

6

Considerações finais

“compreender é opor à palavra do locutor uma contra-palavra”
(Bakhtin/Volochinov, 2006, p. 131-132)

Conforme assinalado em diversas passagens deste relato, estudos de caso sabidamente não permitem generalizações. No entanto, este é um “caso particular do possível”¹, em que os sujeitos envolvidos tiveram de responder a situações que não lhes são exclusivas. A Escola dos Murais atende a um público e tem uma localização que por certo a diferenciam de muitas outras da rede pública de ensino do Rio de Janeiro, mas essas especificidades proporcionaram uma oportunidade de estudo por si significativa: os problemas e os encaminhamentos de regulação do coletivo aqui discutidos aconteciam em um dos contextos mais favoráveis dessa rede, no qual, a despeito dessas melhores condições gerais, emergiram questões em relação à diferença adolescente que pareceram se remeter a problemáticas mais amplas da contemporaneidade e não apenas àquela circunstância em particular.

Demonização da juventude, perplexidade diante da cultura digital, declínio da instituição escolar, dilemas da autoridade, transformações da família e cultura da violência afetavam de modo único aquela realidade única, porém são questões presentes na sociedade como um todo. As descrições dos sujeitos, cenários e cotidiano da pesquisa visaram exatamente explicitar o que havia de específico nas temáticas tratadas, “de modo que o leitor tenha base suficiente para fazer julgamento da possibilidade de transferência para outro contexto” (André, 2005, p. 63).

Minha “contra-palavra” chega agora às suas expressões finais neste trabalho, assumidamente uma das muitas possíveis versões da pesquisa realizada.

No estudo de caso do tipo etnográfico [...] o que se pretende é apresentar, com base nos dados obtidos e no posicionamento do pesquisador, uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade de que o leitor confirme ou conteste essa versão, com base nas evidências fornecidas. Parte-se do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador não é a única possível ou a correta, mas espera-se que ofereça elementos suficientes (provas, indícios) de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações. (ibid., p. 62)

¹ Feliz expressão de Bachelard, citada por Bourdieu (1989, p. 32).

À guisa de conclusão, retomo as perguntas que orientaram a análise do material empírico construído no trabalho de campo, de modo a recuperar os propósitos iniciais deste estudo e sintetizar os principais achados que deles resultaram.

6.1

Como os sujeitos investigados significavam adolescência, indisciplina e violência escolar? Que comportamentos em relação ao coletivo eram assim favorecidos?

A análise dos sentidos atribuídos, no contexto da pesquisa empírica, às expressões consideradas centrais para este trabalho mostrou-se produtiva para a interpretação das práticas de regulação do coletivo investigado. No caso dos termos *adolescente* e *adolescência*, ao se investigar a polifonia dos enunciados circulantes na EM a esse respeito, foi possível perceber a diversidade de perspectivas que essas palavras encerravam, fruto da integração dos discursos que em sociedade dialogam e disputam significados e interpretações acerca desse momento etário da existência. Recontextualizados e ressignificados, fizeram-se presentes discursos da psicologia, da sociologia e da mídia a respeito da juventude e da adolescência, atendendo, nesses processos de recontextualização e ressignificação, a posicionamentos individuais, necessidades contingentes, desejos e jogos de poder dos seus falantes.

A diversidade percebida na Escola dos Murais, no que concerne à atuação docente e à vivência adolescente, não permitiu identificar um significado predominante para essas expressões. Neste, como nos demais temas abordados na pesquisa, não há como interpretar o observado em termos singulares – a EM abrigava uma realidade plural e assim deve ser relatada. É interessante assinalar que as entrevistas com alunos evidenciaram que a Escola era percebida dessa forma também pelo corpo discente: as respostas às perguntas sobre a Escola eram em geral matizadas, expondo que a pluralidade identificada pela pesquisa era visível e considerada pelos estudantes.

Essa multiplicidade dentro de uma mesma instituição mostrou-se fértil para a pesquisa, na medida em que permitiu articular analiticamente modos de dialogia, enunciados sobre a adolescência e características do trabalho pedagógico desenvolvido. Nesse sentido, dentro dos limites do universo investigado, as

análises desenvolvidas apontaram para a associação entre a abertura para o diálogo democrático com esse outro adolescente e a incorporação de enunciados menos negativos sobre essa diferença.

