

5

Na sala de aula: dialogia, dispersão e cultura da violência

A entrada em sala de aula representou um momento diferenciado na pesquisa, tornando possível acompanhar em maior continuidade e detalhe interações professora-aluno. Em algumas situações, chegava a parecer um espaço à parte na Escola. Lá se acentuava a já anunciada percepção da diversidade de estilos de atuação docente existente na Escola dos Murais, afirmada de modo explícito por algumas professoras – “Não sei como vocês fazem nas outras, mas, na minha aula, só fala quem eu autorizo!”¹ – ou simplesmente exposta nas suas práticas cotidianas. Também os murais diziam da especificidade daquele espaço: considerados nesta pesquisa como uma marca da Escola, estavam quase ausentes das salas de aula. Embora se desenvolvessem trabalhos passíveis de exposição nas turmas observadas, geralmente eram instalados em murais nos corredores da Escola e não nas salas de aula. Isso empobrecia esses ambientes, especialmente quando comparados com as salas de aula das séries iniciais, em geral coloridas e repletas de produções dos alunos.

O convívio, na sala de professores, com as profissionais responsáveis pelas séries pesquisadas já havia evidenciado essa diversidade do corpo docente da EM, mas a observação das aulas tornou possível obter elementos que fundamentassem de modo mais sistemático a análise das relações entre as opções didático-pedagógicas dessas professoras e as práticas de regulação do coletivo escolar no espaço da sala de aula.

Conforme já mencionado, com exceção de uma das professoras de História, todas as demais concordaram com a observação das suas aulas em turmas de sétima e de oitava séries, em ambos os turnos de funcionamento da Escola, totalizando quatro turmas observadas, duas de cada série. A reação ao meu pedido também foi diversificada: enquanto algumas aparentaram relutância, outras se mostraram entusiasmadas pela oportunidade de discutir seu trabalho. Em ambos os casos, procurava conversar com as próprias professoras em observação, assim como com alunos de diferentes posições na aula² acerca da representatividade das

¹ Registro de fala da professora Aline, em uma das turmas de sétima série observadas (ficha de observação, 15/8).

² Penso aqui em termos de estabelecidos e *outsiders*.

aulas que assistia. Não pretendia, com essa medida, descartar aulas consideradas atípicas, mas sim obter mais dados que auxiliassem na sua interpretação.

Em sala de aula, inicialmente, minha presença pareceu ser tão notada quanto fora dela, ou seja, bastante. Muitas vezes, era abordada por alunos que queriam saber o que eu tinha registrado da aula, e alguns, de forma relativamente espontânea, dispunham-se a me ciceronear naquele universo, relatando sobre grupos de poder, padrões de relação, avaliações do trabalho das professoras, atuação da turma, histórias passadas da Escola. Foram geralmente muito receptivos e simpáticos comigo, não parecendo se incomodar com a minha presença, que, na maior parte do tempo, depois do impacto inicial, parecia esquecida nas últimas fileiras da sala de aula. Independentemente do maior ou menor conforto com a situação, também as professoras que abriram esse espaço para a pesquisa foram muito colaboradoras, disponibilizando os materiais por mim solicitados e atendendo aos meus freqüentes pedidos de esclarecimentos. Havia momentos em que essas professoras pareciam dialogar comigo nas suas aulas – o que se tornava perceptível pelo conteúdo das suas falas ou pelos olhares insistentes na minha direção – no entanto, pelas triangulações que realizei, acredito que a dinâmica da aula se sobrepunha à minha presença na maior parte do tempo da observação.

5.1 Dispersão

Atrás, sentada entre os alunos, esse lugar favorecia o estranhamento do familiar que me era a sala de aula, pelo próprio ineditismo dessa localização. E já na primeira aula observada, em uma turma de sétima série, a dispersão generalizada apareceu como uma forte marca daquele espaço-tempo, o que se confirmou no prosseguimento dessa etapa da pesquisa.

Subo para a aula da professora Cássia, que começa com dez minutos de atraso (está substituindo a professora de Matemática, que faltou). [...] sua primeira fala é sobre atrasos dos alunos, que são avisados que não vão poder entrar em sala a partir de uma certa hora. Não consigo registrar que hora é essa, porque o barulho (de dentro e de fora da sala) é alto e estou sentada na parte de trás da sala. [...] Pede que alguém vá ao quadro. Percebe que ninguém fez o trabalho – essa parte é uma continuação do trabalho da aula anterior – e dá um tempo para que o façam naquela hora. Sai de sala, a turma se agita mais. Alguns de fato fazem o trabalho, aparentando concentração, o que é surpreendente, pois o barulho do ambiente é muito alto: além do barulho que vem de fora, tanto do pátio, quanto dos corredores, muitos dentro de sala conversam e brincam e não fazem o trabalho, enquanto

outros conversam e brincam, porém menos, parecem estar trabalhando ao mesmo tempo. Outros ainda se dispersam sem muito barulho: conferem suas figurinhas, mexem no celular, desenham na mesa, olham pela janela. (caderno de campo 2, 30/5).

A continuidade das observações trouxe a constatação de que não se tratava de evento isolado, além de que tampouco era homogêneo. Em outras palavras, o relato acima não era excepcional, embora esse quadro não se repetisse de igual maneira em todas as aulas observadas. Inicialmente, suspeitei de horários e/ou aulas e condições circunstanciais: tempos pós-recreio, dias de muito calor, certos conteúdos, último tempo de sexta-feira, jogo do Brasil na Copa etc. Não consegui, entretanto, identificar padrões nessas contingências, mas a gravidade do problema me instigou a prosseguir no seu questionamento.

O barulho do pátio está bem alto, mas Alice [professora] foi ao quadro resolver o tal problema e grande parte da turma parece tentar acompanhar. Vários alunos participam ou tentam participar da correção. Tomiko [aluna sentada na primeira fileira de carteiras da sala] responde, a professora ouve e diz que ela está certa; não ouvi e acho difícil que a metade de trás da turma tenha ouvido sua resposta. Louis, sentado na minha frente, também responde, mas Alice não ouve, aí ele a chama três vezes – ‘Professora! Professora! Professora!’ – ela não parece ouvir [mais tarde acrescentei um asterisco neste ponto do registro e comentei: ‘é sempre solícita com os alunos, acredito que de fato não tenha ouvido’]. Louis desiste e se aliena até o fim da aula, brincando sem alarde ora com seu celular, ora com Xuxu³, sentada ao seu lado. (caderno de campo 3, 9/8)

Vale contar um pouco sobre Louis. Diversas vezes, presenciei esse aluno ser discriminado por colegas devido à sua suposta homossexualidade; apesar dos adereços e corte de cabelo chamativos, mantinha uma postura na Escola e em sala de aula de bastante discrição; parecia ter apenas algumas amigas e com elas sempre sentava e ficava nos horários vagos ou de recreio; nas aulas que observei, quase sempre esse aluno parecia não participar da maior parte das atividades de estudo propostas pelas professoras. O problema referido no relato acima tinha sido apresentado como desafio pela professora, e acredito, dada a sua insistência, poder supor que teria sido importante para Louis ser ouvido naquele pouco freqüente momento de participação. Quantas vezes Louis terá tentado se integrar e desistido da aula diante da dificuldade e eventual impossibilidade de se comunicar com a professora? Quantos eventos similares aconteciam diariamente naquelas salas de aula? Pessoalmente, registrei vários, o que me convenceu da seriedade do

³ Lembro que os nomes fictícios dos alunos das turmas de 7ª série foram definidos pelos próprios, o que inclui a grafia desses pseudônimos.

problema da dispersão na sala de aula: não é possível, afinal, que todos os alunos sentem-se nas primeiras fileiras, de modo a ouvirem e serem ouvidos nas aulas. Percebi que a dispersão – originada dentro e/ou fora da sala de aula – pode ser altamente excludente, e passei a pensá-la como grave questão para a teoria e prática didáticas.

Na verdade, não cheguei à sala de aula com um olhar ingênuo em relação a essa questão. A leitura do artigo de Lélis (2005b) já me alertara para o problema da dispersão entre os alunos das novas gerações. Antes mesmo da publicação desse texto, Lélis (2005a) havia abordado a questão da dispersão entre alunos de grupos sociais privilegiados no artigo em que discute os resultados da investigação intitulada *O ofício do aluno e o sentido da experiência escolar*, que coordenara no período de 2001 a 2003, quando, com base em pesquisa empírica realizada em uma escola privada da cidade do Rio de Janeiro, buscou conhecer “como o jovem de camadas médias vive a experiência escolar” (p. 138). Nesse artigo, a autora assinala a dispersão “como traço distintivo dos comportamentos diante das práticas escolares” por parte dos jovens investigados (p. 153), e relaciona essa marca cultural das novas gerações com a abundância simbólica a que são expostos na atualidade, trabalhando com a noção de geração *zapping*, segundo proposto por Sarlo (2004). Não aborda ainda essa problemática no espaço da sala de aula, o que vai fazer no artigo *Lidar com a dispersão: um desafio para o professor* (2005b), no qual se dedica especificamente a essa questão. Toma então como base para suas reflexões a pesquisa *Entre famílias e escola, a força da avaliação professoral*, que coordenou no período de 2003 a 2005, desenvolvida em outra escola privada da mesma cidade, “freqüentada por camadas médias e setores das elites cariocas” (ibid., p. 4). Nesse espaço, observou as aulas de todas as disciplinas de uma turma de oitava série, além de fazer entrevistas e aplicar questionários para alunos e professores. Embora a questão da dispersão não estivesse prevista nos objetivos iniciais da pesquisa, “a imersão na sala de aula, durante o ano de 2004, fez emergir um aspecto central para o entendimento hoje dos desafios que vive o professor na gestão da classe: a presença constante da dispersão” (id.). Nessa publicação, a autora sublinha que o trabalho de contenção dessa dispersão realizado pelo professor comprometia o tempo da aula, na medida em que implicava sucessivas interrupções dos estudos e atividades desenvolvidas nesses encontros. No entanto, tomando como evidência,

entre outros, o fato de todos os alunos dessa turma terem sido aprovados para o ensino médio, Lelis observa que, de todo modo, o trabalho de ensino-aprendizagem parece se realizar. Isso a levou a questionar: “Quem sabe também não tenhamos que pensar em novos dispositivos para trabalhar com esses alunos?” (ibid., p. 12) – estudantes caracterizados em termos geracionais e socioeconômicos pela facilidade no acesso às novas tecnologias para lazer e informação, cuja atenção só se reteria por períodos de curta duração, mas que poderiam estar desenvolvendo capacidades de atenção simultânea a diversas atividades, de um modo impensável para as gerações anteriores.

A pesquisa na Escola dos Murais soma a essa discussão, quando aponta que a dispersão também pode ser um problema da escola pública, não restrito, portanto, aos setores médios e de elite investigados por Lelis.

Apesar das óbvias distâncias socioculturais que separam os estudantes das pesquisas dessa autora dos freqüentadores da Escola dos Murais, talvez se possam identificar alguns pontos em comum entre esses adolescentes, particularmente no que se refere à cultura *zapping* com que convivem e geralmente valorizam. Conforme argumentado no terceiro capítulo deste relato, ainda que com restrições diversas, o acesso ao mundo digital já se difunde entre outros grupos sociais, o que se colocava evidente também nas salas de aula observadas nesta pesquisa.

Nas turmas de sétima série, por exemplo, a internet se fazia presente de modo bastante concreto no quadro de dispersão constatado: com freqüência, nas aulas em que esse problema se mostrava mais agudo, voavam bolinhas de papel, que iam e vinham pela sala. Depois de algum tempo de convívio com essas turmas, pude ter acesso a essas bolinhas que, na verdade, eram bilhetes: a meu pedido, diferentes alunos concordaram em mostrá-los para mim; pude também observar que havia algumas dessas bolinhas pelo chão da sala no final do dia e passei a tentar recolhê-las, o que só foi possível algumas vezes, pois quase sempre alunos o faziam antes de mim. Descobri desse modo que as bolinhas funcionavam como um *MSN de papel*, com “emoticons” e codificação típicos desse meio de comunicação:

Oi! Quer te comigo?
Ola mami... Td bem?
Td :)
Tbm, novidades?
Nenhuma!

