei, então, operar com os instantâneos de significado identificáveis nos jogos de linguagem que presenciei e naqueles de que participei, tentando interpretá-los, assim como havia registrado e analisaria apenas *flashes* de uma realidade mais complexa e volátil do que poderia apreender. Também para responder à contingência dessas significações e não apenas em função dos argumentos de Elias já citados, na reformulação da questão de pesquisa, priorizei as *interações* observadas, entre pesquisadora, alunos, funcionários, gestoras, professoras e voluntárias da Escola dos Murais.

Entretanto, os aportes das teorizações de Wittgenstein/Martins não resolveriam todos os problemas teórico-metodológicos relacionados com as questões de linguagem. Restava ainda definir a metodologia de análise do material empírico, de forma coerente com essa concepção de linguagem.

A primeira alternativa cogitada foi a análise de discurso, expressão genérica que se remete a um amplo e diversificado conjunto de estratégias de análise textual. Maingueneau (1989) propõe organizar essa multiplicidade de tendências em dois grandes grupos, a análise de discurso francesa e a análise de discurso

anglo-saxã. A primeira se caracterizaria por priorizar o texto escrito e a própria lingüística, no seguinte sentido:

Estabelecendo que o que distingue a AD [análise de discurso na linha francesa] de outras práticas de análise de textos é a utilização da lingüística, não se afirma algo óbvio, mas isto resulta de uma opção epistemológica. Não é suficiente, pois, constatar que um discurso é feito de palavras para daí concluir que seu estudo depende mais da lingüística do que de uma outra disciplina. [...] Isto não implica que os textos em questão não possam ser objeto de abordagens com propósitos diversos. (Maingueneau, 1989, p. 17)

Em termos gerais, a análise de discurso francesa vale-se, portanto, de aportes da lingüística para analisar textos com o objetivo de construir conhecimento em lingüística, no que se afasta dos propósitos desta pesquisa. Além disso, a própria composição do material a ser analisado comprometeria a realização desse tipo de análise, dado que se constituiu, em sua maior parte, de notas de observação que haviam permitido apenas de forma limitada os registros das interações presenciadas. Tive extremo cuidado no uso de aspas, que indicaram apenas falas que puderam ser reproduzidas com exatidão, mas que, ainda assim, não constituiriam material adequado para esse tipo de abordagem, pois, mesmo que fidedignas, foram sempre recortes muito restritos das situações de interação observadas.

Já a análise de discurso anglo-saxã, ainda segundo Maingueneau, trataria das conversações cotidianas, o que poderia interessar para esta pesquisa. Entretanto, concordando com Fairclough (2001), a pouca ênfase que costumam conceder às questões de poder e à dimensão histórico-política da vida dos discursos limitava as possibilidades de tais análises para a presente reflexão. Este último autor propõe, então, uma alternativa que integraria elementos das duas tendências descritas por Maingueneau, articulando métodos de análise desenvolvidos na lingüística com uma perspectiva sócio-histórica sensível aos processos de mudança nas configurações sociais em discussão. Apesar do evidente interesse, em termos gerais, para a pesquisa em ciências sociais e humanas, no caso específico da pesquisa aqui relatada, a ênfase nos elementos lingüísticos proposta por Fairclough esbarrava nas características do material empírico em questão, isto é, nas limitações dos registros dos discursos em análise. Por essas razões, optei pela análise de conteúdo do material empírico selecionado, no escopo da estabilidade relativa proposta pela perspectiva wittgensteiniana, e não por uma metodologia de análise de discurso. No entanto, um elemento central

do método proposto por Fairclough parecia viável e potencialmente produtivo para as discussões que pretendia travar: a intertextualidade. Uma primeira leitura das entrevistas e das observações já sinalizara o interesse de se identificar e analisar, com base nessa noção, os diferentes anunciados que circulavam na EM acerca dos temas tratados na pesquisa, como um caminho possível para a abordagem desse nível das relações de interdependência dos sujeitos investigados, em articulação com a configuração social mais ampla em que se inseriam. Apesar de se tratar de noção já bastante difundida, para melhor avaliar a coerência e a produtividade da utilização desse construto na análise do material empírico desta pesquisa, busquei o autor apontado por Fairclough como seu criador primeiro, o pensador russo Mikhail Bakhtin.

Logo ficou claro que Bakhtin, por caminhos diferenciados, não apenas reiterava as proposições de Wittgenstein aqui destacadas, como trazia outros elementos de interesse para esta pesquisa, além da noção de intertextualidade.

Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de decodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (Bakhtin/Volochínov, 2006, p. 67)

Nessa citação, aparecem sua concepção relacional da linguagem – marca da sua obra – e a dimensão de conflito entendida como intrínseca aos seus processos de significação e de comunicação.

Entretanto, antes de prosseguir na exposição dos pontos de interesse nas formulações de Bakhtin para esta pesquisa, convêm alguns esclarecimentos.

Trata-se de obra de difícil leitura, seja por problemas na tradução dos originais em russo – que se somam a um histórico confuso das suas publicações, incluindo mesmo dúvidas quanto à autoria de alguns textos³⁵ – seja pelo fato de ter desenvolvido suas teorizações em outro campo que não o da pesquisa educacional, o que implica todo um delicado trabalho de recontextualização das

³⁵ Para esta tese, foram estudados os seguintes livros: *Marxismo e teoria da linguagem* (2006), *Questões de literatura e estética* (1993), *Estética da criação verbal* (2003), *Problemas da poética de Dostoiévski* (1981). Além da questão das traduções, a leitura de Bakhtin também se complica pela polêmica que se criou quando o lingüista Viatcheslav V. Ivanov afirmou que o livro *Marxismo e filosofia da linguagem* havia sido escrito por Bakhtin e não por Volochínov, que assinara a primeira edição (Faraco, 2006, p. 13). Na publicação brasileira atualmente em circulação, indicam-se ambos os autores em questão e assim será citada neste trabalho, apesar de frequentemente se considerar Bakhtin como seu único criador.

suas idéias, para os fins aqui propostos. Convém observar que essa forma de apropriação parece autorizada pelo próprio Bakhtin, que insiste no dinamismo da vida dos discursos³⁶, recriados em seus sentidos e formatos a cada ato de enunciação concreta. Além disso, apesar dessa sua filiação primeira aos estudos literários, nem tão distantes se encontram seus escritos:

A busca da compreensão das formas de produção do sentido e da significação, as diferentes maneiras de surpreender o funcionamento discursivo impeliram Bakhtin na direção de uma estética e de uma ética da linguagem que, mesmo tendo nos estudos a respeito de Rabelais e Dostoievski um elevado grau de sistematização, e tendo no gênero romance o ápice da elaboração, não deixaram de examinar também a sistematicidade do discurso cotidiano, contribuindo, portanto, para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana e de seus estudos. [...] conceitos que envolvem o que hoje definimos como dialogismo, polifonia, interdiscurso, heterogeneidade e que, se nem sempre correspondem a palavras estabelecidas pelo autor, constituem ao menos sínteses das idéias que mobilizaram seus trabalhos. (Brait, 2001)

A questão da dificuldade com as traduções³⁷ e o histórico confuso das publicações dos trabalhos desse autor se explicam pela sua própria história de vida. Bakhtin viveu na Rússia pós-revolução bolchevique, tendo sido exilado no Cazaquistão pelo regime stalinista, em 1929, e proibido de retornar a Moscou até 1969. Nesse período, não publicou e trabalhou como professor em uma cidade nos arredores da capital. Finalmente, na década de 60, foram autorizadas publicações de diversos textos seus, em sua maior parte então ainda inéditos, tornando-se seu trabalho conhecido no ocidente apenas na década seguinte.

Apesar de estar nesta tese referido de forma pontual – com a noção de dialogismo/polifonia no capítulo 3, e a de gênero de discurso no capítulo 4 – constituiu interlocução consistente e relevante para este trabalho como um todo, pois sua leitura revelou um pensador de bastante interesse para as questões de linguagem na perspectiva intercultural. Como afirma Todorov (2003, p. XX), o

³⁶ Bakhtin não diferencia os termos *enunciado*, *enunciação*, *discurso e texto*, que também serão usados como sinônimos neste trabalho. Em uma das poucas passagens, nos textos estudados, em que se detém em conceitualizações, esclarece que o discurso é “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração” (Bakhtin, 1993, p. 157).

