

## 4

### Dialogia e regulação do coletivo na EM

Diz uma conhecida anedota que ao despertarem, na atualidade, uma pessoa que havia sido congelada em meados do século XIX, o choque foi total: assustou-se com os novos meios de transporte que via, surpreendeu-se com os arranha-céus, não conseguiu entender os computadores. Depois de tantos espantos, um ainda maior a aguardava: entrou em uma escola e a surpresa foi ver que ali nada mudara. Pois se esse personagem tivesse visitado a Escola dos Murais, a piada perderia a (duvidosa?) graça. A julgar pelas minhas observações, a EM sinaliza que – se não constituir exceção à regra, o que não suponho que seja nesse aspecto – a escola mudou sim, e não pouco. Talvez não do modo sonhado por muitos educadores, mas há que se reconhecer transformações significativas.

A começar pela sua materialidade. No nosso tempo, qualquer prédio pode abrigar uma instituição de ensino, seja ela pública ou privada. Nesse sentido, a EM é típica: conforme já mencionado, ocupa um prédio que não foi construído para esse fim, carecendo de espaços outros que não os das salas de aula, e essas, por sua vez, são bastante problemáticas em seus formatos e proporções. Os muros altos escondem sua fachada e pouco lembram os “grupos escolares” da virada do século XIX-XX, destacados nas paisagens urbanas pela grandiosidade da sua arquitetura, com o objetivo de difundir entre seus alunos e a população em geral “o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República” (Faria Fº & Vidal, 2000, p. 25).

Na verdade, essa escola *monumental* se configurou mais como projeto e desejo do que como realidade, pois de fato poucas foram construídas nesses moldes. Entretanto, esse modelo institucional ainda hoje é a referência que, para muitos, denuncia a falência da escola, o que se confirmou na pesquisa na EM, onde foram freqüentes as referências de professores a uma suposta qualidade e ordem perdidas.

‘Acabou tudo. Hoje em dia, não tem mais aquele respeito [...] Não se forma, não se canta hino, o uniforme é uma bagunça. É tudo um esculacho!’ (professora Paula, caderno de campo 1, 17/5<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Conversávamos na sala de professores, antes de começar uma reunião do Centro de Estudos. A professora havia me perguntado como andava a minha pesquisa e eu respondera que estava muito interessante, sem me alongar muito nesse assunto. Ela, então, comentou que achava que estava

Mas é importante lembrar que esse modelo não se restringia à sua monumentalidade. Data desse período também o que na época se entendeu como racionalização das práticas escolares: o ensino simultâneo a grupos organizados segundo faixas etárias, que permitiu, por sua vez, a estruturação do ensino em classes seriadas. Se as edificações grandiosas não se multiplicaram significativamente pelo país, esses modos de organização do trabalho escolar, por outro lado, se universalizaram de tal modo que hoje em dia encontram-se naturalizados entre a população em geral, assim como entre profissionais do ensino.

Apesar desse tipo de permanência, nosso personagem que viajou pelos séculos estranharia esse modelo quando em funcionamento na EM, dado que atualmente se realiza em um contexto bastante diferenciado. O público é outro, o que traz cores e culturas antes ausentes nos espaços escolares, misturando-se agora gêneros, etnias, sotaques, estéticas e valores. Detalhes como o uniforme que não é uniforme, a ausência (ou quase) de inspetores, os tempos vagos cotidianos, tudo isso talvez o confundisse mais do que a arquitetura improvisada, ou mesmo a presença de artefatos eletrônicos pelo pátio da escola. No entanto, avalio que a mudança mais surpreendente a espantar nosso visitante seria a relação professor-aluno, irreconhecível para os que mantêm a referência da autoridade docente do *grupo escolar*.

O capítulo anterior ressalta várias evidências de limites no diálogo intergeracional cotidiano na EM, mas é importante que fique claro que foram identificadas especificidades que só foram interpretadas como limitações devido à perspectiva político-teórica privilegiada: de modo algum, poderia afirmar a ausência de diálogo entre professoras e alunos na Escola dos Murais. Neste capítulo, pretendo explorar as formas de diálogo que observei na EM, buscando analisar sua articulação com as práticas de regulação daquele coletivo e comportamentos discentes identificados. Continuo, desse modo, a construir respostas para a questão central desta pesquisa – *Como os modos escolares de dialogia podem afetar a regulação do coletivo adolescente no ensino fundamental?* –, mas também para as que indagam quando aos significados

---

tudo muito difícil em educação e deu essa declaração que consegui anotar em parte (as chaves indicam que houve alguma fala que não pude registrar, mas que não alteraria o sentido da afirmação em questão).

atribuídos, naquele espaço, aos termos indisciplina e violência, o lugar da diferença nesses processos de significação e os comportamentos em relação ao coletivo favorecidos nesses processos.

#### 4.1 Afeto

Com base na ficha de dados das professoras das aulas observadas<sup>2</sup>, foi possível montar o quadro que se segue, sintetizando algumas características do corpo docente.

**Quadro A**  
**Caracterização geral do corpo docente**

FORMAÇÃO	INÍCIO MAGIST	INÍCIO ESCOLA MURAI	IDADE	BAIRRO RESID.	GÊNERO
superior	1966	2003	58	Flamengo	F
mestrado	1986	2002	54	Laranjeiras	F
superior	1980	1995	47	Jardim Botânico	F
superior	1974	1986	53	Copacabana	F
superior	1987	2000	45	Laranjeiras	M
mestrado incompl.	1986	1996	45	Centro	F

<sup>2</sup> Apesar de ter convivido e observado diversas outras professoras da Escola dos Murais, estou centrando as análises deste relato nas professoras e alunos das turmas observadas. A ficha de dados aqui referida encontra-se reproduzida no Apêndice 2.

superior	1994	2005	41	Copacabana	F
mestrado incompl.	1978	1996	51	Santa Teresa	F
especiali- zação	1973	2005	53	Tijuca	F
mestrado	1988	1997	42	Leme	M
superior	1985	1987	45	Copaca- bana	F
especiali- zação	1981	2000	43	Urca	F

Observa-se que a maior parte é moradora da zona sul, área relativamente privilegiada da cidade, e que nenhuma das professoras reside em zona de periferia ou subúrbio. Todas são professoras com bastante experiência profissional: a mais novata conta já com 12 anos de magistério. Quanto ao ingresso na Escola dos Murais: 2 são recém-chegadas (1 ano); 4 já estão na Escola há entre 3 e 6 anos; outras 4 já contabilizam em torno de 10 anos de casa; e 2 chegam a cerca de 20 anos de trabalho na EM – ou seja, pelo menos metade do corpo docente com que tive mais contato é estável na Escola. Trata-se de um grupo maduro também no sentido etário: 7 têm entre 41 e 50 anos de idade, e 5, entre 50 e 58 anos.

A diversidade que identifiquei nesse corpo docente não se encontra, portanto, na sua caracterização profissional-demográfica, que apresenta relativa homogeneidade. Estava sim nos estilos de ser e de ensinar e no tipo de envolvimento que demonstraram ter com a Escola. No encontro com o corpo estudantil – este até mais diverso na sua composição sociodemográfica – chamava a atenção a correspondente pluralidade dos modos de interação comunicativa. Em alguns casos, esses modos revelavam uma maior proximidade entre os falantes,

em outros, uma certa distância, porém nem sempre distância e proximidade pareciam ter as mesmas motivações e sentidos para os sujeitos envolvidos. Entretanto, em meio a tantas variações nos diálogos cotidianos travados entre professoras e alunos, uma marca aparecia de forma recorrente: o afeto. Parte significativa das professoras observadas e entrevistadas parecia valorizar a dimensão afetiva da sua relação com os alunos, ainda que em maior ou menor grau e também com importantes variações nos modos de realização, conforme seus estilos pessoais. Também nas entrevistas formais e informais com alunos, essa dimensão apareceu na avaliação do trabalho docente, o que me levou a criar a categoria *afetividade* quando da primeira seleção e análise do material empírico construído na pesquisa.

#### 4.1.1 Presença do gênero de discurso familiar

Bakhtin define *gênero de discurso* de modo tão simples quanto produtivo para esta pesquisa: gêneros de discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2003, p. 262) pertinentes aos diversos campos de utilização da língua. Desse modo, haveria, na sociedade em geral, grande heterogeneidade de gêneros de discurso<sup>3</sup>, desde as réplicas do cotidiano – também múltiplas em função da situação e da relação existente entre seus participantes – até os discursos padronizados dos contextos públicos formais ou os diferentes estilos literários. Esses gêneros se distinguem, entre outros aspectos, pelo conteúdo temático referido, pelo estilo da linguagem, isto é, pela “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (ibid., p. 261), e pela “entonação expressiva” (ibid., p. 284).

A produtividade desse construto para esta pesquisa se esclarece, em síntese, pela seguinte formulação: “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (ibid., p. 282). Desse modo, a identificação do gênero de discurso das interações registradas pela pesquisa poderia, em alguns casos de interesse, explicitar sentidos atribuídos pelos sujeitos

---

<sup>3</sup> Bakhtin diferencia gênero primário e secundário – o primeiro concernente às interações do cotidiano e o segundo, aos textos mais complexos e formalizados – e desenvolve diversos argumentos relevantes em relação à discussão do enunciado na linguagem, porém não para a presente reflexão.

envolvidos àquelas interações, e gerar elementos explicativos para a análise dos desdobramentos dessas opções em termos de práticas de regulação do coletivo.

O caminho percorrido, no entanto, foi da palavra para a teoria e não o contrário. Já nos primeiros tempos da observação da EM, a frequência de termos que expressavam gostos e modos pessoais/privados em assuntos que me pareciam públicos chamou a minha atenção:

‘Aquele bonezinho odioso, pelo amor de Deus!’ (caderno de campo 1, reunião de pais na abertura do ano letivo, 06/02)

Essa fala foi registrada em um dos primeiros contatos que tive com a Escola. Uma das gestoras estava informando pais de todo o corpo discente a respeito de diversas regras da instituição, fazendo pedidos de colaboração e apresentando as professoras que compareceram ao encontro denominado como aula inaugural no calendário escolar. O registro desse encontro foi feito na forma de tópicos, na tentativa de anotar o máximo possível do observado, e o enunciado acima é um desses tópicos, ao qual, mais tarde, relendo essas anotações em casa, acrescentei o seguinte comentário: “O boné é sempre uma questão nas escolas, mas o que me intriga aqui é a justificativa dada [...] para a sua proibição – odioso? Por que odioso? A ver”. O prosseguimento das observações evidenciou que este não havia sido um episódio isolado, pois diversas situações semelhantes foram registradas ainda no primeiro mês de pesquisa na Escola, como exemplificado a seguir:

Enquanto anotava os dados das fichas dos alunos da 701, entreuevi na secretaria a diretora dizendo para um aluno: ‘Caraca? Caraca, pra mim, é bicho!’. E prosseguiu, comentando, em voz alta, que detestava (pode ter usado outro verbo, porém não mais leve ou menos pessoal do que esse) essa expressão. (caderno de campo 1, 16/2)

Depois de acompanhar a entrada dos alunos, vou para a secretaria, continuar com as anotações das fichas dos alunos. Os atrasados têm que passar pela secretaria, porque o portão principal já foi fechado. Um rapaz sem uniforme chega e fala com Leonor [‘amiga da escola’] alguma coisa que não consigo entender, mas chego a ouvir parte da sua resposta: ‘Você tá cansado de saber que a diretora não quer ninguém sem uniforme’. O menino não parece dar muita atenção e segue entrando na Escola. É digno de nota que o motivo para ele não vir sem uniforme é porque a diretora não quer, não porque essa é uma regra da escola. (caderno de campo 1, 22/02)

Haveria o que discutir acerca das implicações e sentidos das preocupações adultas acima relatadas, mas o interesse primeiro neste ponto da reflexão está nos termos em que esses atos de regulação se expressavam. A intervenção na

linguagem do estudante é um debate em aberto: pode-se bem argumentar que é importante para o aluno o aprendizado da pertinência ou não de determinados gêneros de discurso em contextos interacionais específicos – mas não era isso que estava em questão. O que se informa ao aluno é que aquele termo não deve ser utilizado, porque não é do gosto da diretora da EM e não porque se coloca inadequado naquele espaço. De modo semelhante, o argumento para a utilização do uniforme também passa pelo agrado a essa pessoa, e não, conforme já assinalado quando da observação, por regras explícitas da organização daquele coletivo.