Por outro lado, a dificuldade com a adolescência e a juventude detalhava-se em imagens de instabilidade e crise, revolução hormonal, transição, rebeldia sem causa, hedonismo, alienação sociopolítica, presentismo, individualismo, falta de educação, geração vídeo-clipe – discursos marcados pelo essencialismo e pela negativização do adolescente que pareceram comprometer o diálogo democrático ao negar legitimidade à voz estudantil naquele espaço. Mesclavam-se desse modo contingências da biologia, assumidas em perspectiva essencialista, com imagens pessimistas das novas gerações que dizem menos da situação dos alunos daquele contexto específico do que da condição atual da sociedade como um todo.

Contudo, também faz parte dessa condição social da contemporaneidade o empoderamento da adolescência e da juventude, por caminhos diversos: pelo domínio que geralmente demonstram ter da linguagem do mundo digital; pela ampliação e ressignificação da “moratória social” que lhes é concedida, agora estendida à sociedade como um todo, mais prolongada e considerada relevante por si própria – principalmente pelo potencial de consumo que representa – e não apenas como momento de preparação para o futuro adulto; por serem apresentadas pela mídia como modelo estético e comportamental preferencial para todo o corpo social; por contarem com a possibilidade de uma ampla rede de contatos interpares que os fortalece e os torna menos dependentes do mundo adulto. Na EM, tal empoderamento eventualmente se chocava com o adultocentrismo mais geral da nossa formação cultural que ali por vezes se reproduzia, podendo resultar em conflitos e manifestações de desesperança por parte dos adultos, e sentimento de incompreensão e injustiça, por parte dos adolescentes.

Norbert Elias nos lembra que o conflito com as novas gerações é em certa medida inevitável, dado que desenvolvemos padrões de comportamento atingíveis somente à custa de intenso treinamento: para a vida em sociedade, espera-se um controle das funções corporais e dos instintos animais somente obtido mediante trabalho sistemático com esse propósito. A naturalização desses padrões, somada às modificações na estrutura das famílias e às mudanças culturais hodiernas relativas à questão da autoridade, levava alguns adultos envolvidos na pesquisa a conflitos ainda mais problemáticos do que o referido por Elias.

A atuação de algumas professoras, no entanto, sinaliza que as distâncias intergeracionais não eram necessariamente insuperáveis. Sem imagens prévias que destituíssem de valor e sentido o discurso adolescente, sua abertura para o diálogo democrático parecia favorecer um comportamento estudantil que em nada se assemelhava aos alunos impossíveis retratados na reportagem comentada na introdução desta tese.

Nesse contexto, variava também o entendimento do termo *indisciplina* – uma variação que correspondia não apenas à já citada diversidade de sujeitos e perspectivas identificável na EM, como também às circunstâncias em que a questão se colocava. Nas entrevistas, apareceu muitas vezes em significação restrita aos eventos espetaculares, não se mencionando, por exemplo, o problema da dispersão nas aulas, considerado grave nesta pesquisa. Nesses casos, a ênfase da significação dessa expressão voltava-se para a relação professora-aluno, referindo-se como indisciplina ações de desrespeito do segundo para com o primeiro. Nas observações cotidianas, por outro lado, esse entendimento tendia a se mostrar mais ampliado, com várias professoras se queixando com frequência e externando desgaste significativo pela dificuldade de desenvolver as aulas conforme suas expectativas.

Do mesmo modo, não foi possível identificar um único sentido para a palavra *violência*. Dependendo do falante, a expressão violência poderia ter seu significado ampliado ou se restringir às suas formas mais brutais e criminais. Ficou claro ainda que práticas identificáveis com uma cultura da violência – como *bullying*, homofobia e práticas de discriminação diversas – eram muitas vezes naturalizadas e em geral combatidas apenas em opção pessoal de algumas profissionais.

6.2

Como a questão da diferença apareceu nesses processos de significação? Que comportamentos em relação ao coletivo eram assim favorecidos?

