

## O ESPAÇO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DE CULTURA NO CURSO NOTURNO<sup>1</sup>

Áurea M. Guimarães\*

**Resumo** Este artigo tem por objetivo delinear as tendências do surgimento de uma cultura produzida na escola, especificamente no curso noturno, apontando a existência de uma "lógica interna" que, através de resistências ardilosas, tenta escapar às imposições do poder institucional. Reconhecer essa cultura é permitir, segundo Michel Maffesoli, o jogo entre a "ordem" estabelecida e um "ordenamento" que, ao invés de provocar um "acúmulo de energia social", suscita uma "dinâmica de circulação" entre os diferentes grupos que, num movimento de atração e repulsão, expressam o desejo de um "querer-viver coletivo".

**Palavras-chaves:** Produção cultural; curso noturno; cotidiano escolar; resistência cultural; sub-cultura grupal.

**Abstract** This article intends to delineate the tendencies of the emergence of a culture produced in night schools and highlights the existence of an "internal logic" which tries to escape the control of institutional powers through astute resistance. To recognize this culture means to permit the game between the "established order" and "ordinance" as defined by Maffesoli which, instead of instigating an "accumulation of social energy", gives rise to a "dynamics of of circulation" between different groups which in the act of attraction and repulsion express the wish for a "desire to live together".

**Descriptors:** Cultural production; night school; school quotidian; cultural resistance; group sub-culture.

Os estudos que realizei sobre "deprecação escolar" (Guimarães, 1985 e 1990) funcionaram como fios condutores, levando-me a outras descobertas. Movida por essa temática, esbocei o perfil de um espaço em movimento, encontrando uma pluralidade de ações traduzidas pela manifestação de atitudes astuciosas que tentavam escapar da previsão, do controle das instituições, principalmente no poder que elas têm de reduzir ao uno as infinitas possibilidades de se viver e conviver.

Não é minha intenção expor neste artigo como as várias "modulações" de violência, que se apresentavam nas escolas, levavam à deprecação escolar. Desejo apenas enfatizar que os conflitos existentes colocavam em evidência diferentes formas de solidariedade, pondo em destaque gestos, palavras, pequenos atos da existência que constituiriam o "lençol freático" da produção de uma cultura.

As idéias aqui elaboradas têm como referencial alguns aspectos do pensamento de Michel Maffesoli que, em suas obras, delinea as tendências do surgimento de uma nova cultura dentro dos grandes conjuntos políticos, administrativos, econômicos, educacionais.

A nossa cultura estaria vivendo a superação do individualismo e um retorno aos valores do "estar junto", do coletivo, das atitudes grupais. Cada grupo conta suas histórias, participa de uma série de tribos, constituindo o que Maffesoli chama de "neotribalismo", caracterizado pela fluidez, pelos ajuntamentos, pela dispersão. Criam cadeias de amizade que possibilitam multiplicar as relações através do jogo da proxemia: alguém me apresenta a alguém, que conhece outro alguém, e assim por

\* Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP

diante. Há uma íntima ligação entre a proximidade e a solidariedade. A ajuda mútua surge por força das circunstâncias e sempre pode ser ressarcida no dia em que se tenha necessidade dela (Maffesoli, 1987b, pp. 35-36).

Os grupos dão forma a seus territórios e depois são constrangidos a se ajustarem, suscitando uma multiplicação indeterminada de tribos que seguem as mesmas regras de segregação e de tolerância, de atração e de repulsão. São esses processos de atração e repulsão, feitos por escolha, que fundamentam a "lógica da rede" onde o calor afetivo tem lugar privilegiado.

O tribalismo acentua o mecanismo de pertença, porém é efêmero, esgota-se na ação, isto é, as pessoas circulam, participam de uma rede, mas sem um projeto específico. O nível de integração ou de rejeição depende do sentimento experimentado pelo grupo. Essa "sensibilidade coletiva" vivida no presente e que se inscreve num espaço dado aqui e agora, faz cultura no cotidiano (Maffesoli, 1987b, pp. 34-35), indicando a capacidade de resistência das grandes massas.