Os registros citados são exemplares do gênero discursivo preferencial da gestão da Escola dos Murais e repetiram-se em diferentes situações observadas. As repreensões a alunos, por exemplo, iniciavam-se, com muita frequência, por verbos que indicavam vontade pessoal, sem referir regulação pública: “Eu não quero você me contrariando! Vai pra sala agora!” (caderno de campo 1, uma das gestoras fala com aluno no pátio, 02/05). *Eu detesto, eu sou apaixonada, eu adoro, eu morro de raiva...* Não apenas o campo semântico privilegiado remete ao afeto, como também a recorrência do pronome pessoal na primeira pessoa do singular aponta para uma perspectiva personalista das situações de regulação daquela configuração social.

Em reunião de pais, ao final do primeiro bimestre do ano letivo, o tom informal da fala de uma das gestoras igualmente se destacava. Além da entonação, mais uma vez as escolhas lexicais sinalizavam para um gênero de discurso mais familiar do que público-formal: por exemplo, ao responder a uma mãe de aluno da sétima série, que estava encontrando dificuldades em determinada disciplina, afirma: “Mas a Margarida é uma mãezona! Fala com ela, vê o que tá acontecendo...” (caderno de campo 2, 24/5). Pelas minhas observações, a professora Margarida era uma profissional competente e dedicada, mas também, sem dúvida alguma, uma professora querida por muitos estudantes e que explicitava frequentemente sua ênfase na via afetiva na relação com seus alunos. Essa gestora, entretanto, ressaltou apenas este último aspecto, secundarizando a excelência da dimensão técnico-profissional da sua atuação. Nas entrevistas, essa

mesma gestora manteve o tom familiar-afetivo em grande parte dos depoimentos registrados<sup>4</sup>.

E – Em 88, quando nós assumimos, eu e a Luana, nós tínhamos uma meta, nós já éramos então apaixonadas pela escola e principalmente pela educação, sempre fomos. Nós fizemos uma promessa de erguer a escola.

E – [fs] Que foi um caso de recuperação incrível, o Saulo, né? [fs]

P – Isso, isso, isso. Ele vai mesmo pra Campinas?

E – Acho que vai, acho que vai. O Saulo é meu filho, meu filho, como é que fala? Meu filho pródigo. Porque o Saulo deu trabalho. Foi um dos alunos, um dos alunos que a gente teve problema assim na Escola, eu, particularmente, de enfrentar, foi o Saulo. Hoje você vê, ele passa, me beija e quer falar comigo de lá pra cá. Mas foi um aluno que me enfrentou na escola. Daquele tamanho, eu olhei pra cima e rezei e pedi a Deus que me segurasse. E hoje está aí. Vai concluir a oitava série.

E – É uma família que ela tem [g], os dois filhos, a gente tem problema com os dois filhos, tá? Eles vieram pra cá na 5ª série, quer dizer, não são o que a gente chama de cria da casa. Esses dois alunos saíram da rede particular e vieram pra gente muito a contragosto, e desde que eles chegaram aqui e até hoje, eles não têm amor pela escola.

Sua dedicação, inegável, é relatada em termos de paixão pela escola e pela educação; testemunhei o acompanhamento do aluno Saulo, por ela referido como “filho pródigo”, não como um caso de sucesso do seu trabalho didático-pedagógico, que obviamente não poderia excluir a dimensão afetiva, mas a ela ficou restrito na sua fala; na avaliação da situação dos dois irmãos, o problema que a diretora destaca, neste e em outros anunciados, é a falta de amor desses alunos pela EM, não seu evidente desrespeito pelo coletivo, sua não adesão a regras que deveriam organizar o convívio nessa comunidade.

A preferência pelo “gênero de discurso familiar” (Bakhtin, 2003, p. 303), em detrimento do que nomeio aqui de gênero pedagógico-profissional, pareceu mesmo ser a marca da gestão da Escola dos Murais. Não se tratava de efeito eventual: em mais de uma situação (em conversas informais e nas duas entrevistas realizadas), a diretora declarou fazer “ombro-a-ombro” com os estudantes, e minhas observações confirmaram a efetivação desse tipo de investimento cotidiano. Além disso, o gênero de discurso familiar a que freqüentemente recorria estava também presente nas interações cotidianas entre diversas professoras e alunos, inclusive em sala de aula.

A professora se dirige ao quadro para começar a correção do trabalho, mas quando olha para a turma diz: ‘Ih, tem alguém fazendo uma coisa que eu detesto. Não vou nem falar quem é, vou só esperar que se levante e jogue fora.’ Marina [aluna] se

<sup>4</sup> Recortes ampliados das entrevistas no Apêndice 3 (R9, R10, R11).

levanta, rindo, e cospe o que suponho ser um chiclete na lata de lixo. (professora Cássia, observação de aula em turma de 7ª série, caderno de campo 2, 14/6)

‘Tira esse troço da cabeça! [...] Isso é horrroso! Qualquer dia faço você tirar esse casaco!’ (professora Marluce fala com aluna com casaco com capuz, no início da sua aula em turma de 7ª série, caderno de campo 2, 29/6)

‘Quem tá batendo papo tá me irritando! Não pára, não pára! Chega! Não quero mais conversa!’ (professora Alice, observação de aula em turma de 8ª série, caderno de campo 3, 30/8)

Essas são amostras dos registros, relativamente numerosos, de situações presenciadas em que o gosto pessoal dos adultos era citado como justificativa para ações de regulação do coletivo observado. Mantinha-se o silêncio sobre regras públicas para esse coletivo, personalizava-se a regulação, que não deixava de existir, apesar de marcadamente informal<sup>5</sup>. Havia diferenças importantes nesses discursos, a depender dos sujeitos envolvidos, porém, o contraste entre o discurso familiar-afetivo e a situação institucional de espaço público constituía traço comum em parte significativa desses enunciados. Poder-se-ia argumentar que se tratava apenas de um “jeito de falar” – no entanto, a recorrência de tais enunciados, somada à concepção de linguagem com que opero nesta pesquisa, faz questionar esse entendimento. Além disso, a análise de práticas não discursivas confirmou o que os aspectos lingüísticos da análise desse “jeito de falar” parecia apontar, assim como evidenciou importantes desdobramentos da opção pela ênfase na dimensão afetiva nas relações escolares.

---

<sup>5</sup> Segundo depoimento em entrevista de uma das gestoras, não há regimento na EM, porque a escola não tem autonomia em relação à SME e não pode definir suas próprias regras de convivência.

#### 4.1.2 Diálogo afetivo como estratégia de regulação

Quando da opção pela perspectiva multidimensional da didática, já deve ter ficado explícito o reconhecimento da relevância da dimensão afetiva nas relações pedagógicas. Parece óbvio que, de algum modo, em qualquer relação humana o afeto está presente, e as interações escolares não constituem exceção a essa regra, pelo contrário:

Antes que a psicologia infantil ou a psicanálise advertissem sobre a importância das experiências tidas na primeira infância para o desenvolvimento futuro, desde o final do século XIX já havia se estabelecido no pensamento educacional a relevância, para a educação, do que poderíamos chamar de *via amorosa* de tratar as crianças como ofício maternal. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 117)

Esse mesmo autor nos lembra ainda dos vínculos históricos existentes entre família e escola, esta última em parte concebida como “substituta do cuidado dos menores e como ampliação das funções da família” (ibid., p. 105).

No Brasil, a discussão do lugar do afeto nas práticas pedagógicas escolares teve importante marco no início da década de 80, com a publicação da pesquisa desenvolvida por Guiomar Namó de Mello (1982), acerca da escola estadual paulista, no nível então denominado de 1º grau, onde conclui que:

Para amar e dar atenção, não são necessárias habilidades e competências técnicas especializadas. Qualquer pessoa de boa vontade pode fazê-lo. *Carência* é entendida como *carência afetiva*, e ele professor como fonte supridora. *Quando não se sabe o que fazer, ama-se.* (ibid., p. 117)

A pesquisa na Escola dos Murais não confirma essa avaliação do lugar do afeto nas relações pedagógico-escolares. Não registrei quaisquer sinais que apontassem que aquelas profissionais “amam”, porque “não sabem o que fazer”. Na EM, para além do sentimento espontâneo e íntimo – inquestionável, antes de tudo, porque impossível de ser verificado dentro dos limites metodológicos desta pesquisa – e do papel social de extensão das práticas de socialização familiar – hoje já bastante relativizado diante dos argumentos pela profissionalização das práticas pedagógicas – essa ênfase ganhava contornos de estratégia de regulação do coletivo discente, uma resposta possível em um quadro social maior de radicais transformações políticas e culturais e de precariedade generalizada da escola pública.

E – [...] Hoje de manhã, soubemos do caso da nossa aluna que morreu esfaqueada pelo marido.

P – Uma ex-aluna daqui?