A reflexão sobre os processos de significação das expressões *adolescente* e *adolescência* forneceu as primeiras pistas para responder também a essas perguntas. Entre os adultos, à abertura ao diálogo intergeracional correspondia com frequência um trato mais igualitário e menos preconceituoso com a diferença cultural adolescente. Em sala de aula, essas profissionais também se ocupavam em impedir que outras diferenças se tornassem alvo de intolerância por parte de alunos.

Por outro lado, havia também profissionais que tendiam a fazer da diferença, desigualdade. As especificidades culturais do alunado adolescente eram, nesses casos, entendidas como falta a ser suprida e/ou sinais de barbárie das novas gerações – em ambas as situações, uma negativização dessa diferença, que justificava a exclusão dos estudantes das decisões quanto às práticas de regulação do coletivo que os incluía.

Quanto à questão da diferença entre os alunos, em termos gerais, esta pesquisa confirmou uma das conclusões do estudo de Camacho (2000), que havia apontado uma estreita relação entre diferença e violência interpares na escola. No espaço da sua pesquisa, constatou que a diferença gerava violência física e simbólica por dois caminhos: sua não aceitação estava na origem de práticas de discriminação, mas também nas respostas igualmente violentas que essas práticas podiam receber. Na investigação da Escola dos Murais, um dado expôs com clareza a pertinência da observação de Camacho: grande parte do material empírico selecionado na categoria “diferença” aparecia também em “violência”. Foi frequente, portanto, a questão da diferença se destacar para a pesquisa pelos problemas que ocasionava no cotidiano observado.

Também no que se refere à diferença, evidenciou-se a falta de autonomia discente. O respeito à diferença por parte dos alunos em geral dependia da presença de adultos dispostos a fazê-lo acontecer por meio de intervenções firmes, pois, do contrário, expunha-se a intolerância existente, na forma da discriminação de supostos homossexuais, na dificuldade de integração dos que se vestiam ou se

portavam de modo distinto do usual, no conteúdo dos xingamentos cotidianos, em contextos de briga ou de brincadeira.

6.3

Como os modos escolares de dialogia podem afetar a regulação do coletivo adolescente no ensino fundamental?

O coletivo da EM mostrou-se interessante espaço para esta pesquisa, porque, embora se tratasse de uma única instituição, lá puderam se identificar diferentes padrões de dialogia entre adultos e adolescentes, que se relacionavam com práticas de regulação do coletivo igualmente diversas.

Desse modo, foi possível perceber os ganhos e os limites da via afetiva de interação com o adolescente naquele espaço, caminho que aparecia como saída para o contexto de precariedade objetiva e subjetiva da rede pública de ensino da cidade, que em vários aspectos parecia contar com um compromisso que ultrapassava os limites profissionais da docência, para contornar suas faltas, equívocos e deficiências. A Escola dos Murais exemplifica, desse modo, a possibilidade – que por certo dependia em larga medida das especificidades do seu corpo discente – de se basear a regulação do coletivo escolar no desenvolvimento de vínculos afetivos entre a escola e o corpo estudantil. A produtividade dessa opção esteve visível na restrição dos problemas de indisciplina e de violência percebidos na Escola: existiam, mas encontravam-se distantes do quadro de caos e barbárie com que se tem, com frequência, retratado a situação do cotidiano escolar adolescente da atualidade. Por outro lado, os limites desse modo de dialogia também se fizeram visíveis: perceberam-se problemas em termos de formação em valores de ordem política, na medida em que essa opção tendia a implicar um tipo de privatização daquele espaço público, além da criação de grupos de alunos que não se enquadravam nesse modo de relação com a escola e reagem a essa forma de exclusão, gerando problemas de indisciplina e de microviolência, cansativos e estressantes no seu dia-a-dia, embora minoritários. Tal encaminhamento provavelmente contribuía para a falta de autonomia percebida entre os adolescentes pesquisados, dado que fazia parte do caráter afetivo desse modo de interação, a maternalização do papel daquelas profissionais.