Xiieee, nem eu
 Vc fala c a puta?
 M...?
 é
 Sim, pq? Vc não suporta ela, né?
 é ela tá insuportável!
 O q ela fez?⁴

Tive acesso a bilhetes bem mais longos do que este, sendo que alguns envolviam diversos alunos, mobilizando grupos pela sala durante aulas inteiras, em que a preocupação principal parecia ser a de ludibriar a professora em sala. Os assuntos eram geralmente triviais, às vezes explicitando serem continuação de conversas anteriormente iniciadas via MSN virtual ou incluindo combinações para nele prosseguirem quando chegassem em casa, de modo a incluir outros participantes. Além da referência a esse importante traço cultural desses adolescentes – o convívio via internet – chamava a atenção que, como exemplificado na comunicação que acima busquei reproduzir de forma literal, não era o assunto a motivação primeira do contato, e sim o contrário, isto é, o desejo do contato é que os levava a procurar o assunto. E a aula tentava acontecer enquanto isso.

Também os celulares traziam os novos tempos para a dispersão na sala de aula. Era comum, nas fileiras mais posteriores das salas, alunos ocuparem-se por longos períodos com seus celulares. Cheguei a perguntar para alguns – poucos, pois temi que esse tipo de questionamento os intimidasse – o que estavam fazendo, e obtive diferentes respostas: envio de torpedos para colegas da Escola e de fora da Escola, mas também para os seus pais; jogos; “nada, só mexendo pra passar o tempo”⁵.

Generalizando, a agitação e aparente dificuldade de concentração de grande parte dos alunos eram quase permanentes: independentemente do objeto em lançamento pela sala ser o tradicional giz ou a inovadora bolinha-MSN, o quadro de dispersão era geral, como assinalou Lelis a respeito dos espaços que pesquisou. Mas o primeiro mês de observação das aulas da sétima série também sinalizava que alguns encaminhamentos e posturas docentes na interação com o aluno na sala de aula pareciam responder melhor do que outros a essa situação. Por outro

⁴ Nesse ponto, a conversa/bilhete se interrompe e ficamos sem saber o que a desafeta de quem se fala fez. Transcrição literal de bilhete recolhido do chão em 14/6; caderno de campo 2.

⁵ Resposta de aluna de sétima série (caderno de campo 3, 16/8).

lado, independentemente do trabalho desenvolvido pela professora em sala de aula, a análise desses registros também apontava para um ambiente altamente dispersivo proporcionado pela Escola para esses alunos, o que sugeria que o problema da dispersão não decorria exclusivamente da aparente agitação daquela geração de adolescentes no encontro com os diferentes estilos das professoras da Escola.

Tive, nesse ponto da pesquisa, um problema metodológico. O registro das interações em sala de aula tornava-se difícil e resultava falho devido ao grande número de participantes em cena. A filmagem das aulas estava descartada por duas razões: em se tratando de imagem, seriam necessárias autorizações dos responsáveis de todos os alunos presentes em sala, o que já sabia problemático⁶; além disso, temia que a presença de uma filmadora afetasse de modo significativo a comunicação que pretendia registrar, comprometendo o sentido mesmo da observação das aulas. Tentei a gravação de áudio, o que também não se mostrou viável: foram feitas duas tentativas, uma com equipamento analógico e outra com digital, porém nenhuma bem sucedida, dado o alto nível de ruído que freqüentemente competia com os diálogos que pretendia registrar. Cogitei, então, um outro recurso, com base na metodologia da pesquisa relatada por Régine Sirota no livro *A escola primária no cotidiano* (1994).

5.1.1 Da ficha de observação

Da primeira leitura dessa publicação de Sirota, ainda na fase de projeto para esta tese, sobressaíram-se mais as distâncias do que as proximidades entre nossos trabalhos: apesar da relevância da sua investigação, tratava-se de um estudo sobre as séries iniciais do ensino fundamental, no que se afastava de uma característica central desta pesquisa, que é versar sobre estudantes adolescentes. Além disso, seu trabalho partia da hipótese da constituição de duas redes de comunicação em sala de aula:

- uma rede de comunicação principal, que se refere apenas a uma parte da turma, na qual os alunos são efetivamente *sujeitos* de uma comunicação, pois participam,

⁶ Tive oportunidade de presenciar os esforços de uma professora para conseguir autorizações para uma filmagem: muitos alunos esqueciam repetidamente de trazê-las e outros foram proibidos por seus responsáveis de participar da atividade, segundo os próprios estudantes, por temor quanto à utilização das imagens (caderno de campo 2, 21/6).

são interessados, valorizados e têm coisas a dizer, visto que a situação de aprendizagem faz sentido para eles;

- uma rede de comunicação paralela que se refere à outra parte da classe. Esses alunos estão em uma posição externa à rede principal de comunicação, na medida em que não estão interessados, nem são valorizados, nem são parte integrante, desenvolvendo portanto condutas de ilegalidade escolar ou de apatia. (ibid., p. 37)

Resisti inicialmente a essa interpretação do diálogo na sala de aula, por entender que não reconhecia outras formas de organização do trabalho escolar, menos centradas na figura do professor. Entretanto, a observação das aulas na EM evidenciou a pertinência da hipótese de Sirota: somente as aulas de artes do turno da tarde de fato não se enquadravam nessa descrição. Sendo uma aula eminentemente prática, apenas nos momentos de orientação dos trabalhos se constituía mais propriamente uma rede de comunicação principal, configurando-se, na maior parte do tempo, uma aula descentralizada, em que a professora atendia os alunos em suas carteiras, onde desenvolviam os trabalhos propostos, aliás, em geral com bastante envolvimento⁷. Em todas as demais aulas observadas, era evidente a existência de uma rede de comunicação principal em competição com uma freqüentemente ruidosa rede de comunicação paralela.

A organização espacial das salas de aula confirmava essa interpretação: as carteiras estiveram quase sempre enfileiradas, evidenciando a predominância do ensino frontal. Presenciei apenas duas aulas em que os alunos trabalharam em grupo e nenhuma em que a turma se dispusesse em círculo para discussões coletivas; além disso, entrevistas formais e informais com alunos ratificaram a pertinência dessa observação. Também era visível que, dentro desse modo de organização das atividades pedagógicas, a não participação de estudantes na rede de comunicação principal implicava comprometimento do processo de ensino-aprendizagem em andamento.

Ainda assim, o instrumento criado na pesquisa de Sirota para anotação da dinâmica dessas redes de comunicação nas aulas em estudo parecia inadequado, devido à opção pelo registro de cunho etnográfico da minha investigação. Entretanto, fui convencida da produtividade desse instrumento quando da releitura

⁷ Vale registrar o princípio com que a professora Paula trabalhava, pelo sucesso que geralmente obtinha, no sentido da participação e aparente prazer que conseguia proporcionar aos alunos na sua aula, apesar de não contar com recursos que atendessem às especificidades da disciplina que ministrava: segundo seu depoimento, optava por projetos, como desenho de mobiliário em perspectiva ou mosaicos coloridos, que não dependiam de habilidades inatas ou desenvolvidas a custa de trabalho anterior, mas resultavam em trabalhos interessantes e vistosos.

da proposta dessa autora, depois de observar as aulas de duas turmas de sétima série desde o final do mês de maio. A partir dessa experiência em campo, passaram a fazer sentido os argumentos de Sirota, quando discute a utilização de grades de observação em pesquisas que trabalham com registros etnográficos. A autora pondera que, apesar de muitos etnógrafos recusarem a pertinência de tal instrumento,

inúmeros estudos antropológicos utilizam meios de investigação tais como gravações de vídeo e grades de análise construídas a partir de indicadores extremamente precisos; embora, efetivamente, esses instrumentos sejam em parte construídos diretamente no local de pesquisa, no campo, colocam em andamento hipóteses cuja consistência teórica não parece simplesmente depender de uma escritura *a posteriori*. (ibid., p. 31)

Considero que a ficha de observação⁸ que desenvolvi para essa etapa da pesquisa, embora baseada na grade utilizada por Sirota, de fato emergiu da empiria. A constatação da pertinência das dimensões que essa autora define para registro das interações comunicativas na sala de aula se deu após o período de um mês e meio de observações das turmas de sétima série. Nas turmas de oitava série, observadas ao longo dos meses de setembro e outubro, o registro em fichas também foi precedido por um período de duas semanas de observações livres, que tiveram o propósito de verificar a pertinência da ficha de observação para aquele contexto. Desse modo, os elementos que a grade proposta por Sirota destacava – “natureza da intervenção”, “intensidade do tipo de intervenção” e “integração da intervenção na rede principal de comunicação” – já haviam demonstrado sua relevância para a análise daquela dinâmica de comunicação e pareciam permitir organizar de modo prático as anotações de grande parte das interações e seus desdobramentos ocorridos nas aulas observadas.

Acresci à proposta de Sirota previsão para registro de outros aspectos: atitude/atividade do professor; modos de repreensão de alunos/turma; uma seção para observações em geral, em que podia anotar detalhes que escapavam às categorias previstas, além de primeiras interpretações do observado; e maior detalhamento nas possibilidades de realização das dimensões destacadas por Sirota. Avalio que a inclusão desses elementos permitiu que se mantivesse a qualidade etnográfica das observações, na medida em que tornou possível um registro mais fiel do turbilhão de acontecimentos e interações que tinham lugar

⁸ Reproduzida no Apêndice 2.

nas salas de aula pesquisadas. Por outro lado, o maior detalhamento das interações observadas inviabilizou a quantificação⁹ dos registros em questão, que foram analisados segundo metodologia descrita a seguir.

5.1.2

Da análise das fichas

As fichas de observação, portanto, foram construídas de modo a viabilizar o registro mais detalhado possível das interações e práticas não discursivas presenciadas em sala de aula. Sua análise, por outro lado, foi direcionada pela questão de pesquisa – *como os modos escolares de dialogia podem afetar a regulação do coletivo adolescente no ensino fundamental?* – que, por sua vez, ganha significado mais preciso dentro das opções teóricas desta tese. Nesse sentido, torna-se necessário explicitar em maior detalhe o entendimento de diálogo que referenciou a análise que se segue.

Conforme já mencionado, uma importante contribuição da perspectiva intercultural para a didática é a defesa do diálogo, mais especificamente do diálogo intercultural nas práticas educativas em geral. Por definição, a característica fundamental dessa modalidade de diálogo é a abertura para a troca na diferença cultural, que só se efetiva na medida em que não se hierarquize¹⁰, não se essencialize, nem se folclorize tal diferença. As proposições de Paulo Freire – uma importante referência para essa perspectiva (Candau & Leite, 2006; Candau, 2002a e 2000) – a respeito do diálogo enquanto opção metodológica de ensino-aprendizagem trazem elementos que complementam essa caracterização básica e se mostraram, nesta pesquisa, produtivos para a reflexão sobre a prática do diálogo intercultural em sala de aula.

No livro em que discute com o educador estadunidense Ira Shor, Paulo Freire (1986) argumenta que o diálogo em sala de aula é, antes de tudo, um direito do aluno e justifica:

⁹ Sirota chega a quantificá-los, o que fez sentido no seu trabalho, dada a maior amplitude da sua amostragem, viabilizada pela realização do trabalho em equipe (menciona-se o número aproximado de cinquenta mil dados; *ibid.*, p. 47).

¹⁰ Mais uma vez, é importante reafirmar que no caso da diferença adolescente, em especial no espaço escolar, reconheço a inevitabilidade de algum nível de hierarquia, imposto tanto pela própria condição de tutela jurídica do adolescente, como pela estrutura que construímos para o trabalho pedagógico. Conforme argumentado no próximo capítulo, trata-se mais exatamente de buscar limitar a hierarquia adulto/professor – adolescente/aluno ao estritamente necessário aos processos de ensino-aprendizagem em curso.