E – É, e era uma menina que conversava aqui. Outra, não levantava a voz para ninguém, mas não parava em sala de aula, vagabunda, vagabunda, de não querer nada, aqui não dizia nada para ela. Ela fez não sei quantos anos a sexta série, não sei quantos anos a quinta, não dava problema nenhum de comportamento, mas era... Porque é o que eu acho, aqui não tinha interesse nenhum para ela, nada acrescentava para ela. E eu conversava muito: ‘Minha filha, o que você quer para sua vida, não é só na escola não, o que você quer para você?’. Morreu esfaqueada ontem, pelo marido, deixou uma filha de dois meses. Quer dizer, é uma coisa muito banal, quando me falaram, eu falei: ‘O quê?!’. Ela me chamava de mãe, para você ter uma idéia. E não como um estorvo para mim, eu conversava, porque acho que é isso que vale a pena. Eu acho que se posso pegar esses caras por algum jeito, não vai ser batendo de frente, não vou pegar dando uma advertência, eu vou pegar pela conversa, mostrando ‘Olha, eu me importo com você’. Acho que é isso que eu quero mostrar, ‘eu me importo com você’. Eu sei o quanto é complicado, eu sei o quanto é difícil, mas eu acho que vale a pena, eu espero que você ache também, por isso que é raro eu dar uma advertência, ou chamar pai ou chamar mãe, eu aposto muito mais neles e eu, assim, num diálogo, às vezes eu quebro a cara, quase sempre, mas... (entrevista com Cláudia, uma das gestoras)<sup>6</sup>

Esse depoimento – exemplar entre diversos outros – expõe a via afetiva como uma necessidade para a regulação daquele coletivo: “se posso pegar esses caras por algum jeito, não vai ser batendo de frente”. Confirmam essa interpretação os registros acerca da atuação de algumas professoras, entre as quais destacarei duas para esta discussão. Hilda e Paula chamaram a minha atenção quando observava o espaço da sala de professores pela dificuldade com a diferença adolescente que expunham nas suas falas: com certa frequência, externavam repulsa à estética e ao comportamento daqueles jovens alunos – comentários negativos, às vezes bastante fortes, a respeito de cortes ou tingimento do cabelo de alguns estudantes, seus hábitos de higiene, seu pouco interesse e/ou capacidade nos estudos – o que me levou a supor que sua relação com esses estudantes refletisse essa postura. No entanto, a observação das suas aulas revelou um trato carinhoso e respeitoso com os alunos, de fato, contrastante com suas falas cotidianas. Primeiro, cogitei que estivessem agindo daquela forma devido à minha presença, mas essa hipótese não se confirmou quando perguntei a diversos alunos a esse respeito, pois, segundo os estudantes consultados, as aulas a que assisti eram representativas das suas práticas cotidianas. Ponderei, então, que deveriam exagerar nas conversas informais que aconteciam na sala de professores; entretanto, conforme já assinalado, dada a concepção de linguagem privilegiada na pesquisa, não poderia considerar que era “só um jeito de falar” e mantive o questionamento da atuação e discurso daquelas professoras. Começaram, então, a

---

<sup>6</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R12).

se fazerem notar alguns condicionantes do diálogo naquele espaço, que afetavam não apenas as professoras que optavam por esse caminho, mas o diálogo em geral da EM. Antes, porém, de passar a essa discussão, convêm algumas considerações acerca da opção pela via afetiva nas relações interpessoais daquele espaço.

### 4.1.3 Ganhos do diálogo afetivo

O investimento nas relações afetivas no ambiente escolar encontra fundamento teórico em autores da psicologia. Araújo (2003), por exemplo, argumenta nesse sentido, quando discute a questão do *Respeito e autoridade na escola*, baseado em Bovet e Piaget. Articula a definição de respeito proposta por Bovet – “fruto da coordenação entre dois sentimentos: o amor e o temor” (p. 32) – com a teorização de Piaget acerca desse tema, que diferencia respeito unilateral e respeito mútuo. Araújo propõe que, no caso do respeito unilateral, o medo prevalece sobre o amor; quando o respeito é mútuo, impera o amor: “É a afetividade ou o amor nas relações entre as pessoas que permite que o medo presente na relação não seja o da punição, e sim o de *decair perante os olhos do indivíduo respeitado*” (Araújo, 1999, p. 35). Identifica assim o elemento que estaria na origem desse amor e desse medo: a admiração.

A entrevista com a professora Margarida, que tem atuação destacada na EM, pela dedicação e qualidade do seu trabalho, ratifica essa argumentação:

P - Em termos disciplinares, o que você considera que, que... A situação da disciplina aqui na escola, como você vê?

E - Não tem problema nenhum. Eu não posso falar isso só por mim, porque tem colegas que têm, mas eu sei me impor, sabe? Eu não sei, se é porque eu dou aula há muitos anos pra adulto, eu não tenho esse problema de disciplina. Eu acho que passa pelo aluno gostar de você, o aluno admirar você, passa por tudo isso, sabe? Que se eu te admiro, eu não vou ficar zoando com a sua cara, né? Passa por aí, o que você está disposta a mostrar pro aluno, que cara você vai mostrar pro seu aluno, né? Se ele vê sinceridade, ele sente isso, sabe? Eu, graças a Deus, esse problema eu nunca tive, nos 22 do estado, nem nos 11 daqui, eu tive poucos problemas e a gente trabalha com a exclusão. A gente tem alunos com dificuldade.

De fato, minha observação confirma, até certo ponto, a eficácia dessa estratégia. Nas entrevistas formais e informais, muitos alunos demonstravam que carinho e “obediência” se mesclavam naquelas relações.

P – Agora, deixa eu perguntar outra coisa: se vocês pudessem, o que vocês mudariam e o que vocês não mudariam na Escola?

Pablo – Não mudaria a diretora.

P – A diretora? Por quê?

Pablo – Porque ela é muito legal, ela gosta da gente. Todo mundo só obedece a ela.  
 P – É mesmo? Todo mundo concorda com ele? [p] Bom, todo mundo fez que sim com a cabeça, mas aí fica difícil de aparecer no gravador... [risos]  
 (entrevista com 7ª série)

Os ganhos dessa estratégia naquele contexto são de fato significativos.

No *survey*<sup>7</sup> realizado entre alunos da 5ª a 8ª séries, a pergunta “Você gosta da sua escola?” resultou no seguinte quadro:

**Quadro B**  
**Você gosta da sua escola?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não gosto	26	6,6	6,8	6,8
	Mais ou menos	65	16,5	16,9	23,7
	Sim, um pouco	109	27,7	28,4	52,1
	Sim, muito	184	46,8	47,9	100,0
	Total	384	97,7	100,0	
Missing	0	7	1,8		
	System	2	,5		
	Total	9	2,3		
Total		393	100,0		

Ou seja, uma maioria de alunos afirmou gostar da escola, o que era perceptível no seu dia-a-dia. Havia pichações, ações de vandalismo, *bullying*, matavam-se aulas, desrespeitavam-se e até agrediam-se colegas, porém em proporções relativamente restritas, diante da precariedade das condições de trabalho escolar da rede pública de ensino no país – tema que não poderá passar em silêncio nesta tese, posto que se fez tão presente nas observações e entrevistas realizadas na pesquisa.

O imprevisto e precariedade que marcam a massificação da escolarização no Brasil eram visíveis na EM. Algumas evidências registradas ao longo da pesquisa nos cadernos de campo: o prédio carecia de pintura e de consertos diversos (no início do ano letivo, presenciei um telefonema de uma das gestoras ao setor de obras da SME, e a resposta a um pedido de conserto do teto de uma sala de aula que desabara parcialmente devido a fortes chuvas foi a sugestão de buscar ajuda junto a responsáveis dos alunos, pois aquele setor não teria condições de atender a

<sup>7</sup> *Survey* realizado pelo Gesed.

Escola em curto prazo); as salas de aula estavam superlotadas; não havia carteiras em número suficiente para atender a todos os alunos matriculados na escola, e as que existiam estavam em grande parte em mau estado de conservação; a sala de leitura precisava de mais pessoal para poder de fato atender à Escola; na verdade, o problema de falta de pessoal era geral – faltavam funcionários na secretaria, profissionais para coordenação pedagógica (no segundo semestre foi encaminhada uma professora para esse cargo, que, entretanto, teve de se dividir entre diversas outras tarefas, inviabilizando-se desse modo um trabalho de coordenação propriamente pedagógica sistemática e consistente), agentes educadores com formação pedagógica condizente com a proposta curricular da Rede (também no segundo semestre do ano letivo da pesquisa, foi alocada na EM uma agente educadora contratada pela SME por concurso público; sendo apenas uma para toda a Escola, sua remuneração ia pouco além de um salário mínimo e não recebeu qualquer preparação ou orientação para seu trabalho – o resultado dessa perversa equação foi que pouca diferença fez seu ingresso na Escola); a situação de falta de pessoal agravava-se ainda mais pela sobrecarga de funções da escola no nosso contexto – é a escola quem distribui o *riocard*, é na escola onde se aplica flúor nos dentes das crianças, é a escola quem deve informar o extenso censo escolar, é a escola quem distribui os livros didáticos, o uniforme, o material escolar, quem informa o Conselho Tutelar sobre faltas dos alunos... ; não havia recursos para fotocopiar materiais didáticos, não havia espaços adequados para o ensino de Artes, Música, Línguas ou Educação Física; as possibilidades de formação continuada desse corpo docente existem e muitas vezes pareciam ser de qualidade, porém, poucos a elas tinham acesso, posto não haver dispensa de ponto – o que de todo modo seria bastante problemático nesse quadro de falta de pessoal. Mas o que considero mais grave, porque mais difícil de reverter em curto prazo, mesmo com uma injeção significativa de recursos financeiros, é a desesperança do professorado, cansado de viver tantas reformas do sistema sem participar da sua formulação, cansado do seu baixo prestígio social, da sobrecarga de trabalho, das turmas superlotadas, da sua remuneração indigna, das muitas responsabilidades e expectativas que recaem sobre seus ombros. Em outras palavras, mesmo em uma escola que contava com menos problemas do que outras escolas públicas do país, lecionava-se em um contexto pouco favorável ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Parece que o sistema

público de ensino, para compensar suas faltas e descaminhos, depende estruturalmente de doação, de uma dedicação, por parte dos professores, por parte dos professores, que ultrapassa a competência e o compromisso profissional.

Contudo, apesar de presente, não era a desesperança a postura que predominava na EM. Ainda que não constituíssem maioria, e apesar de todas as dificuldades apontadas acima, as profissionais que investiam mais fortemente em vínculos afetivos com os alunos acabavam por dar o *tom* da instituição. Exemplifico com um trabalho realizado pelo NAM, chamado *Um beijinho para você*. Um mural foi montado com a imagem de um grande beijo/lábios, como que marcado no papel em batom vermelho, e os dizeres “um beijinho para você”; nesse mural eram colados pequenos pedaços de papel que reproduziam a imagem desse mesmo beijo e que haviam sido distribuídos pela Escola, para que os alunos e adultos ali registrassem o envio de um beijo para quem quisessem. Em pouco tempo, o mural ficou repleto dessas mensagens, e alunos e professoras foram brindados com *beijinhos* enviados por amigos, “peguetes”, paqueras, admiradores. Meninas mais velhas e mais novas, rapazes grandes e garotos menores, parecia que toda a EM, em algum momento, parava na frente daquele mural e sorria diante de alguma mensagem.

O que pretendo sublinhar com esse relato é que a dedicação e a postura marcadamente amorosa de algumas profissionais da EM propiciava um ambiente escolar freqüentemente mais ameno, diminuindo em parte alguns dos efeitos negativos que a conjuntura mais ampla de descaso com a educação e de graves problemas sociais no país costuma trazer para o cotidiano da nossa escola pública.