O que fundamenta a noção de grupo em Maffesoli é a experiência vivida com o outro. O individualismo existe, mas é contrabalançado por elementos alternativos, gerando uma tensão paradoxal entre indivíduo e grupo, que garante a perdurância e a tonicidade do social (Maffesoli, 1987b, p. 123). Esse sentimento partilhado não significa unanimidade, pois o conflito tem aí um papel importante. Trata-se de um processo de pulsão e repulsão no interior da massa. A ambiência cria a atração, a coisa se fragmenta, há repulsão e assim sucessivamente. Maffesoli acredita que a nova cultura será essencialmente plural, contraditória, onde a tensão das heterogeneidades irá assegurar a

solidez do conjunto. Para o autor, a fecundidade dos grandes momentos culturais sempre esteve ligada a esse equilíbrio capaz de se fundamentar no heterogêneo (Maffesoli, 1982, *passim*).

A cultura é uma perpétua criação, e as "banalidades", os detalhes, todos os pequenos fatos da vida cotidiana são momentos dessa criatividade contínua que se capilarizam no tecido social, semelhantemente às camadas superficiais de um lençol freático.

Durante o "estudo de caso" realizado nos anos de 1988 e 1989, juntamente a duas escolas da cidade de Campinas (uma situada na periferia e outra na área central), pude observar que os alunos estabeleciam formas de expressão que apontavam uma recusa da dominação e, ao mesmo tempo, a busca de um fundamento que os ligava a esse território ambíguo da escola localizado entre a rigidez e o querer "estar-junto" das pessoas que nele circulavam.

Os períodos, manhã, tarde, vespertino, noturno, constituíram-se em espaços por onde circulavam imagens, falas, silêncios, tumultos, cujos contornos expressavam modulações diferentes da existência de uma fermentação constante. Como o enfoque deste artigo é o curso noturno, terei como objetivo, a partir de agora, explicitar a existência de uma lógica interna aos fatos que apontem as singularidades da cultura produzida nesse período.

Os alunos do noturno eram geralmente acusados de serem os principais responsáveis pelos estragos das instalações. "Rebeldes", "irreverentes", "irresponsáveis", "preguiçosos", "vândalos", ocupavam o espaço escolar de modo diferenciado em relação aos alunos dos outros períodos. Instalados no mercado de trabalho, junto ao setor terciário e com baixa remuneração,

eles afirmavam gostar da escola como um lugar “onde todos se encontram (...)”.

Considerada como ponto de encontro, era a amizade entre os alunos que parecia segurar a permanência deles na instituição:

(...) se a gente for ligar mesmo, a gente não vem na escola, não estuda, acaba de destruir a escola. Muita amizade que a gente brinca muito, então vai passando (...); (...) Às vezes saio para a rua, mas aqui é melhor, dona, porque aqui eu converso com todo mundo, me divirto, bagunço, lá fora, não.

Em sua grande maioria, os alunos referiam-se à atitude controladora da administração comparando funcionários, diretores, professores a um “guarda rodoviário”:

(...) a senhora não poder fazer (...) mete a caneta, (...) às vezes o professor não entende a situação da gente. Tem alunos que eu sei que é quietinho, é um anjo (...). Eu não presto atenção, eu sou difícil de prestar atenção porque eu não consigo ficar quieto.

O colega “quietinho, segundo os alunos é aquele que não tem amizade na classe: “ele está quieto porque não tem amizade com ninguém”.

As paredes de muitas salas eram pichadas. Enquanto eu observava as frases escritas em inglês, os palavrões e as siglas, alguns alunos apontaram para mim os sinais que correspondiam às “gangs” às quais eles pertenciam. Comecei a me deter na existência desses grupos que delimitavam seu espaço dentro da escola, estabelecendo laços de união entre certos alunos. Ao me interessar por essa conjugação de imagens e palavras, desprovidas de sentido e de finalidade, os alunos, cuidadosamente, foram dando sinais de reconhecimento que permitiram uma aproximação maior entre nós.

Poucos alunos utilizavam o termo “gang”, sendo mais comum o emprego da palavra “turma” ou “bando”. Paulatinamente as “turmas” foram se apresentando e pude diferenciá-las através de símbolos que os próprios alunos elaboravam nas suas reuniões secretas.

“Dark Boys”, “Amadeus”, “Legião do Mal”, camisetas, tatuagens, versos, regulamentos falavam de práticas que se enraizavam e se territorializavam no espaço simbólico da escola. Procurei seguir o movimento dos alunos no sentido de apreender o fundamento do apêgo afetivo que os ligava àquele espaço.