³⁷ O principal problema com as traduções dos seus livros é que houve uma multiplicação da terminologia das suas proposições, o que complica bastante essa leitura, posto que o autor – de forma coerente com sua concepção de linguagem – não costumava definir os termos com que operava, expondo seu significado pelo próprio emprego que deles fazia. Para contornar essa dificuldade, foi fundamental a leitura dos diversos especialistas (citados ao longo deste trabalho) que se debruçaram sobre sua obra, buscando identificar os sentidos mais coerentes para seus escritos.

dialogismo representa, para esse autor, uma “concepção de mundo”: Bakhtin defendeu que identidades, consciências e significados se definem no social, na troca entre os sujeitos, que se materializa nas interações lingüísticas que realizam.

Estendeu a pluralidade que identificou em discursos literários à vida em geral, enfatizando com freqüência o papel das interações nos processos de significação desses discursos, inclusive no âmbito das pesquisas acadêmicas.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). [...] Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado. (Bakhtin, 2003, p. 332)

Nesse sentido, assumir nesta pesquisa esse aspecto da teoria bakhtiniana implicou não apenas reafirmar minha presença como fator constitutivo do contexto em discussão, como também considerar as condições de produção do discurso como aspecto fundamental da análise a ser empreendida: “Começar pela produção do discurso como realidade primeira da vida do discurso” (ibid., p. 224).

Também sua concepção de cultura é coerente com a que afirmo nesta tese, o que se explicita quando sublinha que “a unidade de uma cultura é uma unidade *aberta*”, está em permanente construção, “não pode ser fechada em si mesma como algo pronto” (ibid., p. 364).

Para esta pesquisa, interessaram mais diretamente as noções de dialogismo/polifonia e de gênero dos discursos. A primeira, pelo papel que as trocas lingüísticas desempenham na constituição das identidades, segundo esse autor:

Revelou-se a complexidade do simples fenômeno da contemplação de si mesmo no espelho: com os próprios olhos e com os olhos do outro ao mesmo tempo, o encontro e a interação dos próprios olhos e com os olhos do outro, a interseção de horizontes (do seu e do outro), a interseção de duas consciências. (ibid., p. 343)

Somada às motivações decorrentes da opção pela abordagem etnográfica neste estudo de caso, essa noção me levou a investigar as vozes presentes nos enunciados acerca da adolescência na Escola dos Murais, buscando relacioná-las com as formas que assumia o diálogo intergeracional naquele espaço. Nesse sentido, considerei, em acordo com Bakhtin, que a “palavra da língua é uma

palavra semi-alheia” (Bakhtin, 1993, p. 100) e busquei identificar tal polifonia³⁸ nos enunciados registrados nas observações, entrevistas e documentos coletados.

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. (Bakhtin, 1993, p. 86)

A discussão sobre a polifonia das palavras relaciona-se com suas formulações acerca dos gêneros de discurso, igualmente importantes para a análise das interações observadas, em especial na reflexão sobre o lugar do afeto na regulação daquele coletivo: “Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (Bakhtin, 1993, p. 100). Nesse sentido, a identificação do gênero de discurso familiar nas interações da Escola dos Murais trouxe o questionamento desenvolvido no capítulo 4, acerca do “contexto que evocava”: família ou escola? Público ou privado?

Entretanto, lembrando a recomendação de Umberto Eco quando teoriza sobre a interpretação dos textos, “as palavras trazidas pelo autor são um conjunto um tanto embaraçoso de evidências materiais que o leitor não pode deixar passar em silêncio, nem em barulho” (Eco, 1997, p. 28). Conforme já mencionado, Bakhtin e/ou Volochínov interessaram não apenas pelos construtos explicitamente utilizados nesta tese, como também pela concepção de linguagem que fundamenta tais formulações. Nesse sentido, além da materialidade e do caráter contingente do discurso, a identificação de um entendimento não representacionista da linguagem por parte desses autores foi o primeiro sinal de proximidade entre esses pensadores e os princípios que orientaram esta pesquisa, quanto às questões

³⁸ O diálogo face a face – isto é, a interação explícita – seria a forma mais simples dentro da dialogia bakhtiniana, que o entende em sentido mais amplo, como confrontação aberta ou implícita das múltiplas vozes que circulam nas sociedades (Faraco, 2003). Para evitar confusão entre essa terminologia e a referência ao diálogo em geral e ao diálogo intercultural, opto neste trabalho pela expressão *polifonia* para designar a presença de diversas construções sociais de significados nos enunciados em análise. Apesar de Bakhtin, no livro *Problemas com a poética de Dostoievski* (1981), utilizar essa expressão de forma menos ampla – a polifonia, nesses escritos, designa não apenas as várias vozes atuantes no romance, como também a característica de não hegemonia de nenhuma delas – esta seria uma interpretação possível, segundo Amorim (2001, p. 141-142), posto que em outras obras tal diferenciação não se mantém: “Bakhtin designa a polifonia como uma variante do dialogismo, mas como não explica a relação ou a diferença entre os dois termos e, além disso, os utiliza indiscriminadamente ao longo de sua obra, somos levados a crer que esses termos se equivalem”. Segundo Stam (1992), a especialista em teoria literária Julia Kristeva teria adotado o termo intertextualidade para se referir à noção bakhtiniana de dialogismo/polifonia, divulgando tal terminologia para essa teorização do filósofo russo.