Entretanto, a análise dos registros da pesquisa sinaliza que a via afetiva para regulação do coletivo escolar apresentava limitações naquele contexto, como a constituição de grupos de alunos que não “amavam” a Escola e assumiam posturas problemáticas para o coletivo, ou ainda em termos da formação em valores implicada nessa opção.

## 4.2 Estabelecidos e *outsiders* na EM

A estatística que apontou uma maioria de estudantes que afirmam gostar da Escola também indica uma minoria que não compartilha desse afeto pela instituição. Respondentes que optaram pelas respostas “não gosto” e “mais ou menos” chegam a 23,7% do total dos entrevistados – sem dúvida, um percentual minoritário. Contudo, em termos do trabalho escolar, minorias podem se constituir em problemas nem tão diminutos: em uma turma de quarenta alunos, essa fração representaria algo em torno de nove adolescentes. Ora, se consideramos que o gostar da escola e das professoras contribui de modo significativo na prevenção de comportamentos indesejáveis naquele coletivo, é de se esperar que, em alguma medida, alguns entre aqueles que declaram não ter vínculos afetivos com a instituição representem problemas em potencial. Ainda que apenas uma minoria dentro dessa minoria de alunos que “não têm amor pela Escola” chegue de fato a perturbar o trabalho escolar, não parece ser necessário mais do que três – quiçá ainda menos, dependendo dos personagens em questão – estudantes dispostos a não colaborar com uma aula para que esta se inviabilize. Em outras palavras, minorias importam para a reflexão didática acerca do cotidiano escolar.

E – [...] Mas você tem todo tipo de aluno dentro da escola, né? E em cada sala, você tem sempre um grupo que tem algum problema. Ou é um de disciplina, ou porque tem um hábito de tirar alguma coisa, ou até mesmo droga. (entrevista com uma das gestoras<sup>8</sup>)

Como se sabe, estudos de caso não podem gerar respostas universalistas. Talvez a gestora acima citada esteja certa na sua generalização, mas naquele espaço as observações do processo de construção desse grupo dissidente parecem indicar especificidades que interessam a esta reflexão. O que entendi acontecer na EM é que nem todos podiam participar do ambiente acolhedor e afetivo promovido na Escola por algumas das suas profissionais mais influentes. Constituía-se desse modo uma configuração social que remetia, em vários aspectos, à descrição da população de Winston Parva, por Norbert Elias e John Scotson, no livro *Estabelecidos e outsiders* (2000).

---

<sup>8</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R13).

Winston Parva é o nome fictício de um povoado industrial da Inglaterra, onde os autores, no final da década de 1950, desenvolveram um estudo de caso, discutindo as relações de poder, processos de construção identitária e laços de interdependência dos seus habitantes. À primeira vista, tratava-se de uma comunidade homogênea, levando-se em conta os indicadores sociológicos mais usuais, tais como ocupação profissional, renda e nível de escolaridade. Entretanto, para seus habitantes, havia uma distinção clara e bem justificada: um grupo, com maior tempo de moradia naquele local, diferenciava-se dos demais, estigmatizando-os de diversas formas e excluindo-os das posições de poder significativas para aquele grupo. Elias & Scotson focam, nesse estudo etnográfico, as estratégias de delimitação das fronteiras entre os grupos, principalmente, por parte dos “estabelecidos”, assim como as questões de poder envolvidas nesses processos. Para a presente discussão, sua análise está sendo lembrada por destacar elementos da dinâmica das relações interpessoais desse tipo de configuração social que podem tornar mais claro o caráter excludente que a ênfase na afetividade no diálogo entre adultos e adolescentes percebida na Escola dos Murais podia adquirir.

O aspecto de maior interesse nesse caso é a própria divisão entre estabelecidos e *outsiders*, que ganhava contornos específicos no contexto em discussão. Diferentemente daquela comunidade inglesa, na EM, as fronteiras entre esses grupos era bastante fluida, não apenas pela já ressaltada diversidade discente e docente, como principalmente pela característica da estrutura escolar de renovação permanente do alunado. Além disso, membros do grupo que pode ser identificado como “estabelecido” nesse contexto nem sempre estariam de acordo quanto à composição do seu próprio agrupamento: eventualmente, alunos pareciam ser considerados estabelecidos por alguns adultos e *outsiders* por outros. Entretanto, segundo os registros das observações e entrevistas que realizei, havia um “nós” e um “eles”, em especial, por parte de professoras e gestoras, mas também por parte de alunos, ainda que em menor escala.

Entre as professoras, esse “nós” apareceu mais nas entrevistas formais do que nas informais, em situação próxima à descrita por Elias e Scotson acerca das entrevistas que realizaram com os habitantes de Winston Parva. Enquanto nas conversas cotidianas que travávamos emergiam queixas e críticas quanto a diversos aspectos da EM, no momento da palavra gravada, destacou-se a coesão

na maior parte dos depoimentos quando as perguntas indagavam sobre a Escola: uma boa escola, poucos ou mesmo nenhum problema. Por outro lado, se o foco da pergunta da entrevista estava nos alunos, apontaram-se, na maior parte das entrevistas, problemas de comportamento e limitações no trabalho pedagógico desenvolvido. Considero significativo que as duas professoras entrevistadas que questionaram com maior vigor alguns aspectos da EM eram evidentes *outsiders*, com problemas – explícitos e assumidos por ambas as partes – no relacionamento com as gestoras.

Em Winston Parva, logo ficou muito patente que as respostas recebidas nas entrevistas ou noutros contextos, particularmente as que diziam respeito às configurações existentes dentro dos vários bairros e entre eles, não eram, para começar, a expressão de idéias separadamente formadas, por cada indivíduo. As respostas individuais eram parte integrante das crenças e atitudes comuns, mantidas por várias formas de pressão e controle sociais, sobretudo na Zona 2, onde a coesão entre os vizinhos era relativamente alta, e também pelas pressões de uma situação comum, especialmente na Zona 3, onde a coesão era menor. Em outras palavras, elas representavam variações individuais das crenças e atitudes padronizadas que circulavam nessas áreas. (Elias & Scotson, 2000, p. 54)<sup>9</sup>

Eventualmente, aspectos da Escola que foram mencionados em entrevistas não foram confirmados por suas práticas não discursivas cotidianas, como no exemplo que se segue.

E – [a gente usa o projeto político-pedagógico como um meio de fazer a escola funcionar, né? Então, tá tudo ali, métodos de avaliação e a escola funciona. A escola funciona com projetos e a gente tenta fazer disso uma escola diferente, eu acho que a gente consegue. O aluno não tem aula, ele não vai embora, ele fica na escola, sabe?]” (entrevista com professora<sup>10</sup>)

Entre os alunos, pude registrar situação semelhante, ainda que em menor proporção e com algumas especificidades.

Caetano – Não, eu acho que eles não são rígidos com os alunos. É... se acontece alguma coisa grave, eles... ela não faz... ela não faz... ela não tem uma ação drástica contra eles. Por exemplo, aconteceu casos de furtos aqui no colégio, os alunos se revelaram pra direção e não aconteceu nada! Isso não é uma coisa que deve acontecer. Mas... apesar dela, tá... ela também gosta mais de um grupo... das pessoas mais antigas, as mais quietas também, que não vão lá pra diretoria, ela trata de uma maneira diferente, ela... Quando você vai pedir alguma coisa na diretoria ela te trata melhor, entendeu? Se você é um pouco bagunceiro<sup>11</sup> e vai lá, na diretoria, ela te trata meio: ‘Espera agora que tô falando aqui!’ Entendeu? Ela vai te tratar de uma maneira diferente, que eu também não acho legal.

<sup>9</sup> Nessa análise, os habitantes da Zona 2 seriam os “estabelecidos” e os da Zona 3, os “*outsiders*”.

<sup>10</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R16).

<sup>11</sup> Caetano, nesse momento, parece descrever a si próprio: aluno com boas notas e comportamento às vezes um pouco agitado, porém, em geral, respeitoso no espaço escolar, parecia ser colocado no lugar de *outsider* por algumas profissionais da Escola.

Sabrina – Eu discordo tudo de você. Porque, primeiro, ele entrou nesse ano, não conhece a diretora, ela mal fala com ele, e ele não gosta da Escola. Mas também... tem uma coisa que eu concordo com ele. Houve esse furto e ela não fez nada, realmente se entregaram, é... Eu achei um absurdo dela não ter feito nada, não ter telefonado pros pais, ela fez uma reunião, eu não estava lá, lógico, só que eu acho que ela... Esse pessoal que se entregou, ela não falou com os pais, então, assim, não deu... Deixou meio aberto que se fizesse de novo ia acontecer a mesma coisa.<sup>12</sup>

Apesar de a aluna Sabrina não sustentar uma defesa incondicional da Escola e da direção e chegar a reconhecer alguns problemas, parecia importante ressaltar naquele espaço – isto é, para mim, uma personagem externa – a fronteira estabelecidos-*outsiders*, deslegitimando a fala do colega Caetano, com a justificativa do seu pouco tempo e pouco afeto pela EM, mesmo quando com ele concordava<sup>13</sup>. Acredito, porém, que, entre os alunos, essa divisão, apesar de presente, não era tão forte como entre os professores, porque havia outras demarcações concernentes às relações entre os diferentes grupos que se formavam entre eles próprios, que competiam com as questões da Escola que envolviam os adultos.

Os vínculos entre os componentes do grupo aqui considerado como estabelecido eram geralmente instáveis, mas traziam marca semelhante ao relatado sobre Winston Parva: também na EM percebiam-se laços antigos, por vezes familiares, não apenas entre professores, como também entre alunos. Por exemplo, a mãe de uma das professoras, personagem central na cultura do afeto naquele espaço, já havia trabalhado como professora da Escola, durante trinta anos. Era também comum o ingresso de alunos na EM decorrente de parentesco ou amizade com profissionais da Escola ou com outros alunos e ex-alunos, o que é usual em qualquer instituição escolar, mas estava mais flagrante naquele espaço, por se tratar de escola prestigiada na Rede. Contudo, os vínculos familiares e por amizade não eram os únicos traços definidores da condição de estabelecidos ou *outsiders*, pois mais relevante parecia ser um certo tipo de adesão ou não àquela comunidade.

O assunto agora é a avaliação que havia sido feita pelas professoras, a pedido da SME. ‘Você vê como a Escola está repartida, como tem professor que defende a Escola e tem professor que não quer nem saber’. Já tinha falado (não vi como

---

<sup>12</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R14).

<sup>13</sup> Postura semelhante foi registrada em outros momentos dessa mesma entrevista.

começou o assunto), em tom de reclamação, que haviam posto na avaliação que a Escola era ‘suja, indisciplinada’ [...]. (caderno de campo 3, 19/7)<sup>14</sup>

Esperava-se, portanto, que o coletivo de professoras funcionasse como um grupo, coeso e defensivo em relação a supostas ameaças externas, como a avaliação parecia ser entendida.