Na sala de aula, essa falta de autonomia ficava flagrante, traduzindo-se em sobrecarga do trabalho docente. Se é fato que as aulas com menores problemas comportamentais por parte dos alunos – entre os quais o mais grave apareceu como a questão da dispersão – não restringiam seu diálogo à dimensão afetiva, também o é a centralidade assumida pela professora nesses caminhos outros de regulação desse coletivo. A posição de controle desse espaço dependia de tal modo da figura pessoal da professora, que muitas vezes associei as aulas observadas à linguagem do show, predominante nas produções midiáticas:

O show paira sobre todas as demais matrizes estilísticas: show de notícias, show de reportagens, show de gols, show noturno de política, distinto do show da meia-noite ou do show da tarde, show de seriados, show infantil, show humorístico, show íntimo de subjetividades. (Sarlo, 2004, p. 66)

Pairava também sobre a aula, exigindo do profissional do magistério um carisma ao qual nem todos podiam corresponder. A pesquisa revelou também, por outro lado, que esse nível de exigência se relacionava com as sérias limitações dos recursos materiais e humanos de que a escola dispunha. No caso do problema da dispersão, por exemplo, a fragilidade da organização da escola levava a uma série de inconstâncias e descontinuidades nas práticas institucionais que contribuíam para uma atmosfera dispersiva, controlável apenas à custa de excepcionais esforços docentes.

Esse quadro se tornava ainda mais problemático para professoras e alunos devido a um contexto sociocultural mais amplo de crise da autoridade e declínio institucional. Desse modo, os papéis discente e docente já não mais se colocavam como dados, devendo ser reconstruídos e renegociados cotidianamente, em reinvenção diária da autoridade, fosse por caminhos dialógicos, fosse por caminhos autoritários.

A questão da autoridade mostrou-se, de fato, fundamental no contexto pesquisado, principalmente, diante da falta de autonomia demonstrada pelo corpo estudantil, que o tornava em ampla medida dependente da atuação das professoras. Nesse sentido, a interlocução com as teorizações de Norbert Elias a respeito da necessidade de regulação dos coletivos e das complexas relações entre indivíduo e configuração social proporcionou interessante argumentação para o resgate de um sentido não autoritário e produtivo para a autoridade na contemporaneidade. Reconhecer a historicidade e a função de distinção que os modos comportamentais chamados pelo autor de civilização abrigam não precisa

implicar sua recusa *a priori*. A regulação é inevitável nas sociedades complexas da contemporaneidade e se conformará segundo disputas e conflitos sociais pela sua definição, estes igualmente inevitáveis.

As formas linguísticas não-dinâmicas, às quais continuamos presos, opõem liberdade e coerção como se fossem céu e inferno. A curto prazo, esse raciocínio em opostos absolutos muitas vezes se mostra razoavelmente adequado. Para quem está na prisão, o mundo do outro lado das grades é um mundo de liberdade. Mas, examinando o assunto com mais cuidado, não há, ao contrário do que sugerem antíteses como essas, uma suposta liberdade ‘absoluta’, se por ela entendemos total independência e ausência de qualquer coação social. O que há é libertação, de uma forma de restrição opressiva ou intolerável, para outra, menos pesada. Dessa maneira, o processo civilizador, a despeito da transformação e aumento das limitações que impõe às emoções, é acompanhado permanentemente por tipos de libertação dos mais diversos. (Elias, 1994a, p. 186)

A reinvenção da autoridade – em bases de reciprocidade e de dialogia, conforme a pesquisa na Escola dos Murais demonstrou ser possível, ao menos dentro das suas condições – depende de uma revisão de um aspecto problemático da valiosa herança dos movimentos anti-autoritários das décadas de 60-70: a condenação apriorística de quaisquer formas de controle social, que ignora o fato empiricamente comprovável de que a ausência da regulação coletiva favorece a hegemonia pela força física, de modo algum em caráter libertário, pelo contrário. Conforme já mencionado neste relato, foi nos espaços alheios ao controle adulto onde presenciei abusos intoleráveis de alunos mais velhos e mais fortes contra os menores e mais jovens.