lingüísticas: “O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se *refrata*” (Bakhtin/Volochínov, 2006, p. 47).

Contudo, apesar de Bakhtin/Volochínov explicitarem, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a intenção de preencher uma lacuna no pensamento marxista, que carecia de uma reflexão no domínio da linguagem, para se contrapor a “categorias do tipo mecanicista” que tendiam a ocupar esse espaço (ibid., p. 25), há passagens nessa mesma publicação que contradizem tais propósitos:

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em conseqüência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua. (ibid., p. 129)

A evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infra-estrutura econômica. (ibid., p. 141)

Trata-se de passagens isoladas, no sentido de não serem confirmadas por outras argumentações nessa ou nas demais publicações referidas nesta tese, mas que não poderiam, no entanto, “passar em silêncio”, dada a gravidade do seu conteúdo. Faraco (2003, p. 29) observa que “em alguns momentos de seus textos, Volochínov³⁹ faz claras concessões a linhas oficiais que, nos últimos anos da década de 1920, começavam a tomar corpo no *establishment* acadêmico soviético e adquirir estatuto de dogma”. Mais importante ainda do que essa justificativa – que, ademais, considero bastante plausível – é o fato de ser negada em seu conteúdo pelos demais escritos de Bakhtin. Apoio minha leitura também no estudo de Raymond Williams a respeito das questões da “Língua” (1979), que aponta Volochínov como exemplo de abordagem marxista não mecanicista da problemática da linguagem, e critica:

É precisamente o sentido da linguagem como um elemento *indissolúvel* de autocriação humana que dá um significado aceitável à sua descrição como ‘constitutiva’. Fazer com que ela *preceda* a todas as outras atividades correlatas é pretender algo bastante diferente. (Williams, 1979, p. 35)

Nem em silêncio, nem em barulho. Não seria possível ignorar esses incômodos parágrafos – daí a presente discussão – porém tampouco há que lhes

³⁹ Esse autor considera que deva se respeitar a indicação de autoria da primeira edição dessa obra, ou seja, apenas Volochínov.

atribuir maior importância do que aos muitos outros que os contestam. Fica esclarecido, portanto, que discordo das passagens citadas e que as considero excepcionais nas obras com que dialoguei neste trabalho.

Chegava por esses caminhos – com a ajuda de Bakhtin, Elias e Wittgenstein, no campo da Didática, e este, por sua vez, atravessado pela perspectiva crítica e intercultural, conforme propostas por Candau e McLaren – à nova questão de pesquisa, que orientou a interrogação dos materiais selecionados na investigação empírica: *como os modos escolares de dialogia podem afetar a regulação do coletivo adolescente no ensino fundamental?* Esse questionamento se desdobrou nos que se seguem:

- *Como os sujeitos investigados significavam adolescência, indisciplina e violência escolar?*
- *Como a questão da diferença apareceu nesses processos de significação?*
- *Que comportamentos em relação ao coletivo foram assim favorecidos?*

2.9 **Desvios produtivos**

Além de derivarem da minha experiência de observação na EM, as perguntas definidas para análise do material empírico selecionado traziam para o primeiro plano das reflexões desta tese elementos já anunciados em projeto como prioritários.

Os efeitos das interações observadas sobre a regulação do coletivo no espaço pesquisado foram considerados sob o olhar da didática: sendo o enfoque prioritariamente didático, a questão do ensino-aprendizagem constituiu o eixo básico da análise; além disso, esses efeitos foram pensados em suas dimensões técnica, sociopolítica e psico-afetiva e estas, por sua vez, atravessadas pelas perspectivas crítica e intercultural.

Entre tais efeitos, destacam-se as marcas impressas nas identidades dos sujeitos envolvidos, entendidas como processuais e provisórias. A questão identitária, por outro lado, interessou pela óbvia relação que estabelece com a problemática comportamental.