Essa coesão também se projetava em relação aos alunos, de diferentes maneiras. Em circunstâncias diversas, por exemplo, gestora e professoras diferenciaram as “crias” da Escola e os recém-chegados.

E – Aqui o grande problema de relação, são os alunos novos que entram na escola. Porque a gente não pode ter um CA a oitava série sem aluno novo, que seria maravilhoso. Porque nosso aluno de CA, se ele está na sétima, oitava série, se ele é nosso sempre, não dá trabalho nenhum, ele já conhece como a escola funciona e ele funciona de acordo com a escola. (entrevista com professora)<sup>15</sup>

Depois de ouvir várias referências a essa diferenciação entre os alunos, passei a procurar saber do ano do ingresso, sempre que me interessava por questões que envolviam estudantes ou com eles interagia, mas não consegui perceber um padrão mais regular de comportamento em função do tempo como aluno da EM. Avalio que se afirmava com esse enunciado menos a composição efetiva do grupo estabelecido e mais a coesão e as características positivas de distinção desejadas pelos membros mais identificados com aquela comunidade escolar.

Freqüentemente, traços da cultura jovem/adolescente valorizados para além dos muros escolares se mostraram excluídos do perfil esperado dos estabelecidos. Modos de vestir e de falar não eram reconhecidos como diferenças culturais, mas sim como sinais de descaminho dos seus portadores. “Vocês viram o cabelo do Saulo? Deus me livre!” (professora Sandra)<sup>16</sup> – seguiram-se a esse enunciado comentários diversos das professoras que estavam na sala, que reforçavam o tom de reprovação da fala da professora Sandra, apesar de não se verbalizar nenhuma crítica objetiva. De objetivo, ficava a certeza de se tratar de um *outsider*, pois os estabelecidos deveriam se apresentar na Escola de acordo com padrões estéticos definidos pela cultura adulta local.

<sup>14</sup> Esse registro foi feito durante o segundo conselho de classe. Não tenho anotações sobre a continuação dessa conversa.

<sup>15</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R17).

<sup>16</sup> Observação da sala de professores, horário de recreio, em 7/6 (caderno de campo 3).

A imagem de um corpo discente que não era como os demais da escola pública, antes de tudo, pela perspectiva de continuidade dos estudos, parecia mesmo ter bastante importância para a constituição e manutenção da identidade do grupo estabelecido e se fazia presente no cotidiano da Escola. Logo no primeiro contato com uma das gestoras, fui informada de que os alunos que atendia eram “concurseiros”, pois estavam ali se preparando para prestar exames admissionais para escolas públicas de prestígio da cidade, como o Colégio Pedro II, o Cefet, o CAP da UFRJ, ou concursos de bolsas de estudos em escolas privadas da região. Nas aulas das duas séries observadas, a frequência da menção a concursos e de enunciados que desvalorizavam o ensino médio oferecido pela rede estadual me fazia pensar em como se sentiriam aqueles que não estavam envolvidos com algum tipo de concurso. Fiz, então, um levantamento entre os alunos das turmas de 8ª série, para identificar quem e quantos pretendiam fazer concursos naquele ano. O resultado confirmou apenas parcialmente a afirmação da gestora citada: de fato, cerca de 60% dos alunos da 8ª série afirmaram que se candidatariam a concursos de bolsas ou de admissão, mas isso logicamente implicava que outros 40% não o fariam. Na verdade, acredito poder afirmar que este último percentual devia ser ainda maior, pois foi visível que, em alguns casos, alunos falsearam sua resposta, aderindo ao valor que predominava naquele ambiente, ou seja, incluindo-se no grupo dos “concurseiros”, ainda que fossem seguir seus estudos na rede estadual. Mesmo que se considerem apenas as informações declaradas, é fato que existia um número significativo de alunos que ficariam excluídos do propósito declarado do trabalho pedagógico da Escola, o que possivelmente explica o alto índice de faltas nessa série, assim como a ocorrência mais frequente de problemas comportamentais nas turmas desses alunos, em especial, no espaço da sala de aula. Se nas turmas de sétima série observadas, o maior problema para a produtividade de algumas aulas era a dispersão, nas oitavas, além dessa mesma questão, somava-se ainda a atitude que nomeio aqui como ruptura, por parte de alguns alunos não “concurseiros”.

Identifico como ruptura atitudes discentes que têm o claro propósito de inviabilizar o trabalho pedagógico escolar. Exemplifico: o desenho de órgãos genitais em uma carteira constitui vandalismo e dano ao patrimônio público (caderno de campo 2, 14/6), mas sabemos que a intenção pode ter sido apenas um gracejo com o colega que estava próximo naquele momento, sem o objetivo de

impedir uma aula de acontecer ou mesmo de danificar o mobiliário, ainda que este seja um dos efeitos desse gesto; quando um aluno, que não trouxe qualquer material para uma aula e não está acompanhando as atividades coletivas desse encontro, bate diversas vezes na divisória de ferro da sala de aula, gerando um barulho insuportável e acusa a turma do lado de tê-lo feito (ficha de observação, 23/10), isso representa um tipo de ruptura – ruptura com o coletivo escolar, ruptura com a escola, ruptura com seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

A dificuldade com as aulas nas turmas de 8ª série, tanto no turno da manhã como no da tarde, apesar de não ser unanimidade entre as professoras, foi assunto recorrente nas minhas observações da sala de professores e também esteve presente nas entrevistas. A professora Hilda fez a seguinte declaração, na sua entrevista: “A 8ª série, realmente, se eu pudesse sair correndo, eu sairia.”<sup>17</sup>. Ponderou ainda que seria possível que essas questões de comportamento se desvessem à convicção, por parte dos alunos, de que não haveria reprovações naquela série, o que de fato ocorreu no ano da pesquisa. Entretanto, a aula em que se deu o caso das batidas na divisória merece um relato mais detalhado, pois sinaliza que é possível que a divisão estabelecidos-*outsiders* também colaborasse para esse quadro mais difícil nas turmas de oitava série.

Após se ausentar por uma semana, em função de compromissos com a própria EM, a professora entra em sala e logo se dirige a alguns alunos sentados nas primeiras fileiras e pergunta sobre a prova do Cefet, que havia ocorrido no final de semana anterior àquela aula. Enquanto conversa com esses alunos, vários outros fazem piadas diversas acerca do concurso, por vezes simulando tê-lo feito, para atrair a atenção da professora, e logo se desmentindo, em meio a risadas. A professora não dá atenção a essas brincadeiras e segue no seu assunto com a minoria de alunos “concurseiros” da turma, enquanto a agitação do ambiente vai crescendo; um grupo torna-se mais ruidoso, e ela deles se aproxima e fala, em tom de irritação: “Há uma semana eu tô fora dessa Escola, eu tenho amizade nessa turma, pode não ser com vocês [...]” – não pude ouvir o que continuou falando em voz mais baixa, mas pude entender ainda quando perguntou se eles não podiam “sossegar enquanto isso”. Pouco depois disso, encerrou o assunto sobre o concurso e iniciou a aula, seguramente improdutiva para a maior parte da turma e

---

<sup>17</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R18).

exaustiva para a professora. Além do barulho<sup>18</sup> produzido repetidas vezes por um aluno com batidas dissimuladas na divisória da sala, alunos sentados na parte de trás jogavam bolinhas de papel nos alunos da frente, o que gerava reclamações de um lado e risos de outro; a voz da professora ia ficando cada vez mais alta e seu esforço e desgaste eram visíveis.

Em termos gerais, parecia que alguns *outsiders* colocavam-se sem ruído nesse lugar, enquanto outros se voltavam contra o trabalho escolar, e, conforme já assinalado, minorias podem significar – e significaram, em diversas aulas observadas – muito transtorno para o trabalho escolar cotidiano. Além disso, em termos gerais, as observações na 8ª série indicaram que o diálogo baseado nos vínculos afetivos parecia menos eficaz junto aos alunos mais velhos, ou mais amadurecidos física e comportamentalmente. Por outro lado, também podia acontecer de não funcionar entre alunos sem defasagem idade-série, com bom rendimento nos estudos e comportamento geralmente respeitoso:

Caetano – [...] Eu acho... como eu já disse, ela exclui a sala. Quem é do grupinho que puxa o saco dela tem todas as atividades que... que... que ela propõe. Ela só chama pra [atividade externa], essas coisas, só quem é do grupinho dela.<sup>19</sup>

As observações das aulas nessa turma não confirmaram a motivação por ele apontada, pois não presenciei nada que indicasse que a inclusão-exclusão de estudantes do círculo do afeto se devesse a algo que pudesse ser banalizado como “puxar o saco”: os fatores determinantes da situação dos alunos nesse círculo não eram facilmente identificáveis e não cheguei a nenhuma interpretação mais segura nesse sentido. Esse enunciado, de todo modo, expressava a percepção de injustiça que a seleção difusa do afeto suscitava.

### 4.3 Personalização da regulação do coletivo escolar

O depoimento acima citado também se remete a outro aspecto da opção pela via afetiva no diálogo adulto-adolescente na Escola dos Murais, que era a tendência à personalização e à arbitrariedade em atos de regulação daquele

<sup>18</sup> Vale descrever essa sala de aula, como mais um exemplo do impacto da precariedade material no trabalho didático da Escola: tratava-se de uma sala que foi dividida em duas, por meio de uma divisória, que não somente não isolava acusticamente as duas salas de aula que ali se instalaram, como produzia um som alto e desagradável quando nela se batia, não necessariamente com muita força. Para entrar e sair da sala dessa turma que observei, tínhamos de passar pela outra, interrompendo a aula da turma vizinha. Inacreditável.

<sup>19</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R19).

coletivo, já detectada quando da análise do gênero de discurso afetivo-familiar privilegiado por personagens influentes daquele cenário, e materializada também em pequenos privilégios de diversas ordens concedidos aos “estabelecidos”.

Entre os casos com esse teor registrados nos cadernos de campo, destaco o caso de um concurso nacional do qual a Escola participou, como relato exemplar: uma estudante não comparece no dia da prova de seleção dos alunos que representariam a EM nesse concurso, mas pode fazer a testagem no dia seguinte, posto, segundo uma das gestoras, se tratar de boa aluna, apesar das acusações por parte de outros alunos de que a estudante em questão teria tido acesso à prova na véspera, no curso preparatório que freqüentava – era uma aluna que, no período da pesquisa, faltou muitas aulas, parecendo estar mais envolvida com esse curso preparatório do que com a Escola que representaria.