PAULO. [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres humanos criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo mais do que só saber. (ibid., p. 123)

Freire lembra ainda que o diálogo não se dá em um vácuo sociopolítico: sua intenção democrática não significa independência dos fatores condicionantes do contexto em que se realiza, que poderão limitar a efetivação dos objetivos a que se propõe. Nesse sentido, no caso do diálogo em sala de aula, destaca-se a tensão autoridade-liberdade, dado que a primeira se faz necessária para garantir a segunda – impedindo, por exemplo, que se utilize da própria abertura dialógica para sabotar esse processo – mas também representa um fator limitante para os impulsos individuais de participação. Ressalva, contudo, que autoridade não implica autoritarismo, este incompatível com a postura dialógica na educação.

Outra importante dimensão desse entendimento de diálogo diz respeito à posição epistemológica que implica. Para Freire, nessa perspectiva, o fato de o educador ter um contato prévio com os objetos de estudo não significa que tenha esgotado todas as suas facetas para conhecimento. A postura dialógica traz a abertura, em certa medida, a novas interpretações e desenvolvimentos do conhecimento desses objetos, possível pela troca de experiências e informações entre alunos e professor. Há limites, no entanto, para esse “ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto” (ibid., p. 124). Freire ressalta que essa posição não implica esperar que o educador renuncie à sua formação e aos seus conhecimentos, nem tampouco que os transforme de modo radical a cada período letivo. Nesse sentido, argumenta que adquirimos algum nível de segurança sobre alguns objetos e que podemos operar com essa certeza em sala de aula – o contrário seria hipocrisia. Esclarece ainda que:

a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de *sua* descrição sobre *suas* experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (ibid., p. 131)

Com base nessa concepção de diálogo, elaborei o roteiro que se segue para a análise das fichas de observação das aulas na Escola dos Murais. Em todas as

fichas selecionadas, procurei caracterizar a palavra do aluno e a palavra da professora, visando posteriormente relacionar os aspectos das interações comunicativas em análise com a regulação do coletivo em sala de aula, neste momento pensada em função da questão da dispersão:

- PALAVRA DO ALUNO

1) Direito ao diálogo:

- a) busca integração na rede de comunicação principal?
- b) conquista integração nessa rede?
- c) colabora para a efetivação desse direito para todos (considerando-se aqui também a questão do trato da diferença)?

2) Tensão autoridade-liberdade:

- a) reconhece a autoridade da professora?
- b) demonstra autonomia na prática da liberdade (considerando-se aqui o direito do coletivo e o seu direito individual ao diálogo e à aprendizagem)?

3) Dimensão epistemológica: sua experiência e saberes dialogam com o conhecimento trabalhado em sala de aula?

- PALAVRA DA PROFESSORA

4) Direito ao diálogo:

- a) compartilha esse direito com todos os alunos? Assegura integração da palavra de todos os alunos à rede de comunicação principal?
- b) dialoga com a diferença adolescente?

5) Tensão autoridade-liberdade: como exerce sua autoridade na sala de aula?

6) Dimensão epistemológica: como trabalha o conhecimento na sala de aula?

Das perguntas acima, podem-se inferir dois importantes posicionamentos da pesquisa nesta etapa da investigação, para além do que já foi explicitado em termos de concepção de didática e, mais especificamente, quanto ao diálogo na educação escolar. Primeiro, assume-se a existência de uma rede principal de comunicação, em que a professora tem papel central na sua condução, o que não significa uma defesa desse modelo de organização do trabalho escolar, mas sim a constatação de que assim se passava no ambiente pesquisado e de que, dentro desse contexto, a exclusão de alunos dessa rede tendia a implicar o

comprometimento do seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, reconhece-se um lugar para a autoridade do professor, ainda que se questionem algumas concepções e modos de exercício dessa autoridade nas salas de aula investigadas.

5.1.3 Da dispersão que se lê nas fichas

As fichas¹¹ confirmaram o que a observação geral das aulas já apontava: nas turmas observadas, a palavra do aluno era, em larga medida, modulada pela palavra da professora. O que já era perceptível, antes mesmo da análise dos registros dessas observações, ficou ainda mais claro com a metodologia adotada para as anotações da dinâmica da sala de aula: as turmas mudavam significativamente de postura conforme a professora em sala de aula. As respostas ao primeiro nível da análise – palavra do aluno – revelaram-se fortemente dependentes das respostas ao segundo nível – a palavra da professora. Essa dependência também foi explicitada nas entrevistas dos alunos:

P – Mas, olha só, eu perguntei sobre as aulas que funcionavam e as que não funcionavam e vocês só falaram dos professores. E a turma não tem nada a ver com isso não?

Caetano – Claro que tem, mas depende muito do professor.

Sabrina – Agora eu concordo com o Caetano. Se o professor tem moral, a turma fica quieta, se não tem, a turma faz bagunça.

(entrevista com alunos da 7ª série)

P – Tá. Mas e a turma? O que vocês acham do comportamento das turmas nas aulas?

Giovanna – Ah, depende. Tem aula que fica legal e tem aula que enlouquece. [risos]

P – Mas depende de quê, Giovanna?

Giovanna – Depende do professor, ué...

(entrevista com alunos da 7ª série)

P – E a turma, gente? Quando eu perguntei das aulas, só apareceu professor. E os alunos?

Talita – Ah, às vezes eles implicam muito com o professor, às vezes nem dá pra entender nada da aula.

Soraia – É, depende da aula.

P – Por quê? Tem professor que os alunos não implicam, como a Talita falou?

Talita – É, tem professor que sabe segurar a turma.

Soraia – É, mas tem professor que até faz bagunça com a turma! [risos]

¹¹ Lembrando: as fichas registraram aulas de Ciências, Francês, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, nas quatro turmas de sétima e oitava séries observadas. Na aula de Artes onde se desenvolvia outro padrão de comunicação, a ficha não se mostrou apropriada.

(entrevista com alunos da 8ª série)

P – Mas e a turma nessa história? Do jeito que vocês falam, fica parecendo que é só o professor que tá em sala de aula...

Marta – A turma só se comporta se o professor põe moral.

Carla – É, até o Jackson fica quieto na aula da Violeta, mas no resto...

Sílvio – Não, na da Aline todo mundo fica quieto.

P – É? Por quê?

Sílvio – Porque todo mundo tem medo dela! [risos]

(entrevista com alunos da 8ª série)¹²

“Depende do professor, ué...” – a interjeição do final desse enunciado diz muito da naturalidade com que os alunos pareciam encarar o protagonismo das professoras no seu processo de ensino-aprendizagem, sugerindo mesmo o desconhecimento da possibilidade de haver alternativas a esse modelo de ensino tão absolutamente centrado na professora. Como exemplificam os recortes acima destacados, nas entrevistas, esse padrão ficava claro: quando perguntados sobre a turma ou sobre os alunos, em relação a questões de regulação do coletivo, as respostas dos entrevistados com frequência traziam o foco novamente para as professoras, nelas depositando toda a responsabilidade pela produtividade dos encontros escolares. Essa perspectiva contrastava com os depoimentos das professoras entrevistadas, que freqüentemente responsabilizavam os alunos pelos problemas de comportamento que enfrentavam em sala de aula, fosse pela sua “falta de educação”, responsabilidade da família, fosse pelo desinteresse generalizado pela escola que derivava da sua condição etária e geracional:

[...] Nessas séries, eles são mais difíceis também, a indisciplina é pior. Já vêm muito mal educados de casa, a gente não consegue dar jeito não. (entrevista com a professora Paula)

[...] como eu vou lidar com o problema de um desinteresse que é crônico, de uma coisa que parece que a escola não tem nada a dizer para os alunos, nada de que o professor faça, mesmo sendo professores bons que se importam – claro que tem aquele professor que não está nem aí, mas eu sei que tem pessoas que se importam – e nada do que você faça parece que prende, nada do que você faça parece significativo. Acho que o grande problema de indisciplina na escola vem daí. É uma geração diferente, que quer coisas que a escola não dá. (entrevista com a professora Cláudia, uma das gestoras)¹³

Apesar de não poder concordar com o entendimento aparente dos alunos e professoras citados, isto é, embora considere que o encontro da sala de aula

¹² Nas quatro entrevistas aqui destacadas, o assunto desviou-se nesse ponto, tornando a versar sobre os professores.

¹³ Recortes ampliados no Apêndice 3 (R23, R24).

dependia de muitos outros fatores além do encaminhamento que as professoras davam às aulas e da condição dos alunos, alguns elementos da análise das fichas apontaram que, uma vez estabelecida a situação de sala de aula, diversas ações estudantis de fato variavam conforme a professora presente. De acordo com os registros dessas fichas, a busca e o sucesso da integração da palavra do aluno à rede principal de comunicação alteravam-se mais em função da professora, do que em função da série, turma ou disciplina em questão¹⁴. Dois fatores pareciam afetar essa busca: a postura da professora em relação ao que foi denominado nesta análise de *direito ao diálogo* e em relação aos modos de exercício da sua autoridade em sala de aula.

Quanto ao direito ao diálogo, as perguntas relativas à palavra da professora sugeriram uma tendência a um menor movimento de busca e realização da integração nas aulas em que a condução do compartilhamento desse direito, por parte da professora, era limitada, o que podia se expressar de diferentes maneiras.

Provavelmente devido à centralidade da figura da professora nesse modelo de organização do trabalho escolar, o direcionamento do seu olhar para as primeiras fileiras da sala pareceu se relacionar com a exclusão do restante da turma da rede principal de comunicação. Nessas aulas foi registrado um maior número de ocorrências de intervenções ignoradas (II), atitudes de aparente desligamento (D), bilhetes (B) e conversas (C).

Na análise desse primeiro item – direito ao diálogo – apareceu também uma nítida relação entre o modo de integração proporcionado pela professora aos enunciados dos alunos e o nível de dispersão da aula. Nos encontros em que predominaram as *respostas dirigidas* (RD), isto é, quando a maior parte das intervenções era respondida diretamente ao aluno, sem a preocupação de colocar o restante do coletivo a par do teor daquele diálogo, havia uma maior tendência à dispersão da turma do que nas aulas em que as professoras privilegiavam as *respostas ampliadas* (RA). Nas respostas ampliadas, a pergunta ou comentário do aluno costumava ser repetido em voz mais alta pela professora, o que chamava a atenção da turma – mais acostumada a valorizar a voz docente do que a do colega

¹⁴ Sublinho aqui traços gerais do observado, mas é importante ressaltar que havia alguns alunos que não dependiam tanto dos encaminhamentos das professoras em sala, brigando por essa integração, mesmo que sentados na parte de trás da sala em aulas bastante conturbadas. Eram geralmente alunos populares entre os demais estudantes, aparentando uma segurança e auto-estima incomuns.

– ao mesmo tempo em que isso viabilizava que os demais soubessem do que se tratava, pois com frequência não se podia ouvir o que o aluno dizia, caso não se estivesse sentado perto dele. Na verdade, essas duas situações tendiam a coincidir: nas aulas em que predominavam as respostas dirigidas, também o olhar das professoras não costumava se dirigir para além da segunda ou terceira fileira da sala de aula. Desse modo, em geral, perguntas feitas por alunos sentados na frente da sala não eram ouvidas pelo restante da turma, o que destituía de sentido a resposta da professora, mesmo que fosse ouvida por toda a turma, o que nem sempre acontecia. Nas respostas ampliadas, o caráter privado do diálogo era eliminado pela professora, o que parecia reforçar a rede de comunicação principal e favorecer a ampliação da adesão da turma a essa rede.