Prossigui nas conversas com eles, que partilharam comigo algumas de suas histórias. Aos poucos fiquei sabendo como esses “bandos” se organizavam. As turmas mais unidas faziam reuniões fora da escola para se encontrarem e confeccionarem suas camisetas com o emblema simbólico do grupo. Um processo de atração e repulsão, desenvolvido entre eles, induzia a agrupamentos afinitários, embora um grupo se distinguisse do outro. Algumas turmas tinham como único interesse o “sair junto” para invadirem festas para as quais não haviam sido convidados: “a gente chega numa festa de ‘bico’ e ‘apavora’ (isto é, anima a festa), os outros dão risada e a gente acaba ficando”. Às vezes, acontecia de ao chegarem em uma determinada festa encontrarem elementos de uma outra turma. Daí, só um acordo entre eles possibilitava a permanência dos dois grupos no mesmo ambiente:

a gente chegou numa festa com um plano de ficar lá até amanhecer. Chegamos lá, já tinha uma turma e eles disseram que a gente podia ficar até as onze horas. A gente aceitou, pois eles eram mais.

Esses “bandos” representaram para mim um pretexto que os alunos encontravam para, ainda que de maneira metafórica, dar corpo às suas associações. Havia uma “realidade desconhecida” que apesar de a escola não se interessar em atingir, agia sob diversas formas para expressar um laço social. Uma “misteriosa correspondência” unia as pessoas que passavam a partilhar de uma rede situada paradoxalmente no seio da instituição, mas à margem das suas autoridades oficiais (Maffesoli, 1982, p. 363). Era dentro da escola que os bandos se formavam, trocavam informações e, ao mesmo tempo, recriavam “nichos” que atuavam como uma resistência, protegendo-os contra qualquer tipo de imposição. Como a escola tenta compartimentalizar a vida escolar, ela acaba suprimindo os espaços simbólicos que determinam o “estar junto”, o “sentir em comum”, porém, dado que esse sentimento é irreprimível, ele se investe de várias modulações para continuar existindo. Os bandos, as pichações, as brigas metaforizam essa força invisível e espontânea que a todo instante rompe o corpo da escola.

Não há uma racionalidade, um projeto linear que dê sustentação a esses agrupamentos. Trata-se de conjuntos inorganizados, com uma lógica, interna própria, fundamentada no acaso dos encontros, mas nem por isso incapaz de perturbar a rigidez das normas.

Esse laço social constituído pela trama ruidosa dessas “turmas” fala de um movimento que tenta coletivamente contrabalançar as imposições da escola. Porém, a partir do momento em que a instituição se enrijece, aplicando uma lei única para todos os casos, o coletivo se desestrutura porque a violência não sendo mais um objeto de negociação enfraquece os vínculos da trama social e os excessos

represados trazem à tona tudo o que foi rejeitado. Quando a escola permite a expressão e o desejo coletivo dos alunos, dos professores em repartirem um território, real ou imaginário, todos os excessos entram num processo de moderação. Essa energia não sendo sufocada acaba colocando um limite no “querer-viver” irreprimível. A intensidade da experiência coletiva exprime esse sentimento que é inútil negar ou tentar destruir. A força dessa “paixão”, cuja base não é a afetividade dos indivíduos mas o “afetual” que acentua a dimensão geral, se organiza nos “rumores subterrâneos” da escola, ressurgindo sempre e de modos diferentes. Uma estrutura rígida, orientada unicamente pela lógica do “dever-ser”, jamais conseguirá penetrar nas penumbras desse mundo onde predomina uma desordem aparente porque sua lógica não se posiciona em relação à lógica dominante.

Somente o reconhecimento desse mundo e de suas leis permitirá que o jogo entre o instituído e o instituinte se efetue dentro de regras orientadas pelo vaivém entre a ordem estabelecida e a “desordem” de um “querer-viver” coletivo. Caso contrário, esse jogo se tornará unicamente uma “negação paroxística” (Maffesoli, 1987a, p. 39) com as conseqüências já conhecidas e vividas por todos nós.

O denominador comum entre os alunos das duas escolas pesquisadas parecia localizar-se no desejo de “estar junto”. Esse “coletivo vivido” não significa unanimidade, transparência, relações igualitárias e perfeitas mas um “jogo duplo” onde se misturam as possibilidades de oposição e de reconciliação, o movimento pendular entre a lógica do “dever-ser” e a do “querer-viver”.

Os fragmentos que se apresentavam nas escolas impediam uma análise fundamentada unicamente na “lógica do

dever-ser”, pois, através dos diferentes grupos que compunham essas instituições, também se reafirmava a “lógica do querer-viver”. Rupturas, sustentadas através de resistências passivas e ardilosas, fortaleciam o sentimento de pertença entre os grupos que se opunham ao poder institucional.