O foco nas interações contempla não apenas a importância atribuída à dimensão lingüística das relações e configurações sociais, como também a

concepção relacional e construtivista da linguagem assumida, nos termos das argumentações de Bakhtin e Wittgenstein que foram apresentadas. Essa focalização atende ainda à insistência na valorização do diálogo nos ambientes escolares, que advém da incorporação da perspectiva intercultural à didática.

A questão central da pesquisa foi motivada também pela seguinte hipótese: *o diálogo intercultural favorece uma organização mais produtiva, democrática e significativa para o coletivo escolar*. Sua resposta não foi a elaboração de uma taxonomia das formas de interação analisadas, nem tampouco sua hierarquização em termos de eficácia, mas sim a análise de algumas recorrências e de algumas raridades identificadas nas relações de comunicação observadas na escola pesquisada, em que tais relações foram pensadas nas suas interfaces com as questões de regulação do coletivo que envolveram os adolescentes da EM no ano da pesquisa.

As reflexões e análises geradas por esses questionamentos foram organizadas em torno de três eixos: *Diferença adolescente e dialogia na EM; Dialogia e regulação do coletivo na EM; Na sala de aula da EM: dialogia, dispersão e cultura da violência* – temáticas que emergiram ao longo da pesquisa empírica e que se configuraram, de forma gradual, no modo agora exposto.

A análise do material empírico selecionado demandou, no entanto, uma categorização menos ampla do que apenas esses três eixos, antes de tudo devido ao seu grande volume. Esses temas foram desmembrados nas seguintes categorias para classificação desse material: diferença adolescente, diferença (em termos gerais), escola (no sentido da caracterização da EM), indisciplina (em termos gerais), dispersão (na sala de aula), ruptura, Estatuto da Criança e do Adolescente, violência, afetividade, contextualização da pesquisa, incidental (outras questões de interesse não previstas nas categorias anteriores); nas entrevistas das professoras, gestoras e inspetora foram incluídas também as categorias formação e trajetória profissional.

Neste ponto da apresentação da pesquisa, vale lembrar a argumentação de Brito & Leonardos (2001) em favor de uma ampla descrição dos procedimentos de investigação, fundamental nestes tempos de multiplicidade de possibilidades aceitáveis. Segundo as autoras, até a década de 70, as ciências sociais e humanas tenderam a supor que seus métodos de análise e pesquisa assegurariam objetividade e universalidade nos seus desenvolvimentos. Nos vinte anos

posteriores, a subjetividade dessas práticas foi evidenciada e discutida pelos teóricos desse campo, ganhando força as abordagens metodológicas qualitativas, juntamente com o questionamento dos critérios de qualidade considerados na época, como objetividade, validade, fidedignidade e universalidade. Entretanto, chegamos ao novo milênio sem que novos critérios de qualidade tenham se aproximado de qualquer consenso entre os teóricos do campo. Diante desse quadro, Brito & Leonardos propõem a valorização da dimensão descritiva nos relatos de pesquisa:

Em nossa opinião, na atual conjuntura do desenvolvimento das ciências humanas e sociais, é mais importante compreender a forma pela qual o pesquisador se comunica com os outros participantes e estabelece a negociação no seio do processo de pesquisa do que julgar se tal negociação se realizou de maneira correta ou incorreta, a partir de critérios pré-estabelecidos, cuja coerência foi determinada por esta ou aquela corrente específica. (ibid., p. 16)

O esquema de descrição idealizado pelas autoras articula em uma imagem triangular os elementos “pesquisador-subjetividade”, “literatura científica” e “objeto/sujeito da pesquisa” (p. 15). Nessa articulação, destacam-se as opções teórico-metodológicas do pesquisador, que fazem a mediação entre o pesquisador e o objeto/sujeito da pesquisa.

No presente relato de pesquisa, por concordar com esses argumentos, venho tentando descrever e justificar essas opções, mas reconheço que o trabalho de análise do material empírico só poderá ser partilhado de forma parcial: as categorias de análise e os procedimentos adotados podem ser descritos, porém não seria possível reproduzi-los todos no texto da tese, ou mesmo em seus apêndices.