Ainda na análise do item “direito ao diálogo”, a questão do afeto tornou a se manifestar, confirmando a interpretação desenvolvida no item anterior: presente na relação professora-aluno na maior parte das aulas assistidas, naquelas em que se mostrava mais marcante, podia se tornar fator de dispersão, do modo que descrevo a seguir. Comparando-se turmas das duas séries estudadas, percebia-se que os laços por afeto se faziam mais presentes e mais efetivos em termos de regulação do coletivo entre os alunos mais novos, isto é, na sétima série, onde o grupo dos “amigos” era mais numeroso. Na oitava, havia uma tendência mais acentuada à formação de grupos desligados desses vínculos, que muitas vezes não eram substituídos por outros mecanismos de regulação da participação nas aulas:

‘Você não faz nada na aula inteira! Eu finjo que não vejo [...] Você não precisa gostar de mim, mas eu exijo respeito [...] Ser polícia não é a minha praia. [...] Extremamente desagradável esse ritmo de ‘cala a boca’, ‘presta atenção’, ‘cala a boca’! [...]’
(professora, ficha de observação, 18/9, 8ª série)¹⁵

De fato, a professora havia preferido até então ignorar a dispersão crescente da turma até que a agitação tornou inviável a aula que buscava preservar para alguns alunos. Parecia mesmo que a opção pela via afetiva no diálogo com os alunos era, em certa medida, incompatível com o lugar da autoridade em sala: aparentemente, a amizade exigia mais horizontalidade do que uma relação de autoridade permitiria. Antes, porém, de avançar na discussão da questão da autoridade em sala de aula, resta ainda a analisar um último aspecto do item

¹⁵ As chaves indicam partes da sua fala que não pude registrar com exatidão, mas que não alterariam de modo significativo o sentido do enunciado. Anotações feitas no espaço reservado para observações gerais da ficha.

direito ao diálogo, que diz respeito ao trato com a diferença adolescente, por parte das professoras.

Na maior parte das fichas, a resposta à pergunta “dialoga com a diferença adolescente?”, dirigida à palavra docente, foi construída mais pela ausência de referências diretas a essa questão nas práticas discursivas e não discursivas registradas. Nas entrevistas formais e nas conversas que mantinha cotidianamente com essas professoras, expunha-se com frequência o reconhecimento dessa diferença, algumas vezes negativizada, conforme discutido no capítulo 3 deste relato. Em sala de aula, contudo, esse reconhecimento era geralmente pouco explicitado. A esse respeito, as reflexões de Dubet (2002) acerca das especificidades da professora de 5ª a 8ª séries podem oferecer uma interessante chave de interpretação para esse silêncio. Na verdade, as professoras desse nível de ensino tendem a silenciar sobre qualquer temática que fuja ao específico da sua disciplina. “Sobretudo, os professores majoritariamente escolheram esse ofício por paixão pela disciplina ensinada; eles se vêem como filósofos, matemáticos, físicos ou literatos, antes de se perceber como pedagogos” (ibid., p. 133)¹⁶. Com algumas exceções, as professoras das turmas observadas pareceram corresponder à descrição de Dubet, limitando seu trabalho e sua atenção às questões específicas das suas aulas e da sua disciplina. Desse modo, o reconhecimento da diferença adolescente estaria além das suas incumbências, que incluiria o ensino, mas não necessariamente a aprendizagem. Por outro lado, seu menor envolvimento com as questões educacionais que afetam seus alunos pode ser compreendido também em função da estrutura de ensino nesse nível escolar: com encontros breves com cada turma e várias turmas a trabalhar, essa profissional não se identifica com os bons ou maus resultados do trabalho que desenvolve, partilhado que é com várias outras professoras, com quem geralmente tem poucas oportunidades de troca (ibid., p. 149).

A questão da adolescência foi, no entanto, tratada em algumas disciplinas dentro dos seus próprios conteúdos, como no caso das aulas de Ciências e nas de Língua Portuguesa, ambas nas turmas de sétima série. No caso das aulas de Ciências, o assunto surgia em função dos estudos do corpo humano, com enfoque

¹⁶ “Surtout, les professeurs ont majoritairement choisi ce métier par passion pour la discipline enseignée; ils se vivent comme des philosophes, des mathématiciens, des physiciens ou des littéraires, avant que de se percevoir comme des pédagogues.”

obviamente biológico. Nas aulas de Língua Portuguesa, houve um trabalho sobre o ser adolescente – já citado no capítulo 3 – em que o enfoque psico-biológico esteve presente, com algumas menções à situação hormonal que vive o adolescente e aos estados mentais e comportamentos que daí decorrem (caderno de campo 3, 01/8).

O movimento mais claro de diálogo docente com a diferença adolescente foi registrado nas fichas de observação das aulas da professora Violeta. Trata-se de dados consistentes, posto que a professora atuava em todas as quatro turmas observadas.

Como não havia disponibilidade de fotocópias na Escola, nessa aula, assim como em outras disciplinas que não restringiam seu trabalho ao livro didático, parte do tempo era destinada à cópia da matéria e/ou exercícios do quadro. Nesses momentos, a professora Violeta costumava trazer para a sala um equipamento de som portátil da Escola e nomeava aleatoriamente um aluno que atuava como *dj* naquele dia. As escolhas desse *dj*, no rádio ou em cd trazido pelo próprio ou por colegas, deveriam ser respeitadas por toda a turma, inclusive pela professora: tivemos oportunidade de conversar sobre essa prática, e ela comentou que não gostava de *funk* e que lamentava que eles gostassem tanto (caderno de campo 3, 17/7). Apesar de nem sempre aprovar a escolha, não impunha restrições de sua parte à música escolhida, com exceção das regras já acordadas, que excluía o conhecido *proibidão*, um tipo de *funk* que enaltece o mundo das drogas, crime e violência. Nesse caso, não abria mão do seu lugar de autoridade dentro da sala de aula e podia ser bastante firme ao intervir nessas situações.

O caráter intercultural desse encaminhamento didático chegou a ser explicitado algumas vezes durante as aulas observadas¹⁷:

A turma copia, a conversa paralela é mínima. Percebe que um menino está ouvindo *disc-man* e manda desligar o aparelho. Ele argumenta que só está ouvindo música, que nem todo mundo, ela responde: ‘Nós estamos aprendendo tolerância aqui, não pode ouvir *disc-man* não!’; fala mais, diz que também não gosta daquela música, mas que a tolerância também é para música, é para tudo, que quando ele escolher a música, os outros vão ter que ouvir. (caderno de campo 3, turma de 7ª série, 04/8)

Além desse importante conteúdo em termos de educação em valores, era visível a maior adesão à rede principal de comunicação que ocorria nas suas aulas.

¹⁷ Questionei alunos quanto à representatividade desse tipo de aula e desse tipo de postura da professora, que foram confirmadas como rotineiras naquela disciplina.

O momento da cópia do quadro, que em outras disciplinas costumava ter o efeito de dispersar a turma, na sua aula, tinha o efeito contrário.

É importante, contudo, destacar que não era somente esse movimento de abertura à diferença adolescente o que parecia garantir a prevalência da rede principal de comunicação em grande parte das suas aulas. Uma evidência nesse sentido foi a utilização da música nos momentos de cópia em outra disciplina, com efeitos que chegavam ao oposto do acima relatado. Na aula da professora Sofia, também era permitido ouvir música enquanto se copiavam matéria e exercícios, porém de modo sutilmente diferenciado: não havia uma música comum para o grupo, os alunos ouviam música nos seus *mp3 players* ou *disc-men*. A dispersão costumava ser crescente nesses momentos, exigindo da professora um grande esforço quando pretendia que os alunos voltassem a participar da rede principal de comunicação, objetivo geralmente atendido de forma apenas parcial.

Quanto aos alunos, sua postura em relação ao direito coletivo e a seu próprio direito ao diálogo em sala de aula pareceu depender, em larga medida, do modo como a professora em sala exercia sua autoridade. Havia um número maior de *intervenções fora de contexto* nas aulas em que a professora se omitia diante de tentativas discentes de “sabotar o processo” de diálogo (Freire, 2003, p. 128). Nessas situações, ficava também clara a dificuldade experimentada por aqueles adolescentes em lidar com a diferença: na sala de aula em que a professora tendia a evitar o confronto, não tomando para si a responsabilidade pela regulação da turma, havia mais manifestações de intolerância, como *bullying* em relação a supostos homossexuais e a ocorrência de xingamentos racistas e preconceituosos, como “macaco”, “porteiro”, entre outros.

A constatação acima também já proporciona uma primeira resposta à pergunta sobre o exercício da *autonomia na liberdade*: o respeito ao direito coletivo e pessoal à integração à rede principal de comunicação, por parte de grande número de alunos, tendia a se efetivar somente quando alguma autoridade adulta assim o garantia. Mais uma vez, no seu processo de ensino-aprendizagem, a falta de autonomia do aluno em relação à professora ficava flagrante, assim como a sobrecarga que recaía sobre a figura docente.

A situação se tornava especialmente difícil para as professoras em virtude do quadro de declínio da instituição escolar, conforme já abordado. Nesse quadro, a autoridade docente tem de ser reconstruída, reafirmada e justificada a cada dia,

pois os papéis de aluno e de professora não estão mais naturalizados e sua definição está sempre propensa a questionamentos.

O desafio da construção de uma ordem escolar não constitui novidade radical, mas ele foi consideravelmente reforçado pelo declínio do programa institucional, que vem acompanhado, para os professores, de uma crise da autoridade. Sua autoridade não acontece mais por si só, ela não mais repousa sobre uma tradição indiscutível e ‘natural’, aquela em que se concede à ciência e ao conhecimento uma ordem sagrada. (Dubet, 2000, p. 155)¹⁸

A análise das fichas de observação das aulas na EM confirmam os argumentos de Dubet. As aulas da professora Violeta em geral exemplificavam o esforço que tinha de ser depreendido para garantir o exercício da autoridade docente em sala de aula. Da chamada – que não era feita em ordem alfabética, para que os alunos se mantivessem ligados à rede de comunicação principal – ao ritual exigido aos atrasados para entrar em sala de aula – um cumprimento e pedido de licença em formato combinado e bem humorado – praticamente todos os detalhes da sua aula pareciam voltados a afirmar sua presença e centralidade em sala. Buscava cuidar da atenção de toda a turma, chamando constantemente os distraídos e sonolentos à participação no diálogo desenvolvido em aula. Mas é importante assinalar também que sua autoridade não se fundava apenas na constância e na abrangência do seu próprio exercício.

Carol – A Marluce é uma professora boa, se dá bem, brinca com a turma, mas quando ela, sei lá, ela tem que dar esporro, ela humilha muito... Ela fala, pô, ela humilha demais... A Violeta não, ela conversa e tudo... A Marluce, ela dá aula na boa, ela brinca com a turma, mas na hora de humil... de brigar com o aluno, ela humilha pra caraca!

P – Só um minutinho, Moranguinho...

Moranguinho – Eu não acho não, eu acho que todo mundo só respeita ela, porque tem medo que ela esculache geral na frente, sabe por quê? Ela vai, esculacha todo mundo, e aí a gente não pode falar nada! Uma vez, tava eu e a Xuxu de casaco, a gente tava na frente do ventilador, então, a gente tava com frio, aí ela virou e falou assim: ‘pra estar de casaco, só pode estar doente ou demente!’ [exagera a voz da professora] Olhando pra mim e pra Xuxu... Pô, cara, eu não faço isso com ela, ‘pra dar aula de [...] só tem que ser demente mesmo!’ [risos] Eu não falo isso! Por que ela faz isso comigo?

Carol – Eu acho isso também, eu acho que ela humilha muito as pessoas... Se for botar na balança e ver, as duas têm moral, mas ela é respeito mesmo, a outra, não, é medo.

(entrevista com alunos da 7ª série)

¹⁸ “L’épreuve de construction d’un ordre scolaire n’est pas une nouveauté radicale, mais elle s’est considérablement renforcée avec le déclin du programme institutionnel, qui s’accompagne pour les professeurs d’une crise de l’autorité. Leur autorité ne va plus de soi, elle ne repose plus sur une tradition indiscutable et ‘naturelle’, celle que l’on accorde à la science et à la connaissance dans un ordre sacré.”

P – Deixa eu perguntar... Dessas aulas que vocês mencionaram, quais vocês acham que funciona melhor, que dá mais pra prestar atenção e aprender?

Saulo – Vou falar por mim, assim, eu consigo... Nas aulas que eu consigo aprender, assim, as aulas da Violeta, eu consigo aprender, porque a forma que ela leva a aula dá pra você entender... Numa forma...

Lourenço – Ela brinca...

Saulo – De um jeito dinâmico, deixa todo mundo interessado e como isso deixa legal a aula. Mas também não deixa o moleque ficar maluco, tocar muita zona, ela sabe falar, aí neguinho fica na boa, fica todo mundo ligado.

Lourenço – E ela não falta nunca, tá sempre lá, ela acha que a aula é importante pra gente. Com a Aline, não consigo aprender porque... Sei lá... Ela é muito arrogante... Sei lá... Ela trata muito a gente mal... E falta pra caramba! Só quem pode falar é ela! Por que que ela pode e eu não posso? Tem que ficar a aula toda parado, não pode falar nada! Fala sério!