Os denominadores comuns expressavam uma multiplicidade de formas que adquiriam, através da ação e reação entre alunos, professores, funcionários e diretoria, um movimento não consciente, não planejado. Havia um todo em movimento que ocorria juntamente com um sentimento de conjunto, de modo que a ação de uns correspondia à reação de outros. O equilíbrio dependia da forma como todos esses elementos entravam em comunicação uns com os outros.

Havia graus distintos de solidariedade. Na escola situada na periferia, predominava uma solidariedade que enfraquecia os laços entre as pessoas e distanciava a instituição do seu corpo coletivo. Na escola localizada no centro, a forma de coesão dos diferentes grupos era garantida por uma solidariedade que facilitava a integração entre eles e, ao mesmo tempo, possibilitava confrontos de forças antagônicas. Embora as escolas fossem entrecortadas pelos dois tipos de solidariedade, enfatizei em minha análise as formas que impediam ou permitiam a existência fragmentada de um espaço onde se enraizavam afetos, ódios, amores e conflitos. O exemplo da delação é esclarecedor a esse respeito. Na escola da periferia, onde era maior o número de alunos que pertenciam a “turmas”, quase não havia delação, enquanto que, na escola do centro, a delação aparecia como uma atitude natural entre todos os alunos, exceção feita ao noturno. Essa situação pode significar que o grau de solidariedade era maior entre aqueles alunos que conseguiam,

através de seus grupos, se opor às intervenções da instituição, principalmente quando elas se expressavam de forma mais direta, como era o caso da escola da periferia.

Apesar do controle institucional que permeava as duas escolas, uma delas, ao valorizar os “pequenos nada” do seu cotidiano como: poder ficar conversando com os colegas no final das aulas, ocupar a quadra, mesmo após o expediente, colocar música no recreio, etc., permitia, acredito que mesmo sem o saber, a expressão desse desejo irreprimível de “estar-junto” a partir e em torno de um território. Na outra escola, por sua vez, os próprios alunos se encarregavam de dificultar o êxito completo da dominação a que estavam submetidos, através da formação de “turmas”, das brigas, das depredações, enfim de toda ação que lembrasse a eles a necessidade de não sacrificar o sentimento que os unia enquanto grupo. As camisetas das “gangs”, com seus emblemas, seus versos, as tatuagens, marcavam no corpo e igualmente em todos os corpos do grupo, a recusa da escola enquanto instituição uniformizadora.

As conversas com os colegas no final das aulas, os assuntos banais, as pichações de muro, as depredações, as brigas representavam uma forma de marcar esse território que era a escola. Em cada um desses casos, um grupo se expressava, delimitava seu território e desse modo, criava uma “aura” específica que servia de cimento ao que Maffesoli chama de “tribalismo” (1987b, 38).

Ao final desse jogo misterioso, pude observar nas escolas pesquisadas, a formação de um tecido social, não como um produto acabado, mas como algo que se tecia constantemente no entrelaçamento de pequenos fios. Procurei compreender a

constituição dessa trama, percorrendo a lógica interna da sua construção.

As observações feitas nas salas de aula, nos recreios, mostraram a existência de um todo em movimento que ocorria juntamente com um sentimento de conjunto. Quando havia espaços intersticiais, por onde se manifestavam os excessos, o monopólio total da instituição se enfraquecia. A depredação, as brigas entre os próprios alunos expressavam também a necessidade que tinham de viver intensamente aqueles poucos momentos que se opunham à monotonia da sala de aula.

A “transgressão” dos alunos era explicada pelos professores através de fatores externos à escola, mas eu arriscaria afirmar que parte dessa “transgressão” seria determinada pela maneira como a ordem era administrada pela instituição.

As observações feitas nas escolas, principalmente no período noturno, deram os contornos de uma turbulência que organizava o coletivo dos alunos pelo viés não de uma “ordem”, mas de um “ordenamento” (Maffesoli, 1981, p. 107). Enquanto a ordem leva à “acumulação da energia social”, o ordenamento refere-se a uma “dinâmica da circulação”. Desse modo, as ações dos alunos visavam uma lógica, que não era orientada pela ordem, ou seja, pelo unitarismo de comando e sim por uma circulação de gestos que buscavam partilhar entre eles, de forma ao mesmo tempo harmoniosa e conflitual. A multiplicidade das situações, envolvendo a atração e a repulsão entre os diferentes grupos, desarticulava a existência de uma finalidade pré-estabelecida e criava uma diversidade.