É interessante pensar sobre o diálogo estabelecido nesses e em outros casos semelhantes, entre os adultos e os adolescentes da pesquisa, em articulação com suas questões de regulação enquanto coletivo. Estive presente, fazendo observação de uma das turmas de 8ª série, quando da visita de uma das gestoras, para tratar dessa questão, e fiz as seguintes anotações:

Lis [gestora] entra em sala, segundo Alice [professora], ‘para esclarecer algumas coisas’. A questão é a [concurso]. Disse que a prova teve grande índice de faltas, porque chovia muito, e que ‘catou alunos pela Escola’. Lis enfatizou muito que não houve ‘maldade’ da parte deles [...] A prova já tinha sido exposta, no turno da tarde, mas abriram uma exceção para Renata, primeira colocada no ‘simuladão’. [...] Alunos teriam dito que a aluna já tinha feito essa prova no dia anterior, no Radical<sup>20</sup>; Lis esclarece que a inclusão da aluna independeria do resultado da prova; defendeu que é um direito dela dar esse prêmio para a aluna, que participou espontaneamente do ‘simuladão’, mas que, diante das reclamações dos alunos, ia tirar a aluna da competição. Hoje veio o pai da aluna, porque a filha teria ouvido comentários maldosos sobre a sua participação, e Lis esclareceu que não tinha nenhum julgamento negativo em relação a ela, que continuaria sendo a boa aluna que sempre foi. ‘[...] só que por ela ser uma boa aluna, uma ótima aluna, resolvemos dar uma segunda chance’. Delegou à turma a decisão de enviá-la ou não, dizendo ainda ‘Eu só queria premiar uma boa aluna’ e ‘Vocês são contra tudo mesmo, é da idade.’ Aí perguntou se alguém se opunha, ninguém se manifestou, aliás, nenhum aluno falou em toda essa conversa-sermão. (caderno de campo 3, 30/8)

Já no momento de anotação do evento, chamou minha atenção que o tom da fala da gestora era mais de repreensão do que de explicação ou de discussão: com freqüência era esse o tratamento dispensado naquele espaço aos questionamentos dos alunos quanto a atitudes de professoras e gestoras. De fato, como explicitado

<sup>20</sup> Curso preparatório para provas de admissão em escolas de ensino médio.

pelo conteúdo dos seus enunciados, a gestora entendia como direito seu o arbítrio quanto ao representante da Escola, independentemente das regras do concurso. Alguns alunos que já haviam comentado comigo a respeito desse episódio, desaprovando o encaminhamento do caso, não se manifestaram, o que suscitou minha curiosidade: nesse mesmo dia, pude perguntar a dois deles o que tinham achado da explicação da gestora, e ambos disseram que continuaram avaliando como injusta a indicação da aluna, alegando que havia outros estudantes que faltaram a prova e não tiveram a mesma segunda chance; perguntei, então, por que não se manifestaram em sala, quando o assunto foi tratado, e eles pareceram ficar constrangidos, disseram “sei lá”, não conseguiram se justificar. A meu ver, no diálogo travado entre a gestora e a turma, não havia lugar para contestação: divergir ali seria ofensivo, seria duvidar da boa intenção de alguém querido pela maioria. Além disso, conforme já sublinhado no capítulo anterior, o questionamento da turma era deslegitimado pela associação da sua crítica à idade adolescente, afinal, adolescentes “são contra tudo mesmo”.

Não era, no entanto, um encaminhamento exclusivo das gestoras. Em termos gerais, a regulação do coletivo na EM tendia à secundarização das regras públicas, em favor do arbítrio dos adultos daquele espaço. Mas para a interpretação dessa observação é importante destacar uma informação dada, em entrevista, por uma das gestoras: afirmou não ter autonomia para definir um regimento para a Escola, o que pode explicar, ao menos parcialmente, a necessidade desse tipo de encaminhamento.

Desse modo, reproduziam-se, reforçavam-se e renovavam-se, naquela micro-configuração social, traços marcantes da cultura política do país. O historiador José Murilo de Carvalho (2005) sublinha, na trajetória da construção das instituições políticas brasileiras, a tradição de priorização do poder executivo, em detrimento das nossas instâncias legislativas: “O Estado sempre visto como todo-poderoso, na pior hipótese como repressor e cobrador de impostos; na melhor, como um distribuidor paternalista de empregos e favores” (ibid., p. 221). Seus representantes, investidos do poder que um executivo hipertrofiado garante, tendem a apostar na personalização dos cargos públicos que assumem, alimentando o culto a lideranças salvadoras e paternalistas.

As práticas cotidianas escolares também ensinam sobre lei, poder, participação e privilégio. Na EM, o estilo de atuação profissional que parece ter se

colocado possível para os sujeitos envolvidos proporcionava uma série de realizações que não podem ser ignoradas ou menosprezadas; todavia, a predominância do diálogo baseado na afetividade parecia se relacionar com uma regulação informal, personalizada e muitas vezes arbitrária daquele coletivo. Para além dos limites da sua eficácia prática – expressos, principalmente, na incômoda constituição e atuação do grupo dos *outsiders*, minoritário, porém ativo – a regulação do coletivo da Escola dos Murais por meio do diálogo afetivo-familiar entre adultos e adolescentes em algumas ocasiões pareceu implicar práticas e valores que de certa forma espelhavam, mas também reproduziam, naquele cotidiano, as tradições políticas nacionais acima destacadas. Regras públicas tendiam a ser secundarizadas, e o arbítrio dos adultos em posição de poder, a substituí-las.

A relação que alguns alunos desenvolviam com a noção de lei e de direitos aponta outra faceta desse quadro:

Francisco [aluno da 8ª série] diz que a professora mandou ele me contar ‘o que eu fiz, mas não sei o quê que eu fiz’. Sempre rindo, com a conversa em tom ameno – ele é muito simpático, pareceu à vontade –, perguntei se ele não sabia mesmo o que tinha feito; ele disse que era porque ele tinha dado apoio ao Beto e, muito sério, que ‘É direito do cidadão brasileiro apoiar o que ele quiser!'; perguntei ‘É mesmo?'; lembrei que ele apoiou sim, mas de forma ruidosa, em pé, atrapalhando completamente o espaço coletivo, que é o da aula; lembrei também que ele não poderia negar, porque eu estava ali do lado dele e tinha visto tudo – ele fez uma cara engraçada, como que pego em flagrante, e caiu na gargalhada; perguntei se era direito dele atrapalhar o coletivo, ele disse que não. [...] Sobre Lis [uma das gestoras], ele disse, feliz, que ela gosta dele (usou esse verbo) e que ‘faz vista grossa pro que eu faço’; deu exemplo de ter sido expulso da aula de [...], e ela ter dito para ele não ligar e ficar por lá, sem perturbar.” (caderno de campo 3, 30/8)<sup>21</sup>

O que foi mais marcante na fala desse aluno foi o tom do enunciado sobre o “direito do cidadão brasileiro”: possivelmente, se eu não tivesse presenciado o evento, tenderia a acreditar na sua versão, tamanha a seriedade da sua fala. No entanto, sua reação quando lembrei-lhe que eu testemunhara o ocorrido evidenciou não somente que ele estava manipulando o discurso do direito, como também que o fazia de forma intencional. A ordem legal não foi ali evocada em

<sup>21</sup> Trata-se de uma situação complicada que vivi em uma das primeiras observações de aula em uma das turmas de 8ª série: a professora em sala pediu que esse e outro aluno conversassem comigo, ainda no decorrer da sua aula, sentando-se perto de mim, na parte de trás da sala, porque eu estaria fazendo um “relatório” (não especificou sobre o que seria), e ela queria que eles me contassem o ocorrido, que, na verdade, eu presenciara. Não quis contestá-la diante da turma, mas nessa mesma conversa expliquei para os alunos envolvidos sobre os propósitos do meu trabalho, tranquilizando-os quanto à privacidade dos meus escritos; logo no final da aula, fiz o mesmo esclarecimento para a professora.

função da regulação do coletivo, mas sim de um objetivo privado e dissimulado. Por fim, justificou sua atitude dizendo que não gostava daquela aula e fez diversas críticas às práticas da professora em questão – algumas eram até pertinentes, mas o que se discute aqui é o caminho escolhido pelo aluno para contestar as práticas que criticava.

Esse registro aponta ainda que a inobservância de regras públicas fazia parte da rotina da instituição, não era desvio *outsider*. Embora não tenha tido oportunidade de ouvir outras versões acerca do episódio da sua expulsão de sala de aula, seu entendimento é o que importa para esta discussão: ele afirmou se considerar querido por essa gestora e associou a esse sentimento uma suposta “vista grossa” em relação a comportamentos seus que ele mesmo parecia ver como impróprios.

Na verdade, não se tratava de favorecimento desse aluno específico. Fazia parte do processo de construção de vínculos afetivos com os estudantes – em especial com os mais velhos e mais resistentes ao trabalho escolar –, o investimento em conversas no lugar de punição por atos considerados como indisciplina. A opção por esse tipo de via dialógica, contudo, se revestia de algumas características que reforçavam aspectos personalistas já assinalados na regulação daquele coletivo escolar. Talvez não houvesse sentido punir os alunos e uma conversa fosse de fato mais eficiente para contornar os problemas de comportamento enfrentados pela EM. No entanto, para o restante da comunidade discente, o entendimento mais geral era de que a impunidade predominava na Escola.

Soraia – Ela é uma fofa, assim, com a gente, sabe, ela, tipo, dirige os alunos muito bem, ela conversa, mas, assim, tem coisas que acontecem na escola que ela esquece, ela... ela deixa parado. (entrevista com alunos da 8ª série)<sup>22</sup>

Sabrina – [...] Houve esse furto e ela não fez nada, realmente se entregaram, é... Eu achei um absurdo dela não ter feito nada, não ter telefonado pros pais, ela fez uma reunião, eu não estava lá, lógico, só que eu acho que ela... Esse pessoal que se entregou, ela não falou com os pais, então, assim, não deu... Deixou meio aberto, que se fizesse de novo ia acontecer a mesma coisa. (entrevista com alunos da 7ª série)<sup>23</sup>

Este último trecho de entrevista é especialmente interessante, porque se refere a um caso já mencionado neste relato e sobre o qual pude conversar com a

<sup>22</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R20).

<sup>23</sup> Trecho de entrevista já citado na página 137.

gestora citada. Segundo seu depoimento em entrevista, as famílias dos envolvidos foram chamadas e ela avaliou que essa providência teria sido suficiente para prevenir novos roubos. Contudo, a turma onde se deu o furto não teve um retorno oficial da situação, restando-lhe apenas os muitos boatos que circularam pela Escola a esse respeito. O diálogo, portanto, adquiriu nessa situação um caráter privado, que parecia não dizer respeito ao restante da comunidade, que, no entanto, estava envolvida como vítima direta ou potencial dos roubos ocorridos. Nesse e em outros casos semelhantes, a versão que circulava na EM e que expressava o entendimento mais geral desse tipo de situação era a da impunidade. Poder-se-ia, possivelmente com alguma razão, interpretar esse quadro como resistência a formas alternativas de encaminhamento de questões de comportamento discente que não as tradicionais punições; porém, o que pretendo destacar aqui é que essa opção não era discutida com o coletivo escolar, permanecendo em âmbito privado, mesmo quando afetava esse coletivo.

Nessa entrevista, a gestora em questão expôs sua descrença nos caminhos jurídico-formais para resolução dos problemas de comportamento que enfrentava na Escola. Relatou um caso, ocorrido havia cerca de quatro anos, em que uma aluna que praticava furtos na EM foi encaminhada para uma DPCA e hoje se encontra prostituída, além de a direção ter sido, na época, ameaçada de exoneração, porque um procurador a teria acusado de condução inadequada do caso.