P – Quando o professor trata mal, é, você está dizendo que aí não dá pra aprender... Por quê?

Lourenço – Ah, sei lá. Ela explica bem, mas eu não tenho interesse não.

Saulo – Você fica com raiva do professor, acho que é isso. Você fica com raiva do professor e a matéria fica mais chata do que já é... Aí não dá pra colaborar não, é tocar terror mesmo! [risos]

(entrevista com alunos da 8ª série)¹⁹

Mais uma vez, esta pesquisa confirma proposições de Dubet – neste caso, em parceria com Martucelli (1996, p. 148) – a respeito da escola contemporânea: “Os estudantes contestam menos a autoridade do que exigem consideração e reciprocidade de atitudes”²⁰. A professora Violeta podia cobrar porque “ela sabe falar”; podia exigir trabalho, porque cumpria com o seu. “A boa relação pedagógica é de natureza igualitária e supõe respeito mútuo e equilíbrio dos sentimentos” (ibid., p. 147-148)²¹. No espaço pesquisado, a reciprocidade parecia de fato se tornar elemento chave nas relações pedagógicas no contexto da escola desinstitucionalizada.

A postura dessa professora – tomada aqui como exemplo, porém não a única a desenvolver as práticas assinaladas pelos alunos citados – contrastava com a de outras professoras, que não tomavam para si a pesada carga desse controle tão amplo da sala de aula.

‘Gostaria de sublimar, de fazer de conta que não está acontecendo nada. Professor não tem que ficar correndo atrás de aluno pra assistir aula. Mas eu não consigo, não tenho sangue de barata. [p] Eu estou me aborrecendo!’ (professora Alice, ficha de observação, turma de 8ª série, 14/9)

¹⁹ Recortes ampliados no Apêndice 3 (R25 e R26).

²⁰ “Les collégiens contestent moins l’autorité qu’ils n’exigent des égards personnels et une réciprocité d’attitudes.”

²¹ “La bonne relation pédagogique est de nature égalitaire et suppose un respect mutuel et un équilibre des sentiments.”

As práticas discursivas e não discursivas dessa e de algumas outras professoras sinalizavam que de fato não consideravam que a elas caberia esse tipo de autoridade, a ser diária e laboriosamente reconquistada e argumentada. Alternavam uma aparente indiferença com duras repreensões às turmas, sendo geralmente pouco produtivas nas suas intervenções, pois nas suas aulas o nível de dispersão costumava ser significativo.

A análise do conhecimento trabalhado em sala de aula também se mostrou produtiva para pensar a questão da dispersão. As aulas que dialogavam com a experiência cotidiana de alunos e professoras tendiam a menores índices de dispersão. Nessas aulas, as professoras não apenas recorriam a exemplos do dia-a-dia nas suas exposições, como também perguntavam mais, e, desse modo, convidavam permanentemente os alunos à integração na rede de comunicação principal. Um registro dessas aulas nas fichas, que interpretei como sinal dessa maior adesão, foi a maior incidência de *comentários espontâneos* (EC) pertinentes aos conteúdos tratados; nas aulas com altos índices de dispersão, praticamente não constam ocorrências de EC. Algum nível de diálogo intercultural também aparece nessas aulas: por exemplo, apesar de as professoras trabalharem com linguagem formal nos seus discursos, a fala informal dos alunos era aceita em algumas circunstâncias.

Vai fazendo perguntas, os alunos vão respondendo, às vezes muitos ao mesmo tempo, mas a maior parte da turma parece ligada nas discussões. Quando dizem que é uma DST, ela pergunta se pode ser transmitida de outra maneira, respondem ‘sanguemente’, ela repete, rindo um pouco, aceita o linguajar informal do aluno, segue nas suas exposições dialógicas. (caderno de campo, aula da professora Margarida, 7ª série, 05/6)

Nas entrevistas com os alunos, a importância desse tipo de dinâmica na sala de aula foi várias vezes ressaltada.

P – Ué, mas alguém aprende alguma coisa que goste aqui na escola?

Soraia – É, de geografia, a gente acha legal... porque... ela... ela realmente... pô, ela parece que não é uma professora, ela tenta explicar uma coisa... mas ela sempre põe tipo... coisas do dia-a-dia, exemplos pra ajudar a gente.

P – E isso... só um instantinho, usar exemplos do dia-a-dia faz ela parecer que não é professora?

Soraia – É.

P – Caraca! [risos]

Soraia – É... tipo assim, exemplo... ela... a professora de [...]... ela tenta enfiar na nossa cabeça coisas que aconteceram... então, não interessa a gente, sabe... a gente não tá interessado na coisa que aconteceu! Mas a professora de geografia ela quer explicar para gente a coisa que aconteceu, mas ela dá exemplos, ela, tipo, ‘outro dia’, ‘ontem’, ‘aconteceu uma coisa no domingo’... Ela pega isso como exemplo

do que aconteceu há cem anos atrás. Isso é legal, porque a gente vai entendendo, mas você querer enfiar na nossa cabeça uma coisa que aconteceu há mil anos atrás... a gente não vai prestar atenção! Porque a gente realmente não liga!
(entrevista com alunos da 8ª série)

Um duro cotidiano para a professora dessas séries: contemplar ao mesmo tempo autoridade e abertura para o diálogo, motivar o aluno *zapping* para o rotineiro trabalho escolar, convencê-lo da relevância e do interesse dos conteúdos trabalhados... Mas a tudo isso se somava, no caso das educadoras observadas, a necessidade de contornar a precariedade objetiva e subjetiva da rede pública de ensino: a escola também dispersava.

5.1.4

Quando a escola dispersa

A categoria “dispersão” foi a que atingiu o maior quantitativo de registros da pesquisa, menos pelo quadro da sala de aula encontrado do que pelo grande número de incidentes e práticas cotidianas da Escola que identifiquei como dispersivos. Trata-se de uma série de pequenos eventos diários, talvez não tão graves se considerados isoladamente, mas que, somados, resultam em um ambiente lotado por imprevistos, incertezas e discontinuidades. Seguem-se alguns exemplos extraídos desse vasto material.

A questão das faltas de professoras foi um problema grave na Escola dos Murais no ano desta pesquisa. Uma das professoras de matemática²² faltou um número impressionante de aulas ao longo do ano. Segundo o depoimento em entrevista de uma das gestoras, não era o primeiro ano em que essa professora tinha esse comportamento, mas não havia nada que pudesse ser feito a respeito, pois se tratava de uma professora concursada que, ou tinha suas faltas abonadas por um “boletim de informação médica”, ou assumia o parco desconto que sua ausência implicava. Houve vezes em que a professora faltou aulas extraordinárias, que ela mesma havia marcado, para repor aulas não dadas. Mas não foi a única faltosa da Escola. Houve licenças por motivos de fato graves – como o afastamento de uma professora devido à dramática doença de seu filho adolescente, ou uma séria tendinite desenvolvida por uma professora, por conta do esforço constante de escrever no quadro, em função da impossibilidade de se

²² Neste caso a disciplina precisa ser citada, pois decorre daí um dado importante para se dimensionar impacto dessa ausência: é a matéria com maior número de aulas semanais.

fazerem fotocópias na Escola – ou simplesmente aposentadorias, cuja substituição demorava a acontecer. Além disso, no mês de outubro, chegou-se ao despropositado número de dezessete profissionais licenciadas pelo TRE por trabalharem nas eleições. O resultado era que quase diariamente as turmas observadas ficavam sem atividade pedagógica em algum momento do seu dia letivo, o que não apenas podia trazer barulho (dispersivo) para as outras turmas em aula, como tendia a comprometer o ritmo das aulas que aconteceriam depois desses tempos vagos. Quando a Escola tentou soluções para essas situações, não pareceu bem sucedida, como quando presenciei professoras dando aula para duas turmas simultaneamente, o que, no quadro existente de extrema dependência da atuação docente em sala de aula, implicou alta dispersão, além de comprometer parte significativa do tempo da aula nessa (des)organização; ou ainda quando testemunhei os esforços bem intencionados, porém sem condições de realização, de uma das gestoras, que tentava substituir uma professora de História licenciada. Arranjos que evidenciavam uma certa falta de consistência nos propósitos e organização da instituição: escola sem aula? Uma professora para duas turmas numerosas? Professora sem a devida formação, a aprender o conteúdo que leciona no próprio livro didático?

Também grave era a questão do diálogo nesse quadro de grande número de faltas de professoras. Em todo o ano da pesquisa, apenas uma vez presenciei informação oficial às turmas envolvidas, a respeito das aulas que não aconteceriam. Na observação das aulas, tive muitas vezes oportunidade de vivenciar juntamente com os alunos a espera pela professora e a conclusão, pelo avançado da hora, de que não haveria aula. Não havia uma rotina de informação e justificção das ausências de professoras, que simplesmente aconteciam.

Liguei para a Escola e D. Leonor [voluntária, avó de aluno] me confundiu com mãe de aluno, apesar de eu ter me identificado, e avisou: ‘Fala pro seu filho que tem que chegar no primeiro tempo, porque eu ouvi dizer que a professora Aline vai dar aula extra’ – ouvi dizer? (caderno de campo 3, 02/10)

Vale registrar a conversa que tive com Marília [uma das gestoras] quando perguntei se a professora de Matemática viria no dia seguinte, isto é, se tinha tirado alguma licença ou se era só hoje que estava faltando. Ela disse que ia me responder do mesmo modo que respondia aos alunos, que quando eles lhe perguntam se a professora de Matemática vem, ela devolve a pergunta: ‘O Lula vai ganhar a eleição?’ – aí os alunos não sabem responder, ela diz que é a mesma coisa, ela também não sabe da professora de Matemática. (caderno de campo 3, 24/10)

Em termos de dispersão, as faltas docentes já representariam por si um grave problema, mas o modo como eram tratadas na EM tornavam-no ainda mais sério. Pude me certificar de que as gestoras se preocupavam com a questão e consideravam bastante problemáticas as ausências das professoras, o que me levou a questionar a postura que assumiam diante dos alunos nesses casos. Suponho que tais atitudes se justificassem pela precariedade das suas condições de trabalho e pela sobrecarga de funções e afazeres.

As aulas eram interrompidas com relativa facilidade e frequência: para distribuição de materiais informativos (que geralmente não vinham em número suficiente para todos os alunos), para divulgação de projetos da SME, para falar com a professora, para fazer uma pesquisa...

Nos conselhos de classe e reuniões gerais, percebia-se que a dispersão não era apenas problema dos alunos adolescentes. Supostamente não pertencentes à geração *zapping*, muitas professoras não aderiam à rede de comunicação principal que se estabelecia nesses encontros, mantendo conversas em rede paralela e/ou se dedicando a tarefas como o lançamento de notas em fichas, correções de trabalhos de alunos, preparação de material didático.

A descontinuidade na regulação do coletivo também parecia contribuir para uma ambiência dispersiva na Escola. Medidas eram anunciadas, porém não se efetivavam; muitas vezes, alunos eram expulsos de aulas e ninguém com eles conversava a respeito do ocorrido; conflitos que aconteciam em sala de aula não eram registrados no chamado “Livrão”, que tinha espaço destinado a esse fim; a escada que dava acesso ao segundo andar do prédio principal ficava trancada no recreio, sob cuidados de uma “amiga da escola”, mas a que dava acesso ao segundo andar do prédio anexo ficava aberta, por falta de pessoal... Algumas coisas às vezes aconteciam, às vezes não.

Torna-se inevitável, neste ponto, sublinhar mais uma vez as consequências das restrições orçamentárias da educação pública no país, destacando agora três aspectos especialmente problemáticos para a questão da dispersão na sala de aula: a falta de pessoal, obviamente relacionada com as descontinuidades na regulação do coletivo acima mencionadas, a superlotação das turmas e a inadequação da conformação das salas de aula, em alguns casos por demais amplas, em outros muito pequenas.