Todos os esforços tentados por professores, diretores, administradores, no intuito de lidarem com os conflitos são louváveis, porém, o fracasso da maioria dessas tentativas tem revelado a ineficácia

de suas ações. Não posso negar a influência da crise econômica, social e política que vivemos. Os fatores externos à escola permeiam o seu cotidiano, minando as possibilidades de um projeto alternativo. Mas, o real é complexo e não pode ser encarado de modo a levar em conta somente as condições objetivas da vida dos homens, é preciso também considerar a maneira como os homens reagem às suas condições de existência (Vovelle, 1987, p. 24; pp. 114-116).

Proponho então a compreensão da lógica interna da escola que aponta para a produção de uma cultura rica em múltiplas possibilidades. O seu domínio se exerce no insignificante, no banal, em tudo o que escapa à finalidade macroscópica.

As possibilidades de se apreender a “lógica” do curso noturno parecem estar hoje estreitamente vinculadas às características dos microgrupos em seu interior. As situações dentro das diferentes “turmas”, as quais pertencem os alunos, e a constituição de polaridades muito diversificadas condicionam múltiplas atitudes tidas como irracionais e que não se captam por um comando único. Nesse aspecto, é que não se pode falar em “transgressão” dos alunos como se existisse um polo central, normalizador e os elementos marginais opostos a ele.

O ponto comum desses pequenos grupos é a partilha do espaço escolar onde predomina a atmosfera do “estar-junto”. Há uma espacialização do tempo através das histórias que uns contam aos outros. A partir daí, a história desse lugar se torna história pessoal, criando um “nós” que permite a cada um ver para além da vida individual.

A direção da escola poderá compreender a força dessas situações como estando ligadas a uma sensibilidade local e terá

maior êxito em suas práticas educacionais se vincular o seu trabalho à partilha deste “sentimento comum” integrando e negociando com os elementos perturbadores.

Há um “querer-viver” onde a pluralidade das ações, em produção contínua, não se reduz à uniformidade.

Em vários momentos pude observar que o controle dos conflitos, quando desvinculado de sua base coletiva, provocava um distanciamento cada vez maior entre os grupos de alunos e a direção, que ao não partilhar com eles os sinais de reconhecimento, impossibilitava uma comunicação paralela ao discurso normalizador da instituição.

A perspectiva que tenta eliminar toda essa produção cultural para fora do espaço escolar acaba gerando tensões por vezes tão desenfreadas que nenhum aparelho repressor, por mais eficiente que seja, poderá conter. Essa cultura, produzida no interior da escola, enfatizando aqui o curso noturno, aponta para a existência de forças centrífugas que além de sustentarem um consenso precário, duvidoso e pleno de contradições expressam o “em torno”, o cotidiano escolar.

Como os professores podem resistir às imposições dos diversos conflitos que se apresentam nesse cotidiano e das normas institucionais a que estão submetidos?

Durante o trabalho de campo, contatei alguns “discordantes” que, de forma ardilosa, conseguiam negociar com a desordem e as turbulências inerentes ao vivido de suas profissões. O caso de “L” é exemplar. Embora ministrasse aulas de recuperação em um “Grupo de Apoio”<sup>2</sup>, acredito que o relato dessa professora, contando sua experiência, possa indicar algumas perspectivas, no sentido de se trabalhar a força agregadora que serve de

suporte aos conflitos, às tensões e ambiguidades constitutivas de um desejo de “estar junto”.

Mulher falante e entusiasmada, “L” vivia a precariedade de uma profissão, hoje muito desvalorizada. A curiosidade e a paixão levaram-na a optar pelo magistério de Primeiro Grau. Formada, passou a lecionar numa escola estadual de periferia. Essa primeira experiência foi cheia de medos e inseguranças. Para começar, um “grupo de apoio”, constituído por alunos repetentes, indisciplinados, que nenhum professor desejava em sala de aula.

A primeira surpresa foi dos alunos, pois aquela professora agitada, brava e brincalhona não impunha nada para eles. Mas, se não se impõe nada, como ficam os objetivos a serem atingidos? A resposta espontânea de “L” veio na hora: “tem dia que eu tenho, tem dia que eu não tenho nada (...)”. E, os alunos, como ficavam? “L” dizia para eles:

você não quer trabalhar? direito seu. Você não é obrigado sentar aí e trabalhar, só que eu não acho certo você atrapalhar o seu colega que quer trabalhar. Se você quiser dar uma voltinha você vai, se você quiser desenhar, você desenha, se você não quiser fazer nada, você não faz, então é um direito seu (...). (...) tem dia que eu também não quero trabalhar (...).

Como acreditar que uma coisa dessas pudesse funcionar? Que ousadia dessa professora afirmar para a classe sua vontade de não dar aula. Espantada, continuei ouvindo “L” e, somente aos poucos, fui compreendendo a maneira criativa com que ela lecionava. Não querer trabalhar num determinado dia da semana, não significava cruzar os braços, mas combinar com os alunos outras atividades que, apesar de não estarem dentro do planejamento daquele dia, pudessem ser vividas com interesse e

entusiasmo não só pelos alunos, mas também pela professora.

“L” parecia aproveitar tudo o que acontecia dentro e fora da sala de aula. Ao observar piolhos nas cabeças e até no corpo dos seus alunos, ao invés de ministrar uma aula sobre a importância da higiene ou de obrigá-los a tomar banho, contava histórias sobre esse “bichinho” que fazia feridas nos corpos das pessoas.

A preferência de “L” pelo trabalho em grupo levava os próprios alunos a escolherem seus parceiros. Pouco acostumados com esse tipo de organização, faziam muito barulho até que paulatinamente foram aprendendo a formar seus grupos.

Relacionando indisciplina com desinteresse pela aula, essa professora ficava atenta a todos os detalhes das feições, dos gestos, através dos quais ela percebia de imediato quando uma atividade era ou não do interesse dos alunos:

(...) você percebia na cara que não interessava, eles começavam a jogar um no outro, (...) querer sair, então não interessa, você tem que procurar uma coisa que eles vão se interessar.

Quando às brigas entre alunos, essa professora dizia preferir não interromper. Não gritava, não punia “(...) eu espero o aluno ter a crise de agressão dele, então, eu procuro saber o porque da agressão, procuro conversar”. Dizendo não se preocupar muito com a indisciplina, achava impossível que uma criança pudesse ficar sentada e em silêncio:

Um dia a criança responde, claro, eles também são gente, uma hora eles estão com saco cheio também, eles também vão explodir (...), então eu acho que tudo isso você tem que tolerar, eu levo muito em conta (...).

As regras de convivência eram discutidas no primeiro dia de aula, onde faziam determinados acordos:

Tem que ter regra, tem que ter norma (...). A gente tem que respeitar o outro, eu não vou gritar com você, então você não pode gritar comigo, nem com o colega.

Às vezes “L” esquecia, perdia a paciência e gritava com os alunos, mas esses a lembravam do acordo inicial e ela pedia desculpas.

Esses alunos estavam habituados a castigos severos como: safanões, puxões de cabelo e de orelha, e às vezes cobravam de “L” o mesmo tipo de punição, quando um colega deles desrespeitava a classe, mas ela lembrava que o acordo estabelecido no início do ano não visava punição física e sim uma conversa para saber os motivos que levaram o colega a não cumprir as normas.

Admirava a capacidade dessa professora em trabalhar conjuntamente tantas diferenças. As conversas com os alunos durante os momentos de “descanso”, delineavam para “L” os pontos comuns das suas histórias e era através dessas semelhanças que se tornava possível respeitar as diferenças entre eles.

As exigências dos pais, que pediam maior rigor na disciplina, a pressão da diretora, pareciam não importar a essa professora cujo único interesse concentrava-se “na realidade deles”. O que poderia significar esse interesse? Acredito que intuitivamente ela tentava descobrir a “lógica interna” do grupo com o qual trabalhava. Era muito comum os alunos pedirem para ir ao banheiro ou dar um “voltinha lá fora”. “L” compreendia o cansaço de alguns, e a esperteza de outros, mas autorizava a saída, pensando que se eles demorassem para voltar era porque a sua

aula deveria estar muito desinteressante. A preocupação recaía na sua própria capacidade de prender a atenção dos alunos e não em obrigar a presença deles em sala de aula. Sorrindo e de modo vitorioso ela afirmou: “Eles voltam, eles voltam”.