Nos três capítulos que se seguem, as análises temáticas estarão centradas em amostras dos registros de pesquisa (observações, entrevistas, documentos, estatísticas), selecionadas pela sua exemplaridade. Lembrando mais uma vez Brito & Leonardos (2001) e Silveira (2002), no propósito de explicitar e problematizar os procedimentos da pesquisa tanto quanto possível, essas amostras estão disponibilizadas em versão mais ampliada no Apêndice 3, de modo a permitir o acesso ao contexto interacional de onde foram extraídas. Também informações relevantes acerca da contextualização das entrevistas e dos fragmentos do caderno de campo destacados serão expostas, no corpo do texto ou em notas de pé de página, conforme o caso. É importante ainda esclarecer que, apesar de destacar para discussão nesta tese apenas alguns trechos dos registros da investigação

empírica, todo o material construído na pesquisa empírica foi analisado. A escolha desses fragmentos, ou seja, a identificação da sua exemplaridade passou pela sua comparação e situação em relação aos demais materiais selecionados para cada temática.

As observações foram registradas em cadernos de campo e, no caso das aulas, a partir do mês de agosto, em fichas codificadas com o objetivo de maximizar as anotações das informações de interesse, totalizando cerca de 580 páginas manuscritas e 150 fichas preenchidas.

Quanto às entrevistas⁴⁰, foram realizadas 17 entrevistas individuais, gravadas⁴¹, com os seguintes adultos da escola: diretora (duas entrevistas, uma no começo e outra no final da observação), diretora adjunta, coordenadora, agente educadora/inspetora, todas as professoras das aulas observadas, com exceção de uma das professoras de francês, que se aposentou em setembro.

Com os estudantes, foram realizadas 9 entrevistas coletivas, também gravadas, que reuniram de 2 a 7 alunos das turmas observadas, em um total de 41 participantes. Na maior parte dos casos, esses coletivos foram formados espontaneamente, reproduzindo os agrupamentos já existentes no cotidiano da Escola. Cogitei diversos critérios de organização dos grupos a serem entrevistados, porém cedi à pressão dos alunos, que queriam participar do evento com os amigos – sim, as entrevistas ganharam ares de evento, um evento que parecia mobilizar e divertir os participantes. Inicialmente, pretendi filmar essas entrevistas, para facilitar a transcrição e ter mais elementos para análise. Entretanto, para fazê-lo, dependeria de autorização dos responsáveis dos alunos, o que foi tentado⁴²: a maior parte dos interessados trouxe a autorização assinada, mas houve vários casos de esquecimento e perda do documento, acompanhados de muita insistência para que esses não fossem excluídos. Como na primeira entrevista houve um problema técnico e tive de fazê-la apenas com áudio, constatei que a transcrição seria possível, e resolvi não insistir com as filmagens, que estavam sendo um complicador a mais em uma tarefa já bastante difícil por

⁴⁰ Os roteiros de todas as entrevistas realizadas e a ficha de observação das aulas encontram-se reproduzidos no Apêndice 2.

⁴¹ As transcrições foram feitas por diferentes colaboradoras e por mim conferidas, buscando-se um registro que reproduzisse as falas gravadas com a maior fidelidade possível, sem no entanto chegar-se a detalhes que não seriam utilizados nas análises a serem desenvolvidas, como, por exemplo, o tempo das pausas entre frases e palavras. A simbologia empregada nas transcrições é informada no Apêndice 2. As entrevistas foram analisadas com auxílio do *software* Atlas TI.

⁴² A carta enviada aos pais está reproduzida no Apêndice 2.

várias razões – inexistência de espaço apropriado, alterações constantes nos horários planejados, grande número de voluntários, tempo restrito para as entrevistas. Estas se centraram na temática da escola, em seus vários aspectos, como geralmente havia ocorrido de forma até certo ponto espontânea nas nossas interações ao longo do ano da pesquisa, possivelmente pelo papel de avaliadora que me havia sido atribuído. No roteiro, havia inicialmente perguntas que visavam interrogar sobre práticas de lazer e de estudo fora da escola, que logo foram abandonadas, porque pouco produtivas, na medida em que geravam respostas curtas e diretas e não discussão no grupo, como era a intenção daquele encontro.

Por fim, mas não por menor importância, uma última consideração teórico-metodológica, tão breve quanto fundamental: a rigor, todas as frases deste relato deveriam começar por “A meu ver, parece que...”, dada sua assumida subjetividade e o reconhecimento da provisoriedade das suas construções. Para simplificar a leitura, faço aqui este registro, que passa a ter validade para toda a tese.