Ora, faz parte do “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995) aprender sobre o funcionamento das aulas e da escola, para melhor se mover nesses espaços, nem sempre apenas em função de objetivos de aprendizagem. Na Escola dos Murais, muitos alunos pareciam apostar nessa descontinuidade e dela se aproveitar, insistindo nas tentativas de burlar as regulações impostas pelos adultos: sabiam que, se persistissem, poderiam se aproveitar das muitas brechas abertas pela dispersão da própria escola.

Os exemplos são numerosos e não deixam dúvida. As novas gerações podiam estar trazendo para a escola a velocidade que marca o seu tempo; professoras podiam responder melhor ou pior a esses novos alunos – mas a escola certamente tinha seu papel no grave quadro de dispersão que se constatou nas suas salas de aula.

5.2 Violência e cultura da violência

A observação de professoras e alunos em interação cotidiana possibilitada pela entrada em sala de aula proporcionou também produtiva oportunidade de triangulação dos enunciados relacionados com a temática da violência no espaço escolar que foram registrados nas entrevistas. A relativa regularidade da presença dos sujeitos envolvidos e a continuidade das situações observadas viabilizavam um registro mais completo dos acontecimentos de interesse para as discussões desta tese, o que inclui elementos para a resposta à questão de pesquisa que indaga acerca dos significados atribuídos à palavra violência naquele contexto. Conforme exposto no capítulo de apresentação desta pesquisa, apesar de não estar inicialmente previsto em projeto, a dificuldade de definição das fronteiras conceituais entre indisciplina e violência tornou relevante esse questionamento para a discussão da regulação do coletivo da Escola dos Murais.

Sposito (2001) observa que a tematização da violência relacionada com os espaços escolares, tanto pela mídia, quanto pela academia, é parceira do processo de redemocratização do país. Em um primeiro momento, no início da década de 80, o foco esteve voltado para questões relativas à insegurança física das escolas, como problemas de depredação e invasão desses espaços para roubo dos seus bens materiais ou outras finalidades, como consumo de drogas ou até mesmo a chamada “desova” de corpos vitimados em outros ambientes. Não se

questionavam então as formas de sociabilidade que ali tinham lugar, mas já se esboçavam críticas a “práticas internas aos estabelecimentos escolares produtoras da violência” (ibid., p. 4), considerando-se principalmente a problemática do fracasso escolar de grande parte das populações pobres que mais e mais chegavam às escolas.

No final dessa década, o tema da segurança passa a predominar no debate público, não apenas referido à escola, como à sociedade em geral. No caso da instituição escolar, o aumento da criminalidade e do sentimento de insegurança nesses espaços passa a ser abordado pela mídia em seus casos mais espetaculares, enquanto a pesquisa acadêmica amplia e complexifica suas análises, incluindo as questões de sociabilidade e de interação discente e docente. Entretanto, afirma a autora que, no campo das políticas públicas, a ênfase permaneceu mais nas medidas de segurança do que nas de cunho pedagógico.

Ainda segundo Sposito, nos anos 90, administrações municipais e estaduais de esquerda contribuíram para a mudança desse cenário, dando lugar a iniciativas públicas de programas de cunho educacional para redução da violência nas escolas, muitas vezes em parceria com organizações não governamentais e movimentos sociais. Pesquisas sobre vitimização no ambiente escolar apontam, então, mudanças nos padrões da violência observada, com destaque para a intensificação das agressões físicas interpessoais – com maior frequência entre estudantes – e generalização das agressões verbais, o que inclui a figura do professor, tanto como vítima, quanto como agressor. Percebe-se também que a violência interpares não é exclusividade das camadas mais empobrecidas da população, o que reforça o questionamento da freqüente associação pobreza-violência.

Assim, para além do reconhecimento dos fenômenos da violência cotidiana sofrida pelos moradores da periferia absorvidos em graus diferenciados pela escola, os estudos tendem a apontar uma forma de sociabilidade entre os pares, ou entre o mundo adulto e o juvenil, marcada pelas agressões, tendendo a se aproximar da noção de incivilidade trabalhada por vários autores que examinaram a violência escolar na França [...]. (ibid., p. 14)

Em nota, a autora cita Debarbieux para definir a noção de incivilidade, que “recobre uma série de práticas cotidianas expressas nos pequenos delitos, nas agressões verbais, na falta de polidez, nas ameaças e nas freqüentes irrupções de desordem nos estabelecimentos escolares” (ibid., p. 24). Ressalva, contudo, que a

produtividade desse construto encontra limites no contexto da educação brasileira, na medida em que pode favorecer o enfoque em apenas um dos pólos do problema: o comportamento discente.

De fato, apesar de Debarbieux ter utilizado tal noção em diversas pesquisas e publicações, também a critica no contexto francês, já no final da década de 90 (1999b), quando afirma sua preferência pelas expressões microvitimização e microviolência. Lembra que o termo *incivilidade* tem origem na criminologia estadunidense, no contexto das políticas de tolerância zero, e argumenta que se trata de um conceito interessante por nomear e, desse modo, chamar a atenção para os pequenos atos cotidianos que, ao longo do tempo, resultam na degradação das relações interpessoais e mesmo das instalações físicas da escola. Entretanto, Debarbieux acredita que tal conceito deve ser ultrapassado, pois dá margem ao perigoso entendimento de que se trata de comportamentos estudantis bárbaros em confronto educadores portadores da civilização: o “combate de pessoas perfeitamente educadas contra pessoas perfeitamente mal educadas”, do que discorda enfaticamente (ibid., p. 6). Aproximando-se da crítica de Sposito, observa que, nessa interpretação do problema da violência na escola, omite-se que esses pequenos delitos cotidianos fazem parte de um processo interativo, do qual participam tanto alunos quanto profissionais do ensino, todos inseridos em um contexto sociocultural mais amplo que também marca esse processo.

Quando opta pelos termos microvitimização e/ou microviolência, mantém o interesse pelo foco nos pequenos incidentes de violência no cotidiano escolar, que não se destacam pelo espetacular – aliás, pouco freqüente nesses ambientes –, mas sim pela persistência da sua repetição e pelos danos objetivos e subjetivos ao ambiente escolar que assim ocasionam. Amplia, dessa forma, o significado da palavra violência, que, na França, até os anos 80, costumava se restringir às formas previstas pelos códigos penais. Em artigo posterior, discute a ampliação semântica desse termo, apontando riscos e implicações desse deslizamento.

O primeiro seria de ordem epistemológica: a hiperampliação do problema poderia torná-lo “impensável” (ibid., p. 61), na medida em que sua falta de limites impediria uma definição que o tornasse operacionalizável. Existiria ainda um risco político: a inclusão de incivilidades/microvitimizações na definição de violência pode fundamentar a criminalização de padrões comportamentais comuns, porém de algum modo divergentes daqueles em posição de hegemonia

nos contextos escolares. Por outro lado, a limitação do significado do termo violência às suas ocorrências mais brutais e àquelas previstas em lei tampouco resolve seu dilema semântico: brutalidade e código penal não definem fronteiras mais precisas, na medida em que são relativos ao seu tempo e espaço de existência.

Debarbieux defende, então, a validade da extensão do significado da palavra violência: não apenas porque essa polissemia é inevitável, dado que a linguagem é mais dinâmica do que a própria idéia de conceito, como também porque a pluralidade de sentidos que pode assumir permite correspondente diversidade de perspectivas para a questão – “os pesquisadores deveriam simplesmente explicar seus pontos de vista e suas escolhas, e demonstrar como seus resultados tornam mais legível essa realidade” (ibid., p. 65). Nesse sentido, nas pesquisas que desenvolve, privilegia a investigação do discurso dos sujeitos envolvidos, sem buscar um sentido universal para o termo. A noção de vitimização torna-se, desse modo, fundamental: “a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência” (ibid., p. 60-61).

Na Escola dos Murais, a análise dos enunciados circulantes acerca das questões de violência e microviolência interessou por permitir reconstruir movimentos de significação que informam sobre motivações e desdobramentos de atos de regulação relacionados com tais questões.

Apesar de o tema da violência ter sido referido em diferentes circunstâncias e enunciados de adultos e adolescentes ao longo da pesquisa de campo, foi mais explicitamente abordado nas entrevistas formais, quando formulei a questão de forma direta: *“você percebe violência aqui na Escola?”* Para criar oportunidade de se falar em microviolências, perguntava também se o entrevistado identificava práticas de *bullying* naquele espaço, o que, em grande parte das entrevistas se mostrou pertinente, pois com maior frequência a palavra violência era associada apenas a agressões físicas e criminalidade.

Entre os alunos entrevistados, essa perspectiva chegou a ser unânime.

P – Vou mudar agora um pouco de assunto e quero perguntar pra vocês, tem violência aqui na escola?

Carol – Muita.

Pâmela – Que isso?!!!

Carol – Muita não, mas teve uma época aí... [vários falam ao mesmo tempo]

P – Peraí, porque todos falaram ao mesmo tempo e não dá pra entender...

Pâmela – Não tem agressão na escola, é porque teve uma época aí, que duas garotas não estavam se dando bem, então, todo dia tinha briga, todo dia! Aí a diretora tinha que ir lá...

P – Mas era um caso entre duas meninas...

Carol – É, mas todo mundo tinha que ir lá...

Pâmela – Quase a escola inteira... [risos]

P – Peraí gente, o que você estava falando?

Pâmela – Tem uns alunos aqui... [muito barulho externo, a fita é interrompida]

P – Quem é que estava falando? Era você que estava falando que tem alguns alunos que vocês têm medo?

Pâmela – Não, pelo menos eu, aquele garoto da oitava série, grandão, dá o maior medo, fica olhando assim... com cara de mau...

P – Mas ele faz alguma coisa?

Pâmela – Não, não.

(entrevista com alunos da 7ª série)

P – E... deixa eu perguntar pra vocês: tem alguma violência aqui na escola? Deixa eu perguntar melhor: ou entre os alunos, ou entre os professores...

Talita – Só no futebol!

P – Só no futebol?

Lais – Tipo assim, de vez em quando tem, mas... discussão... Não, esse ano briga de menina foi o auge! [risos] Gente, o auge assim, teve umas três... é... umas duas ou três!

Rodolfo – Violência, violência não tem não. Porque não tem ninguém se batendo, não tem ninguém se matando, não sobrou pra ninguém aqui do colégio...

Talita – São raras é... esporadicamente que acontece.

Rodolfo – Aqui não tem bandido. Ninguém fica brigando!

Lais – Todo mundo... a gente normalmente briga quando é uma pessoa da outra sala, que fala alguma coisa de ruim sobre você, mas a gente normalmente nunca...

[p]

Rodolfo – As oitavas não brigam, as sétimas não brigam...

Talita – Não tem!

(entrevista com alunos da 8ª série)

Não apenas nas entrevistas citadas, mas em todas as demais a resposta a essa questão evidenciou a associação violência-agressão física, cuja ocorrência estaria ausente ou pouco freqüente naquele espaço. Ao incluir a pergunta sobre *bullying*, pretendi abordar uma forma de microviolência que sabia, por observação, presente na EM e quis averiguar como era entendido esse tipo de atitude, quando não referida como violência. Alguns grupos conheciam essa terminologia, para outros foi necessário algum esclarecimento.

P – Vocês sabem o que é *bullying*?

Anna – Eu não sei explicar, eu sei, mas não sei explicar.

P – Não sabe explicar não? Tenta explicar pro resto...

Anna – É você ficar falando mal, por exemplo, a Carol, ela é baixinha, aí a gente brinca com ela porque ela é baixinha, ‘Sua baixinha retardada!’, tipo assim...

P – Isso, e vira uma perseguição. Não é uma coisa de vez em quando, é uma coisa assim: aquele é o ‘pele’, as pessoas sempre pegam no pé dele...

Anna – Não, aqui não tem isso não. A gente só brinca, não é perseguição.

Carol – Que nem com o Hermes...

P – Que nem quem?

Carol – O Hermes. O pessoal brinca muito com ele.

Anna – Ele não gosta mesmo! Eu não ligo, mas ele sempre fica irritado quando alguém chama ele de ‘docinho’ [risos]

P – Ele não gosta?