E – Isso me marcou muito, então, quando eu tenho que encaminhar um aluno pro Conselho Tutelar, eu penso duas vezes, porque eles vão pro Conselho Tutelar, nada resolvem e quando voltam, voltam pior. Porque eles chegam lá e vêem que nada fizeram com eles, e eles se sentem poderosíssimos, entendeu? E chegam aqui fazendo coisa pior. (entrevista com uma das gestoras)<sup>24</sup>

Não tive oportunidade de conhecer outros relatos desse caso, nem quanto à efetiva atuação do Conselho Tutelar da região, mas a fragilidade do nosso aparelho jurídico é notória e diariamente publicizada nos nossos jornais. Portanto, além da precariedade – principalmente em termos de pessoal, em número e qualificação suficientes para as necessidades da Escola – esse contexto maior de debilidade cultural e institucional da ordem jurídico-legal no país provavelmente contribuía de modo significativo para a dificuldade que percebi naquela

---

<sup>24</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R21).

comunidade em articular a via afetiva com a via legal-formal nas relações e ordenação daquele coletivo escolar.

Existem, no entanto, outros aspectos que pareçam também condicionar as possibilidades de diálogo na Escola dos Murais.

#### 4.4

#### **Autoridade e declínio da instituição escolar**

Sabemos o que se perdeu, mas ninguém sabe ao certo o que se ganhou desde que os meios audiovisuais implantaram sua hegemonia. Entre o que se perdeu, é preciso contar as identidades cristalizadas e os velhos preconceitos: hoje é comum a condenação de atitudes (como o machismo e a violência doméstica) que pareçam pertencer à natureza das coisas. Entre o que se perdeu, também devemos contar a obediência cega a formas tradicionais de dominação simbólica (como a do caudilho, a do senhor, a do padre, a do pai, a do professor). (Sarlo, 2004, p. 104)

Identidades cristalizadas e preconceitos que impunham essências sobre formas de vida mais dinâmicas do que o sujeito uno e autocentrado projetado pelo iluminismo não deixarão saudades; a obediência cega das hierarquias sociais da tradição tampouco. Mas o que se coloca em sua substituição para a regulação dos coletivos sociais da atualidade?

E – É... eu acho que, por exemplo, eles são, eles têm, eles são muito mal educados, no sentido mesmo da palavra. Por exemplo, não sabem a hora de ficar quietos, é, eles... Parece que muitas vezes se desligam do lugar onde estão e tomam atitudes assim, completamente... falta de educação mesmo. Falam alto, dão um berro fora de propósito ou ouvem *discman* na hora da aula. Você tem de ficar chamando a atenção... Falta de educação mesmo, aquela educaçãozinha básica. Não sei... Talvez os pais estejam preocupados com a formação, é... formação, digamos, assim, mais voltada pra profissão, pro estudo, mas não pra parte de limites, né, aquela educação que vem de casa, que a gente traz de casa e isso acho que tá afetando de modo geral, nem é só aqui não, de um modo geral na educação, eu percebo. Você vê: o pai vem buscar aqui na porta da escola, o aluno completamente sem educação, e o pai não chama a atenção. Não tem mais aquela coisa de família mesmo, educando, não tem mais. (entrevista com a professora Silvana)<sup>25</sup>

Na perspectiva quase unânime dos adultos da EM, a família está ausente física e/ou simbolicamente, o que dificulta seu trabalho, pois fica faltando “aquela educaçãozinha básica” que a ela caberia. Porque trabalham fora de casa na maior parte do seu tempo e não sabem do que se passa, porque se sentem culpados por essa ausência, porque têm pena dos seus filhos, que são jovens e deveriam se divertir nessa idade, porque não querem se aborrecer – os motivos podem ser

<sup>25</sup> Recorte ampliado no Apêndice 3 (R22).

vários, mas houve grande convergência no depoimento das professoras e gestoras entrevistadas no sentido de atribuir aos pais a responsabilidade pela suposta falta de limites dos alunos da Escola. Ou seja, teria caído a “obediência cega” aos pais, mas a Escola e as professoras não pareciam se sentir em condições de suprir essa falta e dela se queixavam cotidianamente, não apenas nas entrevistas. Entretanto, é digna de nota a cena presenciada na aula que abriu o ano letivo, em auditório de outra instituição de ensino próxima à EM, assim relatada no caderno de campo 1, em 6/2:

Professora Sílvia: necessidade do livro didático (existe um exemplar para cada aluno); falou que a escola era o caminho para a universidade: tem um filho de 15 anos e, lembrando experiência própria, defendeu a necessidade de acompanhar de perto os filhos, que dar limites e acompanhá-los é mostrar amor – foi muito, muito aplaudida pelos responsáveis e professoras presentes.

A julgar pela visão daquele auditório, não haveria dúvidas por parte das famílias quanto à necessidade de se trabalhar a questão dos limites na educação dos adolescentes. Onde estaria o problema então?

Na verdade, problemas com questões de autoridade não apareceram como exclusividade do âmbito familiar. Ao longo da pesquisa, registrei, na escola, sinais de desconforto com o lugar do não, assim como suposições de que eu não aprovaria medidas de regulação fundadas na autoridade adulta, nesses momentos visivelmente indistinta de autoritarismo. O caso da professora Violeta é exemplar: mais de uma vez, falou-me em “chibata” para definir seu modo de regular o trabalho em sala de aula. O tom da sua fala parecia de aviso: justificava-se e me prevenia quanto ao que ia encontrar nas minhas observações, ficando subentendido que supunha que eu desaprovava seus métodos de condução das aulas. Quando assisti às suas aulas, em quatro turmas diferentes, no turno da manhã e no turno da tarde, não se confirmou o quadro por ela descrito: a “chibata” apareceu na forma de regras claras e coerentes, o que foi reconhecido e valorizado pelos alunos em entrevistas formais e informais<sup>26</sup>.

No livro *Le déclin de l'institution* (2002), o sociólogo francês François Dubet também relaciona a hegemonia dos meios audiovisuais na atualidade com o contexto de profundas transformações das hierarquias tradicionais de autoridade hoje em curso: “O mundo da mídia não se estrutura segundo qualquer ordem,

<sup>26</sup> A generalização se justifica: houve unanimidade entre os alunos nesse ponto – todos afirmaram a qualidade da sua aula. Observe-se que alunos de grupos bastante diferenciados entre si compartilhavam essa avaliação.

segundo qualquer projeto ou segundo qualquer hierarquia que não a concorrência pela conquista de mercados e de públicos” (2002, p. 55<sup>27</sup>). Desenvolve em maior detalhe a análise dessa conjuntura, propondo que vivemos um contexto de declínio das instituições, do qual decorrem problemas de legitimidade e de autoridade para a escola contemporânea. Para tanto, articula a sociologia do trabalho com a sociologia da socialização, buscando responder a seguinte questão: “Que mudanças acarretam, para os processos de socialização, o declínio e as mutações do programa institucional?” (ibid., p. 338<sup>28</sup>). Tal reflexão faz parte de um projeto mais amplo de discussão dos processos de socialização na atualidade, em que prioriza os espaços de atuação profissional, o que exclui, portanto, o âmbito familiar. Nessa publicação, baseia-se em pesquisas realizadas em três grandes domínios do “trabalho sobre o outro”: educação, saúde e trabalho social (ibid., p. 9-11<sup>29</sup>). Interessa para a presente análise sua teorização a respeito das mudanças vividas pelas instituições sociais nas últimas décadas, por destacar elementos que compõem o quadro sociocultural mais amplo que contextualizava e afetava as condições do diálogo intergeracional na EM.

Para Dubet, as instituições moderno-republicanas não estão passando por uma crise, pois seu declínio é irreversível, partícipe da própria modernidade, que engendrou não apenas esses programas institucionais, como também o caminho para a sua implosão. Apesar de esse processo ter se acelerado de modo significativo a partir das últimas décadas do século XX, já vinha sendo gestado pelas contradições estruturais das instituições. Estas deveriam articular os objetivos de formação de sujeitos, segundo valores ditos universais, e de sua socialização, além da integração social, tanto dos indivíduos por ela formados, quanto da própria sociedade em geral, em um sentido sistêmico. Todavia, esse mesmo mundo moderno trazia a valorização da razão crítica e do direito de autodeterminação dos indivíduos, com conseqüente criação de espaço para a diversidade de valores, ou, pelo menos, para a reivindicação da legitimidade dessa diversidade (ibid., p. 373). Desse modo, em especial a partir das explosões críticas dos anos 60-70, as instituições foram fortemente contestadas pela dimensão de

---

<sup>27</sup> “Le monde des médias n’est structuré par aucun ordre, par aucun projet et par aucune hiérarchie en dehors de la concurrence pour la captation des marchés et des publics”.

<sup>28</sup> “Que changent le déclin et les mutations du programme institutionnel dans les processus de socialisation?”.

<sup>29</sup> “travail sur autrui”.

dominação que lhes era intrínseca, como também por se colocarem fechadas e com pretensões de fixidez em um contexto de fluidez crescente e de multiplicidade de valores e demandas sociais (ibid., p. 52). Na verdade, o sentido mesmo dos programas institucionais – a busca da homogeneização ou, pelo menos, a hierarquização estável de valores – revelou-se sua mais grave fragilidade, não resistindo às contradições que deveria conciliar. Em sociedades democráticas e capitalistas, o valor da igualdade proclamado pela democracia choca-se com a desigualdade justificada nesse sistema pelos princípios da meritocracia; além disso, trata-se de sociedades simultaneamente individualistas e *sociais*: o indivíduo é chamado a se realizar segundo o que seria, nessa perspectiva, sua natureza essencial, mas também se espera dele o respeito às regulações e aos modos hegemônicos do coletivo.

[...] não há ruptura com o programa institucional, não há passagem brutal de um modelo a outro, mas sim um tipo de longa implosão proveniente da própria modernidade, quando persegue um processo de racionalização, de desencantamento e de diversificação da vida social e das suas representações. (ibid., p. 53<sup>30</sup>)

A instituição escolar foi particularmente atingida pela massificação do seu atendimento, o que implicou um amplo processo de diversificação do seu corpo discente, que tornava mais e mais difícil a unidade projetada por esse programa institucional. Além disso, no caso dos jovens e adolescentes, a crescente autonomia que lhes foi socialmente concedida passou a se chocar com a pretensão de imposição do papel de aluno isolado das suas demais experiências sociais (ibid., p. 347-348). Entre diversos outros sinais, poderia citar a reinvenção cotidiana do uniforme, por parte dos alunos da EM, que, trazendo para o espaço escolar a vida juvenil traduzida em mil adereços imprevistos no desenho homogeneizador da calça *jeans* e camiseta padrão, evidenciava a pertinência dessa argumentação de Dubet também no contexto desta pesquisa.