É forçoso reconhecer, contudo, que a fronteira entre a autoridade negociada e aquela imposta pela via do autoritarismo não está dada e pode ser facilmente ultrapassada nas relações entre adultos e adolescentes, em configurações sociais marcadas pela perspectiva adultocentrista, como é o caso da instituição escolar. Nesse sentido, a hipótese que orientou este trabalho sinaliza um caminho possível de prevenção contra o risco da tirania: *o diálogo intercultural no ambiente escolar permite um melhor encaminhamento para as questões de convivência e organização desse coletivo*. Obviamente, um estudo de caso não poderia fundamentar a conversão de uma hipótese em tese, mas pode apontar a sua validade em termos de possibilidade: sim, a pesquisa na Escola dos Murais indica que *o diálogo intercultural no ambiente escolar pode permitir um melhor encaminhamento para as questões de convivência e organização desse coletivo*. Na EM, as aulas em que foi observada maior incidência de práticas dialógicas

mais próximas das proposições da interculturalidade apareceram como mais produtivas, com menores índices de dispersão e viabilização de uma participação discente mais democrática; inversamente, nos contextos em que se ignorava ou se negativava a diferença adolescente, comprometendo-se desse modo as possibilidades do diálogo intercultural, as dificuldades na regulação do coletivo foram evidentes. Não por acaso, quando alunos foram indagados em entrevista quanto aos fatores que favoreciam um melhor funcionamento das aulas, o elemento diálogo predominou. No entanto, é ainda importante ressaltar que a pesquisa também sinalizou que nos contextos em que se registraram tais práticas dialógicas, estas se conjugavam com outros fatores que pareciam igualmente importantes na constituição de um ambiente mais favorável aos processos de ensino-aprendizagem escolar, como a dedicação docente para além do compromisso profissional, a assunção de uma autoridade baseada em reciprocidade e negociação e mesmo aspectos de carisma pessoal. Desse modo, a hipótese/tese de possibilidade aqui em construção se expressa com mais precisão nos seguintes termos: *o diálogo intercultural no ambiente escolar pode contribuir para um melhor encaminhamento das questões de convivência e organização desse coletivo.*

Por fim, havia, nesta pesquisa, a busca pela identificação das especificidades culturais das novas gerações adolescentes. Algumas já foram lembradas nestas considerações finais, mas destaco agora que não se mostraram “alienígenas”, antes pareciam trazer marcas das diferenças adolescentes, problemáticas, antes de tudo, quando tratadas segundo padrões adultocêntricos. Também nesse sentido, o caráter dialógico e democrático de alguns momentos de interação entre adultos e adolescentes observados na EM pareceu ser capaz de se contrapor a esse adultocentrismo, na medida em que favorecia a troca sem hierarquizações apriorísticas das construções culturais das partes envolvidas.

A questão da não hierarquização nessas relações demanda, porém, uma última argumentação: o questionamento do adultocentrismo predominante na nossa formação cultural não implica negar as especificidades do estar adulto e do estar adolescente. A própria legislação que criamos torna compulsório certo nível de desigualdade, pois nela nos obrigamos ao reconhecimento do específico da infância e da adolescência e à incumbência da sua proteção, assumindo a responsabilidade pelos seus atos, seu bem-estar e suas oportunidades de futuro.

Na escola, além dessa flagrante assimetria, o cunho pedagógico-institucional das relações que ali se estabelecem entre adultos e adolescentes define necessárias posições de autoridade, que, ainda que democratizadas pela dialogia e reciprocidade, não permitiriam a afirmação de igualitarismo entre profissionais do ensino e estudantes. Tal abertura, todavia, pode favorecer que as especificidades do lugar do aluno e do lugar do professor sirvam mais aos processos de ensino-aprendizagem do que ao exercício arbitrário do poder adulto.

Dentro dos seus limites, em tempos de declínio do programa institucional, cibercultura e empoderamento da juventude e da adolescência, a experiência na Escola dos Murais reafirmou a via dialógica e democrática como um caminho possível para a construção de algumas pontes intergeracionais. Mesmo que não propriamente igualitário, esse caminho viabilizava, por exemplo, alguma sintonia entre uma professora dita excluída digital e aqueles meninos e meninas da geração MSN. Permitia vê-los, não como extraterrestres, mas sim como adolescentes do seu tempo, um tempo que comporta o mp3 e a internet, sem que se precisem descartar os jogos de bola pelo pátio.