Anna – Ele nunca falou nada, ele é um legume, cara! Um dia ele virou pra mim: ‘eu não gosto de você, garota chata!’. [risos] Virou pro Catatau e falou ‘Você é feio!’ [risos]

Pâmela – Ele, sei lá, é escroto... Aí pegam no pé dele...

Anna – Ele não fala nada e quando fala, fala besteira...

(entrevista com alunos da 7ª série)²³

O trecho acima representa de forma exemplar as respostas obtidas a essa pergunta nas entrevistas com os alunos. Aponta que as práticas de microvitimização, tais como o *bullying*, não eram entendidas pelos alunos entrevistados como variações de práticas de violência, sequer como problema. O fato de terem ridicularizado o aluno Hermes sinaliza que tais práticas tendiam a ser naturalizadas e as vítimas culpabilizadas pela sua situação: afirmam inicialmente que não há *bullying* na Escola e, a seguir, começam de certa forma a praticá-lo ali mesmo, aparentemente sem se darem conta do que faziam – todos riem do que dele se fala naquele momento, e o único responsável pela situação que vive é ele próprio, afinal ele é “um legume”. Trata-se de um menino um pouco menor do que os demais da sua turma e bastante retraído, que geralmente sentava sozinho em sala de aula; a cor da sua pele indicava que não freqüentava praia, e sua introversão parecia marcar também sua postura corporal, arqueando-lhes os ombros do corpo já franzino; além da aparência que busquei descrever, seus modos pouco expansivos o faziam diferenciar-se dos outros meninos da sua turma; no recreio, entretanto, costumava se encontrar com dois ou três amigos de outras turmas, com aparência semelhante, e brincavam em cantos discretos da Escola, rindo e parecendo se divertirem muito. Não consegui me aproximar desse aluno para dele ouvir algo sobre como vivia aquela situação, mas, pelas suas reações às “brincadeiras” dos colegas e pela própria fala dos alunos entrevistados, creio poder afirmar que ele não as percebia como brincadeiras. Era um menino capaz de interagir e de se divertir, porém talvez não do modo como a maioria da sua turma o fazia – mas sua diferença o tornava “um legume” aos olhos dos demais.

²³ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R27).

Entre as professoras e gestoras, houve uma maior variação nas respostas, embora a maioria tenha demonstrado limitar seu entendimento da violência às agressões físicas e à criminalidade e afirmado não haver violência na Escola – e, de fato, as minhas observações apontam que esse tipo de violência era pouco comum na EM.

P - É... Bom... Agora, voltando então mais pra questão de disciplina, da indisciplina, em termos gerais na escola, como é que você avaliaria a questão da indisciplina?

E - Eu acho... Por exemplo, essa história de violência aqui na escola, eu não vejo. [...] aqui nessa escola eu não vejo o tipo de violência que eu via, por exemplo, lá em Guaratiba ou até à noite, no estado.

P - Que tipo de violência?

E - Que é uma violência mesmo física, de apanhar, de violência... Que também os alunos da noite também são mais velhos, é outra clientela, não tem como você comparar com adolescente.

(entrevista com a professora Silvana)²⁴

Em outras entrevistas, houve esse mesmo movimento de significação – isto é, restringiu-se o sentido da palavra violência à agressão física e à criminalidade – porém falou-se espontaneamente em situações de microvitimização, apesar de essas formas de violência não terem sido consideradas como tal.

P – Tá bom. Violência, você percebe aqui na escola?

E – [breve silêncio] Violência não, eu acho que agressão. Quer dizer, aqui, a maioria que eu sinto é agressão verbal. Quer dizer, quando eles querem te agredir, pelo menos comigo só aconteceu isso, graças a Deus, é uma agressão verbal, né.

P – E entre eles?

E – Entre eles também não vejo violência não, é, umas brincadeiras bobas, uns tapas, umas coisas assim, né. É... eu acho que é mais por aí. Eu acho que eles, que até entre eles, eles se relacionam muito bem. É muito difícil... Eu acho que a gente já teve casos de brigas, mas poucos... [i]

(entrevista com a professora Marluce)²⁵

De forma menos freqüente, houve também registros de entendimento da violência em sentido mais ampliado. Nesses casos, ainda que com diferentes entonações e motivações, avaliou-se que havia violência na EM.

P – Tá. E quanto à violência, você percebe violência aqui na escola?

E – Eu percebo. Eles são muito mais cruéis.

P – Que tipo de violência?

E – Física, mesmo, entendeu? Psicológica também, entre eles. Eles não são é... carinhosos entre eles.

P – Você percebe isso nas aulas ou em que outra situação?

E – Eu percebo nas aulas, eu percebo fora, quando eu ando por aí, sabe? Quando eles estão em tempo vago, eu percebo muito isso. Eles não têm uma... eles não são

²⁴ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R28); essa professora, quando indagada, afirmou não haver *bullying* na Escola.

²⁵ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R29).

amorosos entre si. Eu tenho poucos alunos amorosos até comigo, até com professores em si. Poucos alunos são amorosos, eles não têm, assim, aquela doçura, né, mais. O olhar deles é mais duro.
(entrevista com a professora Suely)²⁶

É importante situar esse depoimento. Trata-se de uma professora freqüentemente envolvida em problemas com seus alunos e mesmo com a direção da Escola. Na entrevista formal e nos seus depoimentos cotidianos, já havia explicitado a sua dificuldade com a diferença adolescente e a opinião negativa que tinha a respeito das novas gerações de estudantes, assim como em relação à Escola dos Murais como um todo. A leitura que realizava dos modos de interação entre os alunos parecia refletir essa postura. De fato, os adolescentes costumavam se tocar e demonstrar seu afeto de modos distintos daqueles comumente empregados pelos adultos: tapas e empurrões eram freqüentes nesse contato. No entanto, também eram freqüentes os beijos, os abraços e os gestos de solidariedade.

Termina a aula, a turma sai. Anna volta para a sala chorando, levou um chute de um menino na canela. Alê diz que para ela chorar, deve ter doído muito. Os ‘meninos grandes’ entram na sala, rodeiam Anna, e um deles pede desculpas, diz que foi sem querer, todos parecem meio sem graça com o ocorrido.
(caderno de campo 2, 29/6)

O sorveteiro, (adulto, porém bem jovem) aproxima-se de um grupo de mais velhos, brincando de chutar e bater, respondido também dessa forma por um deles. Não há risos, mas percebo que a intenção e o entendimento desses gestos é de brincadeira. Existe uma clara diferença entre esse bater e violência, vou ter que voltar ao que a teoria diz sobre isso.
(caderno de campo 1; observação da saída, 3/4)

“Entre tapas e beijos”. Ao final de algum tempo de observação, resumi diversos registros dessa forma, procurando assim expressar um modo de toque muito comum entre os alunos investigados. Para nossos parâmetros adultos, haveria ali certa brutalidade, assim como uma intimidade corporal que não costumamos julgar adequada, a não ser em âmbito privado.

Quanto mais o padrão de delicadeza e vergonha parece ‘natural’ aos adultos e quanto mais o controle civilizado de ânsias instintivas é aceito como natural, mais incompreensível se torna para os adultos que as crianças não sintam ‘por natureza’ esta delicadeza e vergonha. (Elias, 1994a, p. 168)

A professora Suely foi sem dúvida a mais enfática na condenação dos modos de interação adolescente – o que atribuo, ao menos em parte, à sua

²⁶ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R30).

condição *outsider* na EM –, mas não foi exceção nesse julgamento. Apesar de quase ausente nas entrevistas formais, era comum, nas conversas cotidianas que presenciava ou das quais participava, ficar evidente o desconforto de algumas professoras diante das formas de toque praticadas pelos adolescentes da Escola. Chegou a ser utilizado o termo “violento” para a descrição desses modos, por professoras que afirmaram não haver violência na EM. É provável que a percepção da professora Suely estivesse informada pela sua situação na Escola, mas não apenas: outras professoras que não viviam esse lugar também expressaram entendimento semelhante das interações discentes. Elias nos dá importantes pistas para pensar esse estranhamento quando nos lembra do caráter cultural dos padrões comportamentais das sociedades ocidentais: o que ali ocorria eram manifestações de violência ou era lido dessa forma por esses adultos devido à distância cultural que os separava dos adolescentes da Escola?

Jurandir Freire Costa, conhecido psicanalista brasileiro, também pode ajudar nessa reflexão, quando propõe interessante diferenciação entre agressividade animal – que, de acordo com os padrões de regulação dominantes na nossa sociedade, deve ser controlada ao máximo – e violência.

Violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo poder ser voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional. A existência desses predicados não altera a qualidade especificamente humana da violência, pois o *animal não deseja, o animal necessita*. [...] É porque o *sujeito violentado* (ou o observador externo à situação) percebe no *sujeito violentador o desejo de destruição* (desejo de morte, desejo de fazer sofrer) que a *ação agressiva ganha o significado de ação violenta*. (Costa, 2003, p. 39)

Concordando com essa distinção, podemos afirmar, portanto, que a violência não é natural ou instintiva, é fruto do desejo e construção humanos. Desse modo, as brincadeiras brutas que chocavam a professora Suely podem ser interpretadas – e, pessoalmente, assim o faço – como modos adolescentes de se tocar, e não violência, posto que, nesses casos, não parecia haver propósito de destruição ou de imposição de sofrimento por parte dos envolvidos.

Entretanto, houve também um interessante depoimento em que foram identificadas ocorrências de violência e de microviolência na EM, que não pareceu resultar de conflitos outros com a instituição ou de preconceitos em relação às novas gerações adolescentes.

P – E você percebe violência aqui na Escola?

E – Ah, sim!

P – Você pode dar exemplos?

E – Violência tanto por parte de professor em relação a aluno, quanto de aluno em relação a tudo, a professor inclusive, ou a eles mesmos, porque são brincadeiras que às vezes não são brincadeiras, e também muita violência verbal.

P – Quais seriam os exemplos de violência? Em que situações costuma acontecer?

E – Ontem, por exemplo, um aluno da quinta série, eu particularmente acho insuportável, a família é insuportável, é mal educada, daquele tipo que chega e dá no aluno lá fora, uma família horrorosa. Aí, ele chegou e pediu um, a menina está chegando do nordeste agora, e estava lá num grupinho e ele chegou e pediu um biscoito, a colega disse que não, aí ele: ‘Por favor!’, e ela: ‘Não!’, aí ela foi e deu o biscoito para a outra, aí ele foi e se intrometeu no meio, pegou o biscoito da mão da menina e, nessa, arrebitou o colar dessa primeira e arranhou o pescoço da menina inteiro. E é um que todo dia eu falo e a família, se você entrevistar, é a mesma coisa, é barraqueira, é mal educada. É muito banal, para ele isso... É fácil. ‘Ah, mas ela não quis me dar o biscoito!’.

P – E você acha que... Você mencionou a família, e esse seria um exemplo, mas na verdade haveria outros, é isso? Fez que sim com a cabeça. [risos]

E – Ah, sim, sim, eu esqueço! [risos]

P – Aí eu te pergunto: isso, então, vem sempre de fora, como nesse caso, ou tem alguma coisa na Escola que favoreça a eclosão da violência? [...]

E – ‘Seu animal!’.

P – O professor falar assim com um aluno, é isso?

E – Pegar um trabalho e dizer: isso aqui está uma porcaria, e [som de rasgar papel].

P – Você já viu isso acontecendo?

E – Já, e todos se queixam, não é um só que se queixa e não é um aluno ruim. É um aluno considerado bom, e são vários que se queixam, então, é uma coisa que sabemos que acontece, é complicado.

(entrevista com a professora Cláudia, uma das gestoras)²⁷

Mais uma vez é importante situar o depoimento em questão. Cláudia assumira seu cargo havia pouco tempo e, diferentemente da professora Suely, não poderia ser considerada uma *outsider*, no sentido de ter dificuldades no relacionamento com as “estabelecidas”, pois parecia ser em geral bem aceita pelas demais profissionais daquele ambiente. Mas era nova no cargo e sua integração ainda era visivelmente parcial, o que talvez lhe permitisse um maior distanciamento.