A personalização na regulação do cotidiano escolar percebida no caso aqui discutido também é abordada por esse autor, no quadro do declínio das instituições. Na ausência ou desestabilização da ordenação institucional, que

---

<sup>30</sup> “il n’y a pas de rupture avec le programme institutionnel, pas de passage brutal d’un modèle à l’autre, mais une sorte de longue implosion issue de la modernité elle-même quand se poursuit le processus de rationalisation, de désenchantement et de diversification de la vie sociale et de ses représentations.”

definia papéis e regras de atuação e convívio, impõe-se o arbítrio pessoal daqueles que de fato arcam com a reconstrução diária desses papéis e regras.

Existe aí, sem dúvida, um gosto pelo engajamento e um senso de sacrifício, mas pode também haver uma razão mais forte e mais profunda: sem esse engajamento, sem esse ‘uso de si’, o ofício se tornaria simplesmente impossível, tamanha é a distância entre as normas estatutárias, o ideal profissional e as condições reais de trabalho. (ibid., p. 151<sup>31</sup>)

Dubet toca ainda em outro aspecto desse quadro de desinstitucionalização da escola que já foi abordado neste item: a questão do direito. Na avaliação desse autor, a solução judicial não condiz com o programa institucional – “A instituição não gosta do direito” (ibid., p. 389<sup>32</sup>): nos termos institucionais, o papel definido para o professor pressupõe sua atuação no interesse dos alunos e não deve ser questionado. De fato, na EM, a ordem do direito era freqüentemente rejeitada por suas profissionais, que muitas vezes justificavam sua atuação – ou não atuação, em alguns casos – pelo temor de se tornarem alvo de processo judicial. Como exemplo, tenho registrado no caderno de campo 3, a resposta da professora Cleide ao pedido de uma das gestoras para que as docentes implementassem algumas regras em sala de aula, em reunião geral da Escola (01/08): “Eu não, eu mando ele cuspir o chiclete, ele sai daqui e me processa por – como é que fala? – constrangimento!”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, de modo recorrente, aparecia naquele contexto como responsável por uma suposta impossibilidade de se estabelecerem regras de convívio e de comportamento discente. O enunciado “não se pode nem tocar no aluno” foi repetido diversas vezes, por diferentes profissionais da Escola, o que me fazia pensar na dificuldade encontrada por aqueles adultos em formalizar o contato com os estudantes: por que precisaríamos tocar nos alunos?

Corti e Souza (2004) lembram que o ECA foi uma conquista dos movimentos sociais, que, amparados na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, conseguiram implementar nova perspectiva jurídica para essa faixa etária. O Estatuto traz uma visão integral para a proteção da criança e do adolescente, regulando seus direitos no ambiente familiar, na

<sup>31</sup> “Il y sans doute là un goût de l’engagement et un sens du sacrifice, mais il peut aussi y avoir une raison plus forte et plus profonde: sans cet engagement, sans cet ‘usage de soi’, le métier serait devenu simplement impossible, tant est grande la distance entre les normes du statut, l’idéal professionnel, et les conditions réelles du métier.”

<sup>32</sup> “L’institution n’aime pas le droit”.

educação e no lazer. Tem o mérito de tornar passado a Lei da Política do Bem-Estar do Menor, de 1964, e o Código de Menores, de 1979, que visavam apenas uma parcela da população infanto-juvenil, aquela envolvida em situações de crime, marginalidade e abandono. Entretanto, as autoras questionam a aproximação da adolescência à infância colocada pelo Estatuto, na medida em que ignora especificidades socioculturais desse grupo etário, como a necessidade de espaço para construção de uma autonomia que seria inviável nos anos da infância.

Não seria a adolescência, ou ao menos uma parte dela, uma etapa de um período maior da vida que chamamos de juventude? Ou o adolescente seria apenas uma criança crescida, mais próxima da infância do que da juventude? Será que os desejos, as necessidades e os dilemas de um rapaz ou uma moça prestes a completar 16 anos se aproximam mais daqueles vividos por alguém de 11 anos ou alguém de 19 anos? E será que as questões vividas por um rapaz ou uma moça de 22 anos estão mais próximas das vividas por alguém de 17 anos ou de 40 anos? (ibid., p. 79)

É importante ressaltar que as autoras explicitam não negar o ECA e nele reconhecem importantes avanços jurídicos e culturais no trato com os adolescentes, que não devem retroceder. Pretendem, com sua crítica, “buscar meios de avançar para uma visão jurídica um pouco mais complexa, mas tão democrática quanto a que é afirmada no Estatuto” (ibid., p. 80).

A referência à reflexão de Corti & Souza tem o propósito de destacar que há críticas de diversas matizes ao ECA, inclusive contrastantes entre si, como se percebe quando se comparam seus argumentos com enunciados correntes na EM a esse respeito, das merendeiras às gestoras. No entanto, se é fato que são possíveis apropriações maliciosas dessa ordem legal, principalmente em função da fragilidade do sistema jurídico do país, concordo com Dubet quando argumenta pela importância do direito no atual quadro de declínio das instituições, na medida em que constitui um limite para a arbitrariedade que pode se colocar quando da desestabilização do programa institucional (Dubet, 2002, p. 390).

A negociação democrática nos ambientes escolares, enquanto alternativa às regras “sagradas” da instituição (ibid., p. 396), também é discutida por esse autor. Ressalta que a ordem democrática impõe explicações e justificativas para os atos de regulação, mas pondera que há limites nesse caminho, na medida em que o ideal democrático supõe igualdade entre os participantes do seu processo, o que não ocorre quando se trata de professores e alunos, pois, nesse caso, a desigualdade seria intrínseca ao próprio sentido do coletivo em discussão.

No Brasil, a proposta de discussão coletiva da regulação dos ambientes escolares já está presente na teoria didática, ao menos desde a difusão dos princípios da Escola Nova, que enfatizavam a importância do favorecimento da construção da autonomia por parte dos alunos (Chamlian, 2002). Entretanto, na escola pesquisada, pude registrar apenas alguns poucos movimentos nesse sentido, ocorridos sempre em sala de aula, nunca em relação ao coletivo escolar como um todo – ou seja, o diálogo democrático na construção da regulação daquele cotidiano ficava relegado a uma escolha pessoal das professoras. Por outro lado, a perspectiva intercultural traz importante ponderação para as considerações de Dubet acerca dos limites da opção pelo diálogo democrático. Se pensadas em termos de diferença cultural, parte das chamadas desigualdades podem constituir especificidades a serem consideradas nesse debate, e não como seu impeditivo. Tal postura implica a revisão dos modelos da psicologia e da sociologia discutidos no capítulo anterior, que concebem a adolescência/juventude em termos de falta, por basearem-se em parâmetros adultocêntricos. Reconheço, entretanto, que, ainda assim, persistiriam limites decorrentes de algum nível de desigualdade entre adultos/profissionais do ensino e adolescentes/estudantes que se manteria mesmo em um enfoque cultural dessa relação, colocado pela própria condição de tutela que reservamos para esses últimos.

A filósofa alemã Hanna Arendt, no texto intitulado “O que é autoridade?” (1979), informa sobre a trajetória histórica da construção desse conceito na cultura do Ocidente, tecendo, a esse respeito, considerações relevantes para a presente discussão<sup>33</sup>. Não pensa em termos de declínio do programa institucional, porém o enfoque histórico que privilegia traz dados para se pensar a crise da autoridade nos contextos escolares da contemporaneidade, que podem complementar as formulações de Dubet a esse respeito.

Segundo essa autora, a autoridade teria desaparecido do mundo moderno, tomando-se como referência o formato específico que historicamente havia adquirido no mundo ocidental, desde a antiguidade clássica. A extensão e profundidade da crise da autoridade experimentada pelo mundo moderno pode ser constatada pela sua presença,

---

<sup>33</sup> A reflexão aqui destacada é um recorte limitado de um projeto mais amplo dessa autora, que pretende “propor uma interpretação da relação tradicional entre filosofia e política, especialmente da posição de Platão e Aristóteles frente à *polis*, que, a seu ver, estaria na base de toda a tradição da teoria política” (Moraes, 2001, p. 35).

em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo pré-estabelecido no qual nasceram como estrangeiros. (ibid., p. 128)

Para Arendt, a autoridade é incompatível, tanto com a violência, quanto com a argumentação persuasiva. Justifica essa proposição, localizando nas teorias platônicas os fundamentos do conceito ocidental de autoridade: Platão teria proposto a introdução da autoridade nos assuntos públicos da *polis*, em busca de uma alternativa à persuasão, que seria o encaminhamento grego típico, mas também buscando evitar as formas habituais do trato com o estrangeiro baseadas na força e na violência. Arendt observa que o termo autoritarismo é freqüentemente identificado com totalitarismo, o que revela a confusão entre autoridade e “tirania”, cujo poder de coerção advém da violência. O poder de coerção da autoridade poderia se fundar no desígnio divino, na tradição ou no conhecimento especializado, que também estaria presente nos dois primeiros casos, mas não na violência, nem tampouco na argumentação. Portanto, para essa autora, o desencantamento do mundo e a hegemonia do ideal democrático, a partir da modernidade, seriam, por definição, incompatíveis com a autoridade.

A meu ver, como a significação das palavras é um processo dinâmico e nunca acabado, poder-se-ia considerar a possibilidade de ressignificação da expressão *autoridade*, propondo-se a transição de uma autoridade tradicional e/ou sagrada a uma “autoridade racional legal” (Dubet, 2002, p. 378<sup>34</sup>). Entretanto, mais uma vez, ainda que se trabalhasse com essa possibilidade e com a perspectiva intercultural da relação entre adultos e adolescentes no espaço escolar, coloca-se a questão dos limites do debate democrático lembrada por Dubet. Mesmo que se buscasse entender a especificidade da condição do aluno adolescente mais como diferença do que como desigualdade, persistiriam importantes limitações, dadas pelas próprias fronteiras da racionalidade. Quando interesses estão em jogo, argumentos podem se apresentar como lógicos e cabíveis, ainda que manipulados, de modo consciente ou não, pelo desejo. Além disso, lidar com a adolescência é lidar com o paradoxo da construção da autonomia em meio à dependência. A ordem democrática escolar precisa

---

<sup>34</sup> “autorité rationnelle légale”.

responder à especificidade dos sujeitos que envolve, o que inclui, nesse contexto, tal paradoxo. Considerando-se a situação de tutela jurídica, material e psicológica que reservamos para o adolescente, cabe o questionamento: até onde pode e deve chegar o debate democrático na escola?

Essa última pergunta não poderia ser respondida de forma objetiva pela presente pesquisa, posto que não foram identificadas situações na observação da EM que pudessem fundamentar qualquer resposta. Entretanto, como se verá a seguir, a observação das aulas de turmas de 7<sup>a</sup> e de 8<sup>a</sup> séries nessa escola proporcionou outros elementos relevantes para a discussão dos modos de diálogo que ali se praticavam e que podem contribuir para a reflexão acerca dos limites e das potencialidades do diálogo democrático na escola.