

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DO DOUTORADO EM SOCIOLOGIA**

**A CULTURA DOMÉSTICO-CLIENTELISTA NA ESCOLA PÚBLICA :**  
**A "ALEGRIA" DE SER SENSUAL, AUTORITÁRIO E HIERARQUIZADO..**

Recife

Dezembro/ 2001

**EVSON MALAQUIAS DE MORAES SANTOS**

**A CULTURA DOMÉSTICO-CLIENTELISTA NA ESCOLA PÚBLICA :  
A "ALEGRIA" DE SER SENSUAL, AUTORITÁRIO E HIERARQUIZADO.**

Trabalho apresentado à Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Sociologia, sob a orientação do professor Paulo Henrique N. Martins.

Recife

Dezembro/ 2001

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DO DOUTORADO DE SOCIOLOGIA**

**A CULTURA DOMÉSTICO-CLIENTELISTA NA ESCOLA PÚBLICA :  
A "ALEGRIA" DE SER SENSUAL, AUTORITÁRIO E HIERARQUIZADO.**

Banca Examinadora:

1º Examinador: **Renato Janine Ribeiro (USP)**

2º Examinador: **Brasilmar Ferreira (UNB)**

3º Examinador: **Antonio Paulo Rezende (UFPE)**

4º Examinador: **Silke Weber (UFPE)**

5º Examinador: **Paulo Henrique Martins**

Recife

Dezembro / 2001

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio intelectual e pessoal de diversos professores da instituição de pesquisa da UFPE, dos alunos do mestrado e do doutorado do qual faço parte. Entre eles, gostaria de agradecer ao aluno do mestrado, Marcondes Secundino e, ao aluno do doutorado, Remo Mutzemberg. Aos professores, estendo minha gratidão a Xavier Uytendbroek, Mitz Helena, Alfredo Macedo e Geraldo Barroso. Particularmente, agradeço, também, aos meus alunos do Centro de Educação que me propiciaram enriquecimento com as discussões desenvolvidas em sala de aula.

Não haveria esta pesquisa sem a colaboração direta das escolas e das duas DEEs de Recife, que prontamente se dispuseram a ajudar. À todos retribuo o carinho e a atenção dispensada.

Não posso esquecer a colaboração da professora Vicentina Ramirez como alguém que se envolveu com a tese, em sua fase final, e esteve disposta a fazer o melhor possível para que seu acabamento fosse impecável. Além dela, meu amigo Wellington Correia, que doou seu tempo para as filmagens que foram realizadas nas escolas.

Particularmente, gostaria de reconhecer a importância de três professores que fizeram parte da banca de qualificação do projeto e que foram fundamentais para a confecção da atual tese: Aécio Matos, Silke Weber e Paulo Henrique Martins. Com destaque para Silke, pela sua disposição, desde o começo, acreditando que esta pesquisa poderia dar bons frutos e pela paciência e estímulo constante para o desenvolver da pesquisa.

E por fim, em *especial*, ao orientador e amigo Paulo Henrique Martins, que, com sua sensibilidade, acreditou, confiou e foi um amigo nesse momento todo, mesmo quando do seu pós-doutorado na França. Além do que, polemizou e criticou aspectos relevantes desta tese, fazendo-me estudar mais para a construção do argumento dela.

Esta pesquisa não teria condições de ser realizada sem o apoio incontestado da minha esposa, Maria Marta Marinello, que assumiu, além de companheirismo, a transcrição de várias fitas de áudio e digitação de textos.

## ABREVIATURAS e SIGLAS

- DEE - Diretoria Executiva Educacional (antiga DERE)
- DERE - Diretoria Executiva Regional Educacional
- GP - Ginásio Pernambucano
- IC - Imaginário Central (lúdico, erótico, afetivo)
- PEE ou PE - Plano Estadual de Educação
- SEE ou SE - Secretaria de Educação e Esporte
- CT - Central de Tecnologia
- CC - Conselho de Classe
- PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional

## LISTA DE SÍMBOLOS

??? - Não audível, impossibilitando a transcrição.

(...) - Pausa

[(...)] - Supressão intencional do autor

... - inter rompimento da fala por alguém.

[ ] - esclarecimentos do pesquisador, inclusões de nomes e pseudônimo

## LISTAS DE ANEXOS

(ENTREVISTAS e TEXTOS)

ANEXO A - Parte 4, Capítulo 1, seção: lúdico: estado de espírito (o riso) .....	302
ANEXO B - Parte 4, capítulo 2, seção: cidadanias .....	305
ANEXO C - Parte 4, capítulo 2, seção: símbolo e linguagem .....	307
ANEXO D - Parte 4, capítulo 2, seção: linguagem no diminutivo .....	308
ANEXO E - Parte 4, capítulo 2, seção: alguns aspectos espontâneos de resistência/libertadores.....	309
ANEXO F - Parte 4, capítulo 2, seção: rituais.....	311
ANEXO G - Guia de questionário: professor, funcionário administrativo, Diretor de escola e DEE.....	312

## RESUMO

A literatura sociológica sobre cultura política (coronelismo, paternalismo, clientelismo), no Brasil, oferece mais destaque às manifestações visíveis do fazer político e menos às implicações simbólicas, ritualísticas e imaginárias. Esta tendência a limitar a compreensão aos aspectos funcionais da cultura também se repete nos escritos sobre cultura de poder na escola. Ao se mergulhar no imaginário da escola, parece importante considerar que, para além da dimensão funcional, os componentes centrais do imaginário da cultura doméstico-clientelista - o lúdico, o erótico e o afetivo - servem para transformar a violência simbólica e física em brincadeira. Os assuntos sérios e as críticas seriam amenizados num riso ou numa brincadeira qualquer. O imaginário religioso do paraíso, do Éden, se assentaria nas camadas magmáticas, possibilitando o *modus* de ser desse imaginário: anti-conflito, anti-outro. Acredita-se que por um processo longo e complexo que remonta ao período colonial instituíram-se formas de relacionamento anacrônicos que justificam e dão sentido a esta forma de organização do poder. Com a presente tese objetivou-se analisar o imaginário da cultura doméstico-clientelista na gestão e no cotidiano escolar do ensino público, enfatizando suas implicações políticas. Estudou-se de modo etnográfico, por 12 meses, o cotidiano de duas escolas públicas, sendo uma que vivencia eleição direta para diretor, e a outra não. A primeira apresentou certas rupturas em relação às significações imaginária reinantes da cultura doméstico-clientelista. Além disso, estudou-se numa abordagem macrossocial as significações imaginárias da instituição educacional em Recife. Constata-se existir um trabalho importante de aprofundamento da discussão sobre brasilidade a partir da escola. Se os elementos da alegria, sensualidade, religiosidade e afetividade são, de uma parte, importantes para inspirar esta identidade, de outro, eles reforçam o que a escola pública tem de mais tradicional: uma cultura autoritária, hierarquizada e personalista, predominando sobre as tendências publicizantes e democratizantes. Esta hierarquia e personalismo se estabelecem por relações de trocas simbólicas (dádivas), materializadas na falta de assiduidade do professor, na falta ao trabalho decorrente do dia de aniversários, no recurso à sedução por alunas frente ao professor com vistas a garantir a paz, a harmonia escolar satisfazendo interesses privados. O mundo da escola é o mundo da transformação do impessoal em pessoal, das regras públicas em regras implícitas do e para o interesse privado.