Suas observações coincidiam com as minhas. A violência física e criminalidade estiveram presentes naquele espaço, no ano da pesquisa, porém de forma bastante reduzida. As microviolências, contudo, foram constatadas com alguma frequência. Havia profissionais cujo trabalho se destacava pelo respeito com que tratavam os alunos e por intervirem quando testemunhas de práticas de microvitimização, porém observei também aquelas que conviviam com manifestações de preconceito e desrespeito entre os estudantes, eventualmente até se envolvendo nessas práticas. Quanto ao corpo discente, mais uma vez, as

²⁷ Recorte ampliado no Apêndice 3 (R31).

posturas estudantis pareciam depender em larga medida das atitudes das professoras.

O assunto é *aids*, mas a professora amplia o assunto para falar de preconceito em geral. Gerisvaldo acha que sempre vai existir preconceito, fala da brincadeira entre ele e Astrogildo, que o chama de ‘macaco’ e é chamado de ‘paraíba’; diz que é brincadeira, mas que tem preconceito sim, sabe que é brincadeira, mas sente ‘um pouquinho’, por isso revida. Margarida, sem tornar a discussão pesada, pontua e condena enfaticamente o preconceito, dando exemplos pessoais.
(caderno de campo 2, observação de aula em turma de 7ª série, 12/6)

Em outra ocasião²⁸, a professora Margarida já havia exposto sua preocupação com esse tipo de manifestação de preconceito, camuflado em brincadeiras. Mais do que tratar desse assunto nas discussões da sua disciplina, costumava intervir quando havia esse tipo de situação nas suas aulas. Não era a única a fazê-lo, e a análise dos registros das observações das aulas aponta claramente o resultado dessas intervenções: nas aulas dessas professoras, a incidência de manifestações de preconceito e desrespeito entre alunos era significativamente menor do que nas aulas em que as professoras se omitiam nesse sentido.

No intervalo, volto a conversar com aquelas meninas, e pergunto se a aula de [...] é sempre assim, elas riem e dizem que sim. Pergunto se ela nunca se estressa com a confusão, elas dizem que raramente. Falam que em cada aula a turma fica de um jeito; começam a me listar esses jeitos, mas fomos interrompidas pela chegada da professora. Antes, eu tinha perguntado se a professora falava/fazia alguma coisa em relação aos xingamentos dirigidos ao Juliano (‘preto’, ‘macaco’), elas riram e disseram que não, porque isso ‘é só brincadeira deles’. Não parecia, o aluno pareceu ficar bem nervoso, a coisa beirou a briga.
(caderno de campo 3, observação de aula de turma da 8ª série, 20/10)

A observação das aulas dessa disciplina, nas duas turmas de 8ª série, evidenciava aonde se pode chegar quando tais atitudes são naturalizadas. No período da observação, manifestações de homofobia, racismo, toda sorte de preconceitos e discriminações aconteceram nesse espaço, gerando gargalhadas, desentendimentos entre alunos e demonstrações de constrangimento e desagrado por parte de vítimas dessas “brincadeiras”.

No entanto, a sala de aula não detinha o monopólio das microvitimizações, que aconteciam também em outros espaços da Escola, onde as professoras não estavam presentes.

²⁸ Conversa informal na sala de professores, com presença de uma das gestoras, com quem falou sobre esse assunto, sem obter resposta (caderno de campo 1, 10/4).

Pergunto para ele [Pedro, aluno da 6ª série] o que está acontecendo. Ele conta que ontem ‘jogou’ (não diz o que) em um garoto (me mostra qual, não é o que estava batendo nele), porque ele (falou também que a turma toda faz isso) o chamara de ‘viado’. Disse que não conseguiu dormir, porque ficava ouvindo a turma toda chamá-lo de ‘viado’. Disse que estuda nessa escola desde o CA e que sempre foi assim. Quer passar para o outro turno. Perguntei se ele falou com os responsáveis, a mãe disse que pensaria no assunto. Antes, tinha perguntado se ele já tinha falado com alguém na escola, ele disse que sim, muitas vezes, mas que ‘Eles não ouvem!’. [...] Perguntei à Marília [uma das gestoras] sobre esse menino, ela pareceu não dar importância à pergunta, dizendo rapidamente que ele era meio esquisito (terá sido estranho? Ou coisa parecida, o que interessa é que o primeiro movimento da resposta foi responsabilizar o próprio aluno) e que os outros às vezes implicam com ele.

(caderno de campo 1, observação do recreio, 10/02)

Antes dessa conversa, havia presenciado um menino maior que dera um tapa na sua cabeça e tomara seu biscoito²⁹, mas a nossa conversa começou em função de outra agressão – física e verbal – que presenciei, envolvendo outros alunos. Não chegou a se constituir uma briga, recebeu alguns empurrões e xingamentos, mas logo seus agressores o deixaram. Na verdade, ao longo do ano, incidentes semelhantes se repetiram diversas vezes envolvendo esse aluno, caracterizando-se um caso de *bullying*, que não parecia ser considerado como problema pela Escola³⁰.

É fato que a situação acima descrita não atingia a maior parte do corpo discente. Em termos gerais, predominava um ambiente relativamente amigável: não sem razão, conforme já informado, a maioria dos alunos afirmou gostar da Escola, no *survey* realizado. Todavia, concordando com Debarbieux (2001, p. 177): “Não é porque uma vítima é estatisticamente rara, que ela não tem importância, e seu sofrimento cria a obrigação moral de responsabilização por ela”. Ademais, a microvitimização era minoritária, porém não propriamente rara na EM: se por um lado, a dedicação e o afeto de alguns profissionais-chave da instituição favoreciam um menor índice de microviolências no cotidiano da Escola, por outro, a penetração da cultura da violência nesse cotidiano criava um ambiente paradoxalmente aberto a esse tipo de prática.

No livro *Escola e Violência*, Candau, Lucinda & Nascimento (2001) argumentam que na violência que hoje nos assola pode-se divisar uma dimensão estrutural, mas também uma dimensão cultural, ainda que fortemente imbricadas

²⁹ Perguntei para Pedro, e ele esclareceu que o agressor – aluno de uma das turmas observadas na 8ª série – não era seu amigo e que não se tratava de brincadeira.

³⁰ Além desse evento, há outras evidências dessa postura, entre elas o fato de uma das gestoras ter, em entrevista, negado a existência de práticas de *bullying* na Escola.

nas práticas sociais concretas. Em especial no caso brasileiro, a violência chega a constituir traço cultural inequívoco: historicamente, autoritarismo, discriminação e exclusão marcam a vida pública, assim como a vida privada do país. Sem dúvida, o peso dos fatores estruturais destitui de sentido um enfoque exclusivamente culturalista da questão: a gravidade do quadro de desigualdade econômico-social do país não pode ser ignorada nas análises do problema da violência na sociedade brasileira atual. Entretanto, as autoras lembram, em diálogo com o antropólogo Gilberto Velho, que a crescente violência da sociedade brasileira tem sido acompanhada pela tendência ao esvaziamento dos conteúdos éticos nas relações sociais (ibid., p. 22-23). No caso dos ambientes escolares, acredito que uma das evidências mais contundentes da pertinência dessa análise é a presença cotidiana de microviolências.

Roubos, insultos, brigas, exploração dos mais novos pelos mais velhos são atos que, de tão freqüentes no cotidiano escolar, acabam por serem banalizados e/ou tidos como manifestações ‘normais’ da idade e/ou da condição sociocultural e econômica do jovem. (ibid., p. 32)

A Escola dos Murais não pareceu constituir exceção ao quadro acima descrito pelas autoras. A cultura da violência se fazia visível nas freqüentes práticas e discursos homofóbicos, nos xingamentos preconceituosos que marcavam cotidianamente tanto as brincadeiras como os desentendimentos entre estudantes, no trato desrespeitoso muitas vezes dispensado ao interlocutor, que podia envolver corpo discente e docente, na intolerância para com a diferença – enfim, se fazia visível na lógica da violência que com freqüência marcava as relações interpessoais observadas, lógica essa que é, antes de tudo, a lógica da negação do outro (Candau, 2004).

São 16h50, um menino da 6ª série queixa-se da agressão de outro, em sala de aula, com a presença da professora de francês. Marília [uma das gestoras] manda chamar o agressor, sem pedir mais esclarecimentos. Ele vem: ‘Você está se desrespeitando!’; não foi possível anotar tudo o que falou, mas a bronca era relativa aos modos do menino: pode ser gay, mas ‘tem que se impor’, ‘não tem problema ser gay, isso é mais forte que você’; o menino, que não tinha tido chance de falar, agora argumenta que agrediu o outro porque ele havia jogado água nele; Marília diz que o outro fez isso porque ele ‘não se dá ao respeito’. Falou dos trejeitos (‘gritinhos’, ‘risinhos’, ‘saltinhos’), de ‘fofoca’ (ele disse que não faz fofoca – ela ignora essa resposta). Quando vai embora, ela fala para ele: ‘A classe!’. Ele não parece feliz, nem um pouco satisfeito com a conversa. Enquanto falava com ele, Marília lançou vários olhares na minha direção.

(caderno de campo 1, observação da secretaria, 4/4)

Negar o outro em sua diferença. Muitas vezes, perdia o início e/ou o fim das situações que presenciava na secretaria ou no pátio, comprometendo minhas possibilidades de interpretação do ocorrido, porém não nesse caso. Posso afirmar com segurança que o estudante não teve direito a voz, parecendo que o fato de ser tido como homossexual lhe privasse desse direito. Sequer tinha direito à integridade física: supostos trejeitos justificariam as agressões. Mais uma vez, a vítima era culpabilizada.

Ana Paula, aluna com evidente comprometimento cognitivo, quando chamada, diz que não sabe, mas que vai tentar; acerta e a turma aplaude, simpática, acolhedora, e professora também comemora, e ela parece feliz.
(ficha de observação, aula em turma da 8ª série, 22/9)

É interessante observar que algumas diferenças pareciam mais toleráveis que outras. Em algumas aulas, práticas homofóbicas eram coibidas, porém, em geral, na sala de aula e fora dela, ser ou parecer ser homossexual na Escola dos Murais significava ser alvo constante de chacota e desrespeito, inclusive por parte de algumas professoras. Entretanto, nesses mesmos ambientes, presenciei demonstrações de solidariedade e acolhimento em relação a alunos portadores de algum tipo de deficiência, uma diferença que parecia encontrar menor resistência para aceitação do que outras.

Marília repreende um menino [...]: algo como ‘quando começa a brincadeira, é todo mundo igual. Quando vira briga, você é grande, ele é pequeno, você é homem, ele é criança. Você acha que estou pegando no seu pé, mas eu fico é preocupada. Se continuar assim, vai começar a aparecer aqui pai, irmão, pra te pegar’ – ou coisa bem parecida. [...] Não foi a primeira vez que a vi repreender alunos que estavam brigando dessa maneira: o motivo para não baterem nos colegas é o perigo de serem ‘pegos’ por parentes maiores, ou seja, violência que se controla pela violência.
(caderno de campo 1, observação da secretaria, 14/4)

A cultura da violência se revela, nesse caso, no encaminhamento escolhido, ou pelo menos reconhecido como legítimo, para solução dos conflitos: contra a violência, mais violência.

Suely: alunos estão caindo por causa dessa postura, ‘eu posso tudo’; outras professoras apóiam, ‘eles dizem que podem tudo porque são *de menor*’; Suely: ‘o meu consolo é que ele vai morrer cedo, vai levar uma bala na cabeça’.
(caderno de campo 1, observação de conselho de classe, 28/4)³¹

A violência da fala dessa e de outras professoras se repetiu ao longo do ano da pesquisa, o que constitui, a meu ver, um forte sinal da penetração e reprodução

³¹ Anotações feitas em tópicos, dado o grande número de interações a serem registradas naquele momento. Os tópicos anteriores e os posteriores abordavam outros assuntos.

naquele espaço da cultura da violência que toma conta da nossa sociedade. Apesar de constarem registros de reações de repulsa, ainda que tímidas, por parte de outras profissionais da Escola, a esse tipo de fala e de atitude, houve manifestações de apoio mais numerosas.

A dimensão cultural da violência não era, portanto, considerada como tal pela maioria dos adultos e adolescentes com quem tive contato naquela instituição. No geral, predominava a restrição do entendimento da palavra violência ao crime e às agressões físicas.