Com referência à depredação escolar, “L” considerava que o aluno agredia a escola não porque era pobre, mas porque não gostava de alguma coisa que a escola fez para ele: a professora que bateu, a suspensão, o tratamento indiferente, a revolta por não ter aprendido nada:

ele fica com raiva da escola, porque afinal de contas todo ano ele está procurando alguma coisa nova, e persiste aquela coisa, eu acho que o íntimo dele está contra a escola: ‘afinal (...) para que está aquilo ali? para mim não está servindo de nada, faz cinco anos que estou ali, eu não aprendi nada diferente, ninguém me mostrou nada diferente (...)’, eu acho que aí é uma das causas da depredação (...).

Quanto à ação de policiais militares que atuavam nas escolas, no sentido de garantirem a segurança dos alunos, mostrou-se descrente sobre a eficácia desse tipo de vigilância, associando o papel dessa medida aos órgãos que “bolam as regrinhas” sem perceberem as diferenças entre as realidades. Em todos os treinamentos que participava havia a imposição de um único modelo:

(...) quando você impõe um jogo novo, você tem que testar esse jogo em vários tipos de classe e não numa classe modelo, aquela classe bonitinha, com quinze a vinte alunos (...). Você assiste meia hora de vídeo dessas aulinhas modelo, aí você senta ali, e eles ficam falando (...) meia dúzia de abobrinhas (...).

Para “L”, o fato de essas normas, seja dos projetos educacionais ou da segurança escolar, serem padronizadas, provoca o

bloqueio da criatividade das pessoas que não conseguem trabalhar fora do modelo oficial. Certa vez, assistiu a um vídeo que apresentava uma professora fazendo teatro com seus alunos. Os supervisores presentes comentavam e elogiavam o trabalho, mas “L”, percebendo que a peça estava sendo dirigida sem o envolvimento dos alunos, virou-se para os técnicos presentes e disse:

mas, não é por aí (...). As crianças vão fazer uma peça, então vamos sentar e bolar a nossa. Você quer ser a árvore? Então você vai fazer. Todo mundo quer ser a árvore? Então nós vamos arrumar uma peça onde só árvore está interpretando.

Apesar de fazer treinamentos, de ouvir constantemente sobre a necessidade de se cumprir as normas oficiais, essa professora se recusava segui-las à risca: “fechando a minha porta eu faço o que quiser, eu não vou cumprir nada, não vou mesmo (...)”. Muitos cursos de especialização feitos por ela supunham que o professor tivesse material adequado e suficiente para desenvolver algumas disciplinas, mas esse fato não a desmobilizava, pelo contrário, esforçava-se para criar alternativas que se aproximassem das condições vividas pelos alunos.

Uma figura lembrada por “L” é a do diretor que normalmente despertava o medo entre professores e alunos. Para ela, os diretores, geralmente autoritários, não sabiam conversar e exigiam de modo agressivo o cumprimento de certas normas. Dizia não ter medo deles e que procurava sempre discutir os assuntos em reunião, nunca sozinha na “salinha do diretor”, pois

se você entrar, você não tem como provar e eles te agredem mesmo (...), se ela gritar comigo, eu também vou gritar com ela, e se eu tiver na salinha eles vão falar que você agrediu a

autoridade, então daí eles arrumam um monte de motivos, porque sempre a corda arrebenta do lado mais fraco.

“L” achava difícil conseguir a solidariedade das colegas para brigar com a diretora, pois todas tinham medo dos possíveis problemas que esse confronto poderia acarretar. Afirmou que, apesar de sua posição de enfrentar os diretores, sempre foi respeitada por eles.

Era de meu interesse obter algumas informações que me dessem um retorno sobre o encaminhamento que os alunos de “L” tiveram, após a sua transferência para uma outra escola.

Conversei com algumas de suas ex-colegas e também com a diretora da escola. Essas pessoas acompanharam com entusiasmo o trabalho de “L”. Segundo uma delas, aqueles alunos eram “bem difíceis”, pois não conseguiam superar as dificuldades. Fiquei sabendo também que as estagiárias de uma universidade local não conseguiram dar aula na classe de “L”, pois os alunos destruíam todo material que elas traziam, sendo que, uma delas “foi embora chorando e nunca mais apareceu”. Uma professora disse que às vezes entrava na sala de “L” e não entendia muito bem o que estava acontecendo:

Ela era dura, mas sabia lidar com eles. Ela conseguiu trabalhar muito diversificadamente, não abandonou os alunos e conseguiu que dez ficassem numa classe, outros dez numa outra classe.

Isso significa que vinte alunos foram aprovados e encaminhados para as suas respectivas séries.

Perguntei às professoras se houve uma continuidade desse trabalho e elas me

responderam que não, pois as famílias não acompanhavam o aprendizado dos filhos:

a família não acompanha. Todo ano damos a mesma instrução e eles não aprendem. Se você grita, eles obedecem. Eu só grito, ou cruzo os braços, quando eu não aguento mais (...).

Esse depoimento e alguns outros mostraram um trabalho interrompido com justificativas fundamentadas em causas externas à escola, tais como: a brutalidade dos pais que espancavam os filhos, a naturalidade com que encaravam assassinatos, roubos, assaltos, prisões. Dizia uma delas: “Isso influi na aprendizagem, eles estão aqui, mas pensam lá fora”.

Precariedade, curiosidade e paixão. “L” desviava-se da homogeneidade imposta, sempre atenta ao vaivém entre um corpo social que respirava, mas vivia subterraneamente, e as situações oficiais que impunham o “terrorismo da coerência” (Maffesoli 1985, p. 10).

Sua resistência aos poderes era indireta: “fechando a minha porta, eu faço o que quiser”. Participava dos treinamentos, ouvia os técnicos, mas não interiorizava as normas, procurando sempre desenvolver um “projeto intuitivo”<sup>3</sup> junto aos alunos. Os detalhes da sala de aula indicavam a “L” as infinitas facetas de um jogo que se fazia e se desfazia ao sabor das situações. Os alunos formavam seus próprios grupos, saíam da sala de aula quando desejavam, brigavam, mas ela arriscava e enfrentava o desconhecido e as conseqüências dos excessos. Essas práticas davam a “L” os pontos de referência para que ela pudesse compreender o “vivido” dos seus alunos, não para controlá-los mas para estabelecer com eles os pontos comuns que ultrapassando a experiência individual, os agregavam a uma expressão coletiva, onde

as diferenças eram assumidas num todo e, ao mesmo tempo valorizadas.

Havia uma hierarquia móvel na sala de aula, que permitia aos alunos experimentar diferentes papéis. Eles podiam dizer à professora que ela estava errada pois transgrediu as normas estabelecidas por eles e, algumas vezes, exigiam punições para os colegas. A posição de "L" não era uniforme, pois admitia cansaço, erro e pedia desculpas, mas não deixava de manter o seu lugar de professora, apontando os limites e ordenando as turbulências.

A violência das relações não era escondida ou negada, mas se inscrevia numa "unicidade viva", onde um acordo, ainda que precário, protegia os membros daquele grupo.

"L" achava difícil conseguir a solidariedade das colegas, pois não existia "conspiração". O medo das professoras enfraquecia as possibilidades de uma coesão e provocava o exercício isolado da profissão. Esse tipo de trabalho parece contaminar as práticas educacionais que, desvinculadas da partilha de um sentimento comum, cedem unicamente às normas institucionais. As conseqüências desse rompimento refletiram-se no grupo de alunos com os quais "L" trabalhou. Com a sua saída, "não houve continuidade", ou seja, quebrou-se o "encantamento" que garantia a solidez e a flexibilidade daquele todo em movimento.

## Notas

1. Texto publicado originalmente pela FDE no número 25 da série Idéias.
2. O Grupo de Apoio consistia em aulas de recuperação ministradas fora do horário normal e tinha por objetivo trabalhar as dificuldades de aprendizado dos alunos. Geralmente, os professores eram recém-formados e se incumbiam somente desses alunos "problemáticos". Com o estabelecimento da Jornada Única, o Grupo de Apoio deixou de existir.
3. Projeto atento à finitude do cotidiano. A "pesquisa estilística", que faz parte desse projeto, contenta-se em descrever os contornos dos gestos, das palavras, da teatralidade, de todos os fatos minúsculos da vida social. Conforme Michel MAFFESOLI, *op.cit.*, p. 11.

## Referências Bibliográficas

- Guimarães, A. M. (1985). *Violência, punição e depredação escolar*. Campinas: Papyrus.
- Guimarães, A. M. (1990). A depredação escolar e a dinâmica da violência. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Maffesoli, M. (1981). *A violência totalitária: Ensaio de antropologia política*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Maffesoli, M. (1982). La Maffia: Note sur la socialité de base. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. LXXIII, 363-368.
- Maffesoli, M. (1985). Pour une sociologie relativiste. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, v. LXXVIII, 5-13.
- Maffesoli, M. (1987a). *Dinâmica da violência*. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais.
- Maffesoli, M. (1987b). *O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Vovelle, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1987.