## RÉSUMÉ

La littérature sociologique sur la culture politique (l'abus de pouvoir des grands propriétaires, le paternalisme, le clientelisme), au Brésil, offre plus d'importance aux manifestations visibles du faire politique qu'aux implications symboliques, rituelles et imaginaires. Cette tendance de limiter la compréhension aux aspects fonctionnels de la culture est aussi présente dans les textes sur la culture du pouvoir à l'école. Lors de cette pénétration dans l'imaginaire de l'école, il semble important considérer qu'au delà de la dimension fonctionnelle, les composants principaux de l'imaginaire de la culture domestique-clientelisme - le ludique, l'érotique et l'affectif - servent à transformer la violence symbolique et physique en jeu. Les sujets sérieux et les critiques seraient amoindris derrière un sourire ou un jeu quelconque. L'imaginaire religieux du paradis, de l'Eden, se fixerait dans les couches magmatiques, permettant le *modus* d'être de cet imaginaire : anti-conflit, anti-autre. On soutient qu'à travers un processus long et complexe qui remonte à la période coloniale, se sont instaurés des formes de relations anachroniques qui justifient et donnent sens à cette forme d'organisation du pouvoir. L'objectif de cette thèse est d'analyser l'imaginaire de la culture domestique-clientelisme dans la gestion et dans le quotidien scolaire de l'enseignement public, tout en remarquant leurs implications politiques. Nous avons étudié de façon ethnographique et cela pendant douze mois, le quotidien de deux écoles. L'une d'entre elles était en train de vivre des élections pour choisir leur directeur. La première a présenté des ruptures en ce qui concerne les significations imaginaires issues de la culture domestique-clientelisme. De plus, nous avons étudié dans une approche macrosocial, les significations imaginaires de l'institution éducative à Recife. Nous avons constaté l'existence d'un travail important d'approfondissement de la discussion sur le brésilianisme à partir de l'école. Si d'une part les éléments de joie, sensualité, religiosité et affectivité sont importants pour inspirer cette identité, d'autre part ils renforcent ce que l'école publique a de plus traditionnelle : une culture autoritaire, hiérarchisée et personnelle qui prédomine sur les intérêts démocratiques et sur le bien public. Cette hiérarchie et ce personalisme s'établissent à travers des rapports d'échanges symboliques (des dons), matérialisés par l'absentéisme de l'enseignant, par l'absence due aux anniversaires, par l'usage de la séduction des élèves devant l'enseignant ayant comme but d'assurer la paix. L'harmonie scolaire satisfait les intérêts personnels. Le monde de l'école est un monde de transformation de l'impersonnel vers le personnel, des règles publiques vers les règles implicites au profit de l'intérêt privé.

## ABSTRACT

The sociological literature which treats of political culture (such as “coronelism”, paternalism, clientism) in Brazil gives more space to the visible manifestations of going about politics and less to the symbolic, ritualistic and imaginary implications. This tendency to confine understanding to the functional aspects of culture also is repeated in the literature concerning the culture of power in schools. With respect to the place of the imaginary in the school setting, it is important to consider that, besides the functional dimension, the central components of the domestic-clientist cultural imagery – that is the humorous, the erotic and the affective – serve to transform both symbolic and physical violence into play. Serious matters and criticism are neutralized with a smile or a game. The religious imagery of paradise, Eden, is established in the sublayers of society, becoming the way of being for this imagery: anti-conflict, anti-other. It is thought that it was through a long, complex process, beginning with the colonial process, that these anachronistic forms of relationships were instituted which justify and give meaning to this form of organization of power. This thesis aims to analyze the imaginary in the domestic-clientist culture within the management and daily life of the public schools, with emphasis on the political aspects. Over 12 months, using ethnographic methods, the daily routines of two public schools were studied, one which had selected its director by direct elections and the other not. The former showed a number of ruptures with the reigning imaginary significations of the domestic-clientistic culture. In addition to these case studies, the imagery significations of the educational institution in Recife itself were studied on a macro-social level. It can be said that there is important work to be done concerning what is “Brazilian”, starting with the schools. If such characteristics as happiness, sensuality, religiosity and affection are, on the one hand, important elements of this identity, on the other they serve to reinforce the most traditional aspects of public schools: an authoritarian, hierarchical and personality culture which dominates the public and democratic aspects. This hierarchy and personalism is established through symbolic exchanges (presents/gifts), failure to work on birthdays, and the students rather “seducing” the teacher in order to guarantee peace, since school harmony satisfies private interests. The world of the school is the world where the impersonal is transformed into the personal, public regulations into implicit standards in the interests of private interests.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ANEXOS</b> .....	VII
<b>RESUMO</b> .....	VIII
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	01
Objetivos .....	02
Hipóteses .....	07
Problematização .....	08
O que dizem as pesquisas educacionais .....	08
O imaginário da cultura doméstico-clientelista nas unidades escolares no Brasil .....	12
<b>PARTE 1</b> .....	22
<b>A instituição imaginária social da cultura doméstico-clientelista no Brasil</b> .....	22
<b>CAPÍTULO 1</b>	
1. O lúdico, o afetivo e o erótico: dimensões sócio-histórica .....	23
1.1. Imaginário europeu: controle do riso e da exposição do corpo .....	28
1.2. A "natureza" do imaginário central e sua criação sócio-histórica no Brasil .....	30
<b>CAPÍTULO 2</b>	
1. Cultura doméstico-clientelista .....	42
1.1. O que dizem as pesquisas: identidade, civismo e patriarcalismo no Brasil .....	45
1.2. A dádiva e o homem cordial .....	49
1.3. Erotismo, festas e hierarquias .....	55
1.4. Jeitinho e "Você sabe com quem está falando" .....	62
<b>PARTE 2</b> .....	66
<b>Metodologia da pesquisa</b> .....	66
1. Introduzindo o objeto empírico .....	66
2. Métodos e procedimentos .....	68
2.1. Abordagem macrossocial e procedimentos .....	68
2.2. Abordagem microssocial e procedimentos .....	75
2.2.1. Aspectos introdutórios sobre o campo de estudo .....	75
2.2.2. Olhar sobre o cotidiano e suas interações interpessoais .....	77
2.2.3. Descrição e análise do bem público .....	79
2.2.4. Descrição dos rituais .....	80
3. Documentos escritos das escolas .....	82
3.1. Os livros de pontos (e os mapas de envio de faltas) .....	82
3.2. Cartazes .....	83
4. Entrevistas .....	84
5. História das escolas .....	88
6. Linguagem .....	88

**PARTE 3** .....91

**O imaginário instituinte/instituído na instituição escolar** .....92

**CAPÍTULO 1**

1. Breve história social da escolarização em Recife .....92

**CAPÍTULO 2**

- 1. Dimensões imaginárias na instituição educacional.....113
- 2. Símbolos nominais das escolas .....115
- 3. Os cargos de diretores: propriedades simbólicas .....118
- 3.1. Os cargos na SEE/DEE: propriedades simbólicas .....120

**PARTE 4** .....129

**CAPÍTULO I**

**O imaginário central: o erótico, o festivo e o afetivo nas unidades escolares** .....135

- 1. **Lúdico: jogos e brincadeiras** .....137
- 1.1. Repressão ao lúdico .....139
- 1.2. **Estado de espírito (o riso)**.....139
  - a) O jeitinho e a dádiva .....141
  - b) Riso: erótico, sedução e gênero .....143
  - c) Riso crítico.....145
    - Riso conformista-crítico .....146
    - Riso debochado e desprezo .....148
    - Riso doce vingança .....150
    - Riso de confrontação .....150
  - d) Riso de submissão .....152
  - e) Riso de conformação .....152
  - f) Riso de desconsideração .....153
  - g) Riso e medo de uma situação, da autoridade e da instituição.....153
  - h) Riso e hierarquia social .....155
- 2. **Afetividade** ..... 156
- 2.1. Afetividade com intimidade .....160
- 3. **Erotismo** .....165
- 3.1. Repressão ao erotismo .....168
- 3.2. Vestimentas sensuais .....169
- 3.3. Repressão às vestimentas .....172

**CAPÍTULO II**

**O imaginário sócio-histórico nas escolas** .....174

**I. Escolas Recife 1 e 2**

- 1. **Patriarcalismo político: a cidadania e o bem público**.....174
- 1.1. Bem público .....175
- 1.1.1. Gritos e invasões .....178
- 1.1.2. Destruição dos bens públicos .....179

1.1.3. Poluição dos ambientes .....	181
1.1.4. Atendimento ao bem público .....	183
1.1.5. Negligências no horário de aula .....	184
1.2. Cidades .....	189
1.2.1. Cidadania política .....	192
1.2.2. Cidadania da harmonia, da socialização e da ordem .....	198
a) Cidadania da socialização .....	199
b) Cidadania do medo .....	202
c) Cidadania da personalização .....	204
d) Cidadania da ordem e sua normatização .....	207
e) Cidadania da compaixão e da fé no futuro .....	212
2. <b>Símbolos e linguagem</b> .....	216
2.1. Símbolos .....	216
2.2. Linguagem .....	222
2.2.1 Classificações, rótulos, nomeações .....	227
2.2.2. Linguagem no diminutivo .....	227
a) Aproximação de pessoas .....	228
b) Classificação negativa e advertência a terceiros .....	228
c) Crítica amigável .....	229
d) Reconhecimento da hierarquia social e econômica .....	229
e) Repreensão e introdução de algum assunto .....	230
f) Ameaça à vida .....	230
g) Duplo sentido .....	231
3. <b>Alguns aspectos espontâneos de resistência/libertadores na escola</b> .....	231

## II. Escola Recife 1

1. Breve história social da escola e de seus personagens .....	242
2. Os espaços e os quase-lugares da escola. ....	245
2.1. Os locais físicos e estruturais da escola (e suas temporalidades) .....	247
2.2. Instrumento de coerção organizacional: Livro de ponto.....	250
3. Rituais .....	256

## III. Escola Recife 2

1. Breve história social da escola e de seus personagens .....	269
2. Os espaços e os quase-lugares da escola .....	273
2.1. Os locais físicos e estruturais da escola (e suas temporalidades) .....	273
2.2. Instrumento de coerção organizacional: Livro de ponto .....	277
3. Rituais .....	280

<b>CONCLUSÃO</b> .....	285
------------------------	-----

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	297
---	-----

<b>ANEXOS</b> .....	302
---------------------	-----

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora se apresenta, desenvolvida no âmbito da Tese de Doutorado supracitada, foi estimulada pela experiência de dois anos e meio obtida na direção de uma escola pública na cidade de Recife. Observou-se, naquele período, que aquilo que Gilberto Freyre e Da Matta chamavam de "identidade de brasileiro" (alegria, sensualidade, espírito lúdico, malandragem e jeitinho), e aquilo que os estudiosos da cultura política chamavam de coronelismo, patriarcalismo, clientelismo, cidadania passiva e antipública, estavam bastante presentes na escola como também nas relações entre seus diretores e os escalões superiores. Percebeu-se que existia um alto grau de afeto, mas, ao mesmo tempo, as relações sociais eram excludentes, racistas, machistas e autoritárias, enfim, o homem cordial de Sérgio B. de Holanda. De um lado, a alegria, o humor, o cinismo e, em outros momentos, mesquinhas e mau-humor. A religiosidade da comunidade se expressava através de visitas de pastores à escola, de distribuição de bíblias, do uso do seu espaço físico aos finais de semana por pastores e seus "cordeiros". A sensualidade a rondava à noite - corpos exuberantes femininos sendo mostrados, apesar de todo o machismo reinante. Como uma sociedade machista podia conviver com tanta sensualidade, com tanta liberdade aparente do feminino? A destruição do bem público (cadeiras, mesas etc) e a irresponsabilidade profissional de funcionários e direção eram a rotina que contradizia o aparente clima libertário e afetivo.

A análise bibliográfica sobre o tema evidenciou que as pesquisas desenvolvidas no Brasil, na área de educação, particularmente quanto à gestão administrativa e de poder e às relações sociais no interior da escola (Paro,1996; Paro, 1995; Silva, 1989), não vêm dando a atenção devida às questões do imaginário e da cultura escolar e sua vinculação com a cultura política. As preocupações das pesquisas voltam-se, normalmente, para temas gerais: as políticas públicas, a relação entre capitalismo e instituição escolar (Calaça, 1993; Machado, 1987), e, quando se debruçam sobre o interior da escola, voltam-se, em geral, para a identificação de um certo autoritarismo nela reinante (da direção e dos professores sobre os alunos). Reconhecem a força do clientelismo e sua influência nas políticas públicas, mas não se detêm nas análises das suas significações imaginárias, simbólicas e culturais (Paro,1996; Silva, 1989; Machado, 1987; Avancine, 1990, Melo, 1991, Romão, 1992). Ou seja, preocupam-se apenas com o manifesto.

Parece que vários estudiosos da educação percebem o patriarcalismo (o que inclui o machismo), o racismo e a religiosidade como questões da sociedade brasileira e não da

instituição escolar. Mas não é bem assim. Estas instituições aparecem primeiramente no plano do imaginário social e moldam, dão sentido simbólico às relações e gestão no seu interior. Como elas constituem a "brasilidade", elas precisam ser investigadas a fundo em diversas regiões e classes sociais distintas, mas num nível de discussão que não se limite ao instituído, abrindo-se para o plano das significações imaginárias da educação no Brasil.

Investigaram-se duas escolas no cotidiano: uma que vivenciou eleição direta para diretor (chamaremos de escola Recife 1) e outra que não vivencia eleição direta para diretor (chamaremos de escola Recife 2). Foram escolhidas essas duas escolas por se encaixarem no critério adotado pela pesquisa: a escola mais antiga na eleição direta (13 anos) e a outra por nunca ter tido um diretor eleito e já ter uma longa experiência nessa função (12 anos).

Tomando como pressuposto, todavia, que o imaginário é criação (está no campo da subjetividade) e se realiza não só em termos do indivíduo, mas no social, com as regras do instituído (podendo manter relações ou romper com o mesmo), e que implica a coexistência de significações modernas e tradicionais, manifesta-se e se faz pelo *representar*, pelo *dizer* e pelo *fazer*, incorporando o instituído e estando além dele, a presente tese objetivou ***analisar o imaginário da cultura doméstico-clientelista na gestão e no cotidiano escolar do ensino público, enfatizando suas implicações políticas.***

A hipótese inicial era, que na escola onde houvesse uma tradição de eleição direta, o imaginário da cultura doméstico-clientelista fosse redefinido pelas práticas democráticas. A realidade é mais complexa, como poderá ser visto nesta tese.

Além da dimensão imaginária, a tese procurou ***identificar, descrever e compreender as relações e valores culturais cívicos construídos entre os membros das escolas.*** Buscou-se assim, entender os tipos de cidadanias cultuadas e como estas se dão nos locais públicos, pois estes últimos são constantemente agredidos, seja pela destruição de bens móveis e imóveis, seja através da poluição provocada por dejetos nos seus ambientes. As pesquisas educacionais no Brasil não vêm dando destaque ao bem público nessa dimensão posta aqui, com exceção da pesquisadora Guimarães (1996), que aborda a questão da violência e da destruição do patrimônio público no cotidiano escolar.

Igualmente propôs-se a ***identificar e analisar os "papéis" dos membros e de seus usos nos "espaços" e "quase-lugares" das unidades escolares pesquisadas.*** Os *espaços* tomados como locais de estratégias, de lutas, de embates, e os *quase-lugares* como os locais do poder

instituído, hierarquizado. Quase-lugar e não somente "lugar", porque, como diz C. Castoriadis (1991), não há lugares petrificados que não possam ser *ressignificados*.

Por outro lado, pretendeu a tese *identificar e analisar os diferentes tipos de rituais, de linguagens e de símbolos concernentes ao imaginário da cultura doméstico-clientelista nas unidades escolares*, admitindo que, por ser possuidor de uma dimensão *poética*, não funcional, para que se faça incontinenti, o rito não se encontra apenas no campo cultural. Da mesma forma, a linguagem e os símbolos também se encontram no campo da criação imaginária.

Para se compreender os tipos de relações sociais existentes nas unidades escolares, tem-se que visualizá-los mais amplamente, ou seja, "distanciar-se" para que possamos vê-los melhor. Em primeiro lugar, é preciso resgatar a dimensão criadora do social-histórico, que se expressa e se faz ser pelo imaginário (enquanto fluxos de fantasias, energias libidinosas, fantasmas) - a história se faz fazendo. Há uma dimensão poética, não-funcional, não-determinada do ser e do fazer social. Portanto, não há história e sociedade sem a dimensão da subjetividade. Por outro lado, não há subjetividade sem cultura, sem valores e normas e, conseqüentemente, cultura sem localização e temporalidade. Isto não significa dizer que um seja causa do outro, mas ambos são *condições de existência um do outro* - são *condições incondicionais*. Não há causalidades entre sentidos, apenas, significações (Castoriadis, 1991).

Para Barbosa (1999), a cultura não é algo simplesmente manipulável e que se produz numa empresa ao bel prazer de seus ideólogos, mas "um sistema de símbolos e significados de domínio público". "São regras de interpretação da realidade", diz a autora, "um sistema de classificação que instaura os domínios da experiência humana" (Barbosa, 1999:142).

Os componentes centrais do imaginário da cultura doméstico-clientelista, a que se fizeram rápidas referências anteriormente, são *o lúdico/festivo, o erótico e o afetivo*. Este imaginário central tem um lado perverso: transforma a violência simbólica e física em brincadeira e cinismo sensual. Os assuntos sérios e críticas são sempre amenizados numa pseudo-alegria. Tanto o material empírico como outras pesquisas a serem apresentadas mais adiante demonstram nesse espaço de não-confronto crítico que as emoções e as intenções são amenizadas, modificadas e manipuladas. Nas escolas investigadas, o racismo é normalmente alegre e brincalhão. O machismo é expresso por brincadeiras, risos e cinismo. Um professor que reprova um aluno, normalmente faz uma piada acerca da reprovação do mesmo. Por outro lado, quando é crítico, sua forma é debochada e cínica. A seriedade é deixada de lado para a



realização da crítica. Por isso Gambini (1999) alerta para se enfrentar este *aparente* lado alegre, lúdico, sensual, por este encobrir, na verdade, violências e opressões contra o outro (a mulher, o negro e o pobre).

Nesse sentido, são estudadas, nesta tese, as significações imaginárias da sociedade brasileira a partir da escola, como parte constitutiva da "identidade nacional", e sua vinculação com as formas de poder político e suas respectivas relações sociais constituídas no interior da escola pública. Acredita-se que, no plano do imaginário, por um processo longo e complexo que remonta ao período colonial, instituíram-se no Brasil representações identitárias anacrônicas, que justificam e dão sentido às formas de ser do poder patriarcal.

Parker (s/d) ressalta que,

*"para os brasileiros, é no domínio erótico (visto 'publicamente' como um campo eminentemente 'privado') que a transgressão sexual não apenas se torna possível, mas, na verdade, altamente valorizada. De fato, a corrosão privada das normas públicas exerce papel importante na constituição das práticas eróticas significativas na vida brasileira" (Parker, s/d).*

Preocupa-se nesta tese com a questão da "identidade brasileira", ou de sua "alma" (Gambini, 1999), para se poder entender o que faz a escola pública ser o que é - autoritária, hierarquizada, anti-pública, personalista e anti-democrática. Esta "alma" (a psiquê, para Gambini) moldará e dará sentido de ser do patriarcalismo político. Assim, as unidades escolares serão analisadas levando em consideração esse imaginário (criação) e a cultura (normas, valores). Elas não serão apreendidas, apenas, como "produto" dessas duas dimensões significativas, mas também como criadoras delas. As escolas são "produtos" e "produtoras", ao mesmo tempo, e elas fazem parte dessa *constelação de teias do imaginário da cultura doméstico-clientelista*. Em suma, o núcleo do imaginário não *causa, nem inventa* a hierarquia e o autoritarismo, mas são suas condições nas condições reinantes: *patrimonialismo patriarcal*.

Entende-se por "identidade social de brasileiro" um conjunto de crenças e práticas que comungam em torno de representações mediadas pelo Estado Nacional. No Brasil, algumas representações tendem a associar a questão identitária brasileira aos temas da malandragem, alegria, mistura de raças e religiosidade sincrética.

A identidade é criada e inventada. Ela é criada porque ultrapassa a dimensão racional, manipulatória e instrumental. Ela é poética, indeterminada. Nada diz que ela teria de ser assim, que se teria de eleger estas "marcas" de brasilidade. Pode-se, no máximo, contextualizá-las ou descrevê-las historicamente. Ela é inventada porque informa que há sujeitos concretos que

valorizam e escolhem estas "marcas" identitárias como "suas". Da Matta (1992, 2000) e Livia Barbosa (1992) são os melhores autores contemporâneos que legitimam estas "marcas", e Gilberto Freyre, seu fundador. Assim, concorda-se com autores que dizem não existir "identidade", mas processos identificatórios (Hall, 2000).

A cultura entende-se, com Geertz, por "teia de significados". Ela é pública "porque o seu significado o é" e sua "ação é simbólica". Portanto, ela tem que ser interpretada: ela não é dada. Cultura é atribuição de sentidos. Mas, também, como diz Laplatine (1988), ela é transmitida de geração a geração: ela se "aprende", ela se "ensina" (o que não nega a interpretação: haverá uma reinterpretação permanente da cultura "dada"). Há uma dimensão cognitiva e, conseqüentemente, se escolhe e se elege o que deve ser lembrado.

A cultura doméstico-clientelista é "produto" de um imaginário que se auto-institui, tomando as relações de *dádivas patrimonialistas hierarquizadas* como fundadoras da ordem social-histórica estabelecida. Ela se consubstancia pela instrumentalidade, pela pessoalidade, e afetividade. As escolas públicas estariam pautadas por este imaginário, o que ocasionaria ambigüidades quanto à instauração da autonomia e da democracia. Ela possibilitaria, na atualidade, a permanência de outras instituições sociais excludentes - o machismo e o racismo - que vivem do imaginário central: o erótico, o lúdico e o afetivo (os alimentos dessa instituição). Seriam esses componentes do imaginário que dariam a *forma* e *alimentariam* as instituições sociais, ao mesmo tempo em que são mantidos "íntactos" e valorizados por estas.

A cultura doméstico-clientelista se expressa pela dádiva, mas não por qualquer dádiva (da partilha, por exemplo), mas pela do *patrimonialismo patriarcal* e *cristã tradicional* (da esmola, da caridade e da pena). Dessa forma, as manifestações do imaginário central, que se consubstanciam pela cultura doméstico-clientelista, só poderiam resultar num poder verticalizado, anticonflito, personalizado e antipúblico.

Afirmou-se anteriormente que o estudo do imaginário é, em linhas gerais, um estudo das significações do dizer, do representar e do fazer no cotidiano. Neste sentido, nesta tese, buscou-se valorizar o conhecimento de uma linguagem *rotuladora* e *classificadora*. Portanto, nossa preocupação não é propriamente lingüística, mas sociológica - o "real" se institui também pela nomeação/classificação. Já no que se refere à representação no cotidiano, estudaram-se as dimensões da imagem e dos símbolos. Quanto ao fazer no cotidiano, chamou-se a atenção para o fato de que ele se apresenta sobre dois aspectos: 1) na interação interpessoal (visando

apreender os tipos de relações sociais existentes) e 2) na realização de rituais (principalmente, os associados à religião e ao poder político instituído). Ou seja, a escola é apreendida pela complexidade do imaginário auto-instituente/instituído e que no cotidiano só se faz *instituindo mapas*: o espaço e quase-lugares. Não há representar, dizer e fazer sem *estar localizado* (no tempo e espaço) - o espaço só é espaço porque há a criação do tempo. Estes mapas só se fazem pela capacidade humana de atribuir sentido ao mundo e às coisas. Ora, o estudo desses mapas possibilitará desvendar as relações e os tipos de força e papéis que cada um deve desempenhar e onde deve desempenhá-los. Dito isto, o patriarcalismo será analisado e compreendido nos *mapas* pela categoria analítica da *cidadania* e do *público* - fundamentais para a modernidade -, pois é por onde se observarão as significações do doméstico e das relações de favores, jeitinho e hierarquia, moldando e dando sentido aos mapas das relações sociais.

Acredita-se aqui que a cultura se estabelece por atividades do imaginário social-histórico, o que implica a capacidade de criação, em sentido (não) funcional, e que a sociedade se alinha por fios, teias simbólicas, fazendo existir a coesão social. A sociedade não sabe que é a criadora de suas instituições sociais (cria e recria ininterruptamente). Ora, a sociedade e suas instituições são constituídas e recriadas também em seu cotidiano. *Recriar a constelação de teias* com novos sentidos possibilitará, não como contágio, a criação de novas instituições sociais que darão *um novo sentido* ao instituído. Por isso, é fundamental compreender, nas interações interpessoais, nos símbolos e ritos, na história coletiva e individual, a *eterna fundação inconsciente* dos laços sociais. Somos autores de nossas instituições - gostemos delas ou não.

Conforme é aqui entendido, não procede a leitura da instituição escolar como sendo local pura e simplesmente da reprodução ou, ao contrário, como sendo local essencialmente de mudança. Daí que a existência de Conselhos Escolares e de eleições diretas para diretor é vista como processos de *ressignificação transversais*, *negativamente avaliados* na ordem patriarcal. Os Conselhos, porque só podem ser o que são por carregarem consigo o instituído. As suas marcas estarão sempre presentes. A *ressignificação transversal* indica o grau limitado de mudança na ordem vigente. Quanto às eleições, apontam mudanças de natureza de sentido mais amplo que a primeira, pois rompem, parcialmente, com valores e símbolos precedentes.

Postas tais questões, duas hipóteses são apresentadas aqui sobre esse imaginário:

1. Este estudo do imaginário central da cultura doméstico-clientelista presente na sociedade brasileira, a partir da escola, de corte patrimonialista e patriarcal, tem o *lúdico, o festivo e o erótico* como identidades sociais, ocasionando *formas ambíguas e amorfas nas práticas e organização institucional* que atingem mortalmente o núcleo do imaginário da cidadania moderna: a noção da igualdade, dos direitos e do indivíduo. Afirmar, todavia, que este núcleo alimenta as instituições sociais não é afirmar que a sociedade brasileira é a sociedade do amor e da alegria. Pelo contrário, pode-se afirmar que ela é a do não-amor, por ficar *refém* do *humor* e do *prazer* dos que "detêm" a autoridade. Um amor essencialmente *privatizado* e *hierarquizado* - é a dádiva "não-verdadeira" (Godbout, 1998).

Ao se fazer referência a este núcleo (o lúdico, o erótico e o afetivo), não se está aludindo à subjetividade individual, mas àquela socialmente instituída/instituente. A esse respeito, Castoriadis (1991) diz que há uma sublimação da psiquê e que parte dela é "socializada": "A sublimação é o processo mediante o qual a psiquê é forçada a substituir seus 'objetos próprios' ou 'privados' de investimento (inclusive a sua própria imagem para ela mesma) por objetos que *são* e valem na e pela instituição social, e fazer para ela mesma, 'causas', 'meios' ou suportes de prazer" (Castoriadis, 1991:356).

Não se pode pensar a subjetividade como um cabide "no qual são pendurados afetos, intenções, relações e significações diferentes, cada uma das quais tem uma existência independente e que, todas juntas, deixam intacto seu 'suporte' comum" (Castoriadis, 1991:357). Portanto, não há subjetividade pura, desprovida do social-histórico (Costa, J. 2000). O imaginário poderá também, em certas circunstâncias históricas e sociais, estar a "serviço" de uma nova ordem social. O erótico, o lúdico e o afetivo poderão ser "reapropriados" por grupos sociais contrários à ordem vigente. Portanto, esse núcleo não é uma substância fixa, imutável e com uma única direção - ele *não se encontra independente* do social-histórico. Particularmente nas escolas públicas estaduais da cidade de Recife, o *lúdico, o festivo e o erótico* apresentam-se em sua forma "pura": alimentam a instituição *patrimonialista e patriarcal* e vice-versa.

2. As escolas que não procuram vivenciar a experiência de escolha de diretor por via eleitoral (mas por indicação política) apresentam, mais densamente, práticas da cultura doméstico-clientelista. Ainda que eleições *não sejam suficientes* para a instauração de uma nova prática e de novos valores, elas são *necessárias* por possibilitarem a emergência de conflitos e de suas soluções. De fato, as eleições expõem publicamente os envolvidos, força-os a tomarem

cuidados com suas práticas. Mas é verdade também que eleições podem gerar frustrações, já que nem todas as experiências são frutíferas.

Com base nessas hipóteses, esta pesquisa colocou as seguintes questões:

1. Como pensar na instauração da democratização e autonomia das instituições sociais (particularmente, da escola pública da cidade de Recife), quando o que *prevalece* no núcleo do imaginário social de sociedade patrimonialista e patriarcal são as dimensões do *erótico, do festivo e do afetivo* ?

2. Se o imaginário da cultura doméstico-clientelista prevalece sobre a instituição democratizante da comunidade escolar, ele não seria um fator de impedimento ou de dificuldade para o florescimento de um imaginário democrático e autônomo?

3. Se o social-histórico só é o que é pelo imaginário, quais os rituais, as linguagens e os símbolos recorrentes em seu cotidiano e os seus significados?

4. Se o imaginário se faz no tempo e lugar, historicamente ocorreram alterações nas significações imaginárias da escolarização em Recife? Em caso afirmativo, quais?

### **O que dizem as pesquisas educacionais no Brasil**

Poucas pesquisas na área educacional brasileira se preocupam devidamente com a dimensão cultural e imaginária. As raras vezes em que nisso se detêm, concentram-se em alguns aspectos dos temas tratados aqui. Quando das pesquisas que tratam da gestão educacional, aparecem apenas em discursos propositivos ou de julgamento de valor, como aqueles que defendem a democracia e autonomia (prendendo-se aos aspectos formais dessas instituições: formação de Conselho Escolar e eleição direta para diretor). Por outro lado, as pesquisas e ensaios relacionados com a democracia, a cidadania e a autonomia na escola não tratam daqueles valores e símbolos e de sua construção em seu cotidiano tratados nesta pesquisa – no máximo reconhecem a sua existência ou apenas defendem como princípio ou postulado a democracia e autonomia escolar, descuidando das experiências e obstáculos (culturais, políticos e psíquicos) à sua efetivação (Paro, 1996; Prais, 1996; Vargas, 1993; Silva, 1996; Hora, 1994; Benner, 1977; Avancine, 1990; Calaça, 1993; 1989).

Recentemente, na década de 90, pesquisas têm sido desenvolvidas, visando conhecer a cultura e o imaginário da unidade escolar - principalmente no campo teórico e ensaístico, como

Brito (1997); Teixeira (1997; 1990); e em alguns casos, estudos empíricos, Carvalho (1994); Lima e Gomes (1994); Passos (1994). Esses trabalhos, no entanto, estão influenciados pela sociologia e antropologia da organização, ou seja, visualizam a escola isoladamente do social, como produtora de cultura e símbolos - ou se concentram em seus arquétipos. Os conflitos em seu interior são analisados levando em consideração significações autoconstituídas apenas pela interação interpessoal entre os seus membros ou se tomam as estruturas arquetípicas como luz para conhecimento da realidade escolar. A cultura escolar é percebida por ela mesma: a escola não é analisada como parte de uma teia social - ela por si basta. Já nesta pesquisa, ela será vista como um *locus de instauração* do imaginário social brasileiro - produtora e produto das significações que dão sentido à cultura doméstico-clientelista.

Um bom exemplo sobre os estudos das manifestações da cultura política na instituição educacional é o de Paro (1995), que apresenta os *problemas* do cotidiano escolar identificados pelos atores do mesmo e toma-os como verdades reveladas - o mandonismo, a desconfiança da comunidade diante de processos eletivos, formalismo do conselho escolar. Em seu outro trabalho, apresenta apenas as formas de escolha de diretores e defende a forma eletiva como a melhor, após mostrar os seus aspectos positivos e negativos. Não se problematiza a "forma" da escolha (eleição) frente à cultura doméstico-clientelista, ou seja, menosprezam-se as suas significações sociais e supervaloriza-se a forma, a figura (eleição para diretor e constituição do Conselho Escolar). No máximo, reconhece-se que o clientelismo e o burocratismo "persistem".

Vitor Paro, comentando os processos eletivos em diversas escolas públicas do país, afirma que o clientelismo não deixou de existir e continua influenciando os rumos das escolas. "Em alguns sistemas, continuaram a existir brechas para a penetração da influência do agente político na nomeação do diretor; por outro, as práticas clientelistas passaram a fazer parte também do interior da própria escola, quer no processo de eleição do diretor, quer durante o exercício de seu mandato" (Paro, 1996:100). A nosso ver, não há "brechas" no interior da escola, pois elas não vieram de "fora"; o clientelismo e outras instituições são *manifestações e formas de ser sendo* das significações imaginárias da nossa sociedade.

Segundo Calaça (1993), em Mato Grosso, até 1982, "a capital e as cidades do interior (...) eram zoneadas de acordo com a representação parlamentar e a elas destinadas" (Calaça, 1993:43). O diretor, normalmente, não era professor ou não tinha vínculo empregatício com o Estado ou ligação com a escola. O diretor da escola investigada, em entrevista para a

pesquisadora, afirma: "é um toma lá, dá cá, é uma troca vantajosa". Segundo o diretor, ambos lucraram nessa barganha: "o candidato teve 356 votos no setor, e na minha escola 206. Eu seria capaz de fazer tudo de novo para conseguir benefícios para a escola". Apesar dos laços efetivados com o político, o diretor não admite ingerências na escola (Calaça, 1993 : 188). Ela observa ainda que as relações em seu interior eram de perseguição: "aos 'bem amado' concediam favores e trocas; aos 'mal amado' e não simpatizantes - os de filiação partidária contrária - observa-se o rigor no cumprimento das tarefas, a relação nas faltas cometidas, a transferência e a demissão quando convinham ao diretor e ao vereador" (Calaça, 1993 : 46).

Apesar da presença constante dos políticos na instituição educacional, de forma direta ou indireta, eles não são bem-vindos nos discursos dos membros das escolas. Para eles, os problemas educacionais são *ocasionados exclusivamente ou preponderantemente* pelos governantes. Segundo o tratamento dos dados desta pesquisa, e de outra investigação (Melo, 1991), eles transferem todos os problemas referentes à escola (material insuficiente, estruturas do prédio, comportamentos anti-éticos diversos etc) ao governo. Eles não se vêem, quase em nenhum momento, como co-autores de diversos problemas criados no cotidiano escolar. Melo (1991) observou também esta questão na sua pesquisa em Recife, ao notar que os professores resistem às discussões teóricas de sua prática: "Recusam-se ou não se envolvem muitas vezes nas oportunidades de capacitação, com a justificativa de que nesses encontros 'só tem muita política e não se desenvolvem técnicas concretas' voltadas para o 'trabalho prático e real na sala de aula'". Ela termina por concluir: "a escola transforma-se freqüentemente num palco de denúncias, de lamentações das condições precárias de trabalho do educador".

Machado (1987) mostra a força do clientelismo nas escolas do Paraná. Na década de 60, era prática comum afastar diretores, inspetores, demitir funcionários que tivessem sido admitidos por políticos anteriores ao pleito que tivesse sido vitorioso. Normalmente as escolas eram criadas, inauguradas e muito tempo depois entravam em funcionamento. O preenchimento dos cargos e funções ficava a cargo dos políticos locais. As demissões de professores sem titulação eram defendidas com o argumento de não estarem estes preparados para a função, mas este argumento não era sacado contra os diretores, já que esta função era importante, politicamente, por se ter a escola em suas mãos.

Machado (1987), recorrendo a Maria do Carmo C. de Souza, advoga que o clientelismo serve às classes sociais dominantes e ele não é uma característica específica da política

brasileira ou um estágio de desenvolvimento, mas uma *modalidade de controle sobre recursos e políticos*. O clientelismo, segundo ela, materializa-se nos locais ou região, englobam reivindicações modernas, estatuto do magistério, mas não alteram as formas de relações de poder e decisão. Ela acredita que o planejamento restringe as áreas de atuação do clientelismo, pois se valoriza o saber técnico em detrimento do clientelismo e em benefício do capital. Esta apreciação não nos satisfaz: o planejamento foi e é uma *instituição imaginária* forjada pelas grandes estruturas burocráticas do mundo contemporâneo - o capitalismo e o socialismo - com finalidade de domínio econômico e político. O planejamento não é apenas uma faculdade racional, sistematizadora, com capacidade de especular e controlar as ações no futuro, mas uma instituição imaginária de ordenamento do social e do econômico. Sendo assim, o planejamento não é a saída para combater valores hierarquizados, personalizados e autoritários, mas sua manifestação mais profunda: do *capitalismo interpretado e traduzido pelo patrimonialismo patriarcal*.

Ora, todos esses autores só percebem o "clientelismo" na sua instituição política: os políticos e suas redes de poder. Não conseguem perceber que, para existirem os "políticos clientelistas", é preciso que existam aqueles que aceitem a dependência diante dos mesmos. Para que isto ocorra, é preciso que os símbolos sejam públicos e compartilhados (Geertz, 1989; Barbosa, 1999, Castoriadis, 1991). Portanto, esta tese preocupa-se em estudar os símbolos, os sentidos e os valores no interior da escola como *componentes da constelação de teias do imaginário* e não com a "instituição política" em si ou sobre políticas públicas. Entende-se aqui que é insuficiente tomar os conceitos de "mandonismo" e de "clientelismo", sem se saber sobre os elementos "*constitutivos*" do imaginário que os alimentam e os fazem ser assim. Não interessa nesta pesquisa, apenas, a dimensão manifesta, mas a que a esta subjaz.

### **O Imaginário da cultura doméstico-clientelista nas escolas no Brasil**

É importante observar que a instituição educacional ocidental moderna está pautada pelo seu respectivo imaginário social: a impessoalidade ( burocratização e lei). Ou seja, as normas, as hierarquias e as leis são respeitadas/reconhecidas pela noção de *igualdade*. Conseqüentemente, a formalidade é o que prevalece. Já em nosso caso, não: *prevalece o informal* (a sedução corriqueira e a amizade) *concomitantemente* com o *formal*. Willis (1991)



observou em sua pesquisa que os alunos operários ingleses (autodenominados "rapazes") compartilham de grupos informais em *conflito permanente* com a instituição escolar (o formal). Ele diz:

*"A escola é a zona do formal. Tem uma estrutura clara: o edifício escolar, as normas escolares, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade - em que o poder é, em última instância, respaldado pelo Estado (...) a pompa, a grandiosidade da lei, e o braço repressivo do aparato estatal, a polícia. Os cê-dê-efes apostam nesta estrutura formal, e em troca de certa perda de autonomia esperam que os guardiões oficiais mantenham o respeito às regras sagradas "* (Willis, 1991:37).

Na escola, os rituais de espera dos alunos pelo reinício da aula, "frequência obrigatória e hierarquias visíveis na equipe docente e administrativa", mostram a existência da autoridade. Os alunos tratam de "Senhor" os docentes e administradores (Willis, 1991). Os alunos sabem que quanto mais alto o posto de direção ou coordenação, mais se distanciam deles. Este distanciamento "conserva um grau de respeito", e o "peso da estrutura material e da organização da escola" "mantém os 'rapazes', embora não exatamente subjugados, numa posição de inferioridade diante [dos diretores]" (Willis, 1991). Ora, tanto os professores como os diretores recorrem a técnicas de controle e dominação, já que "a escola é a agência do controle face-a-face *par excellence*. O olhar severo do professor (...), o vice-diretor estereotipado, corpo ereto, cabeça inclinada para a frente, dedo apontado para o culpado" possibilitam o controle sobre os alunos (Willis, 1991:88).

Já na sociedade brasileira, as hierarquias são englobadas com a intimidade gerando *cumplicidade em dependência* ("ser amigo da autoridade"). Isto vai acarretar flutuações, quando o Patriarca *permitir*, nos espaços e quase-lugares. Como observaram Neves *et alli* (1987), numa escola pública no Rio de Janeiro, a escola aparentava um clima familiar, fazendo parecer que todos se ajudavam mutuamente. Elas notaram que, ao mesmo tempo que o "clima familiar" existia, a animosidade, também, entre a direção e os professores. Destacaram, também, que as relações afetivas possibilitavam invasões nos espaços dos outros, como no caso de um funcionário que ficou interferindo, opinando, constantemente na entrevista realizada com a diretora. " Esta atitude das pessoas na escola era observada também dentro das salas de aula, onde a todo momento pessoas entravam e saíam, interrompendo o andamento das aulas" (Neves *et alli*, 1987). Para as pesquisadoras, este "clima familiar" encontrado na escola visava "esconder as relações de desigualdades e segregação produzidas pelo instituído, promovendo assim o rebaixamento dos conflitos e, conseqüentemente, a captura das falas instituintes,

discordantes e transformadoras" (Neves *et alli*, 1987). Por isso, da convivência complementar de seu oposto - submissão e dependência - o "clima familiar" era aparente.

Diversas pesquisas educacionais realizadas nos Estados brasileiros (SP, RJ, PE, GO, PA, RGS, PR) e aqui utilizadas, apontam indícios da possível presença das significações imaginárias sociais apresentadas nesta tese. Por serem os objetivos e preocupações dessas pesquisas diferentes dos aqui adotados, no máximo, essas sinalizam para a possibilidade da presença dessas significações nas várias escolas públicas no Brasil. É o que se verá em seguida.

### **Cidadania e bem público**

No que se refere a cidadania (o que implica a questão do patriarcalismo político), vê-se aqui que há uma *troca (uma dádiva instrumental)* entre o patriarca e o alunado: reconhecimento afetuoso, carinhoso por parte dos seus dirigentes e retribuição por parte do estudante, assumindo este o seu papel: ser aluno *colaborador, ajudante*. A cidadania é cultuada, valorizada e reconhecida como uma instituição da harmonia, da colaboração por parte do alunado. Não são valorizados ou estimulados os alunos que se rebelam e se utilizam da noção de igualdade. Melo (1991) observou em sua pesquisa, semelhantemente, que há um culto à formação do aluno de "bem". Ela diz:

*"ao ideal do 'cidadão' que domina conhecimentos e exercida a razão, alia-se, na nossa tradição cultural a idéia de formação de homem de "bem", aquele bem-educado que ativa as potencialidades de sua personalidade, que vive e tem sentimentos, que organiza a sua vida pessoal, desenvolve hábitos e atitudes, com vistas a respeitar o próximo e conviver melhor (sem conflito) na sociedade, obedecendo ao código de ética (moral e social) de direitos e deveres transmitidos de geração em geração" (Melo, 1991:132).*

Calaça (1993) observou em sua pesquisa, que os alunos são classificados pelos professores como "bons" e "maus". O "bom" aluno comumente é discreto, sensato, estuda e tem bom rendimento, é atento e disciplinado, veste-se bem"; já o "mau" aluno traz "na fala, na aparência e nas atitudes a marca de qualidades contrárias àquelas exibidas pelos primeiros" (Calaça, 1993:136). O pessoal técnico-administrativo percebe o alunado como "subalterno e assim é tratado, de forma impositiva, paternalista ou tutelada" (Calaça, 1993:137). O diretor da escola tem uma visão instrumental da participação dos pais e dos alunos na escola. Ele diz: "então, nisso aí eu quero a participação dos pais, é para me respaldar nas minhas decisões e nas

minhas reivindicações para a escola. É isso que eu vejo com a criação do Grêmio Estudantil e da Associação dos Pais" (Calaça, 1993 : 216 ).

Hora (1994), em sua pesquisa no Pará, observou que havia recusa por parte dos professores em possibilitar a participação da comunidade. A construção de uma prática colegiada foi rejeitada por parte dos professores, pois “sentiam a participação da comunidade como ‘ameaça’ a sua autoridade de professor”.

Numa escola do Rio de Janeiro, também, não é diferente. Tura (2000) observou que os alunos só são levados em consideração se eles cumprirem as determinações pedagógicas e administrativas. Seriam vistos como bons alunos aqueles que "não atrapalhassem a aula", "entregassem em dia as tarefas exigidas pelo professor" e "respondessem às perguntas". No regimento da escola, havia assinalados 10 direitos, enquanto os deveres atingiam 17, sendo estes, também, mais detalhados que os direitos. Mesmo com os direitos escritos, observou a autora, o "clima" na escola não os espelhava. O regimento procurava regulamentar até o comportamento dos alunos fora da escola. O que é mais sério: o grêmio estudantil tinha incorporado os valores da administração e dos docentes. Os representantes assumiam a posição de fiscais dos alunos - de controle, de ordenamento e de denúncia. Eles acreditavam que a sua função era a de controlar e de pôr ordem.

Silva (1989) destaca também que uma das diretoras da escola (SP) investigada, quanto à participação dos pais na escola, eles serão bem vistos se forem "colaboradores" e "não contestadores". Em outra escola investigada pelo autor, os alunos são percebidos apenas como "colaboradores" - o Grêmio teria apenas uma função: "ajudar" a escola. Para a diretora, o Grêmio não deve criar desordem, mas deve ser "uma associação de alunos que procura trabalhar em conjunto com os demais grupos da escola - professores, funcionários, direção e pais" (Silva, 1989:276). Bueno (1987) observa também que os pais só são aceitos e valorizados quando classificados de "colaboradores" - não são vistos como cidadãos críticos. Silva (1989) nota que os próprios alunos se recusam a ser partes importantes na gestão escolar, isto porque eles acreditam que "não deveriam participar, comenta um dos alunos, pois a escola tem a diretora que fez faculdade, que deve saber comandar" (Silva, 1989:245).

Calaça (1993) observou que as relações sociais entre a direção e o corpo de funcionários eram marcadas pela subserviência: "o diretor ditava as normas e os funcionários, professores, por medo de represálias, sem contestá-los, contrariados, obedeciam" (Calaça, 1993 : 184). O

diretor acredita, destaca a pesquisadora, que "democracia demais" prejudica. Portanto, o diretor tem que tomar as providências, ser autoritário, caso o consenso não se efetive. Há entendimento geral que a democracia é "liberdade total", o que traz a necessidade de um "punho forte e firme" para conter a anarquia. O secretário da escola, ex-diretor por dois mandatos, advoga que a comunidade ainda "não está preparada para a democracia".

Particularmente quanto à assiduidade de professores, Penin (1995) observou que esta questão está bem presente na escola (SP) investigada. E para a diretora responsável pela escola era um dos problemas sérios a serem enfrentados, não só observada pela direção, mas também pelos pais. Ela diz: "De todas as preocupações e queixas que os pais apresentaram sobre a escola, a mais proferida foi a 'não-assiduidade das professoras' " (Penin, 1995 : 144-5). Calaça (1993) notou, também, que uma das prioridades do diretor da escola investigada era pôr fim ao absentismo de professores e funcionários. Silva (1989) destacou também que um dos conflitos observados nas escolas dizia respeito aos atrasos e faltas de professores e funcionários. Os pais da escola pesquisada por Bueno (1987) denunciam, fora da escola, a falta de assiduidade dos professores, conforme diz a secretária da escola, ao notar que " eles falam que deveriam ter mais aula (...) [e] que trocam muito de professores durante o ano. Isso é verdade. O professor às vezes fica doente, dá falta abonada. Tem também os feriados e todo mundo falta e tem às vezes reuniões" (Bueno, 1987: 202).

### **Afetividade e gênero**

Na escola pública do Rio de Janeiro, em um trabalho de implicação (pesquisa de intervenção), o corpo de funcionários identificou os seus problemas provenientes de fora (violência nas ruas, urbanismo, política do governo ) e de dentro: os alunos. Os alunos, diante de tal diagnóstico, ficaram calados e, quando se posicionaram, culpavam eles mesmos, exigindo mais disciplina. As relações existentes, segundo as pesquisadoras, eram de submissão e controle - o sigilo expressava este contrato (Neves *et alli*, 1987). Apesar do "clima familiar", "afetivo", há uma oscilação entre a paternalização e o distanciamento afetivo-social. "Ora eram chamados de 'carentes', 'coitadinhos', 'pobrezinhos', 'que precisavam da caridade da escola para tirá-los do ambiente nefasto da família'; ora eram vistos como 'sujos', 'piolhentos', 'burros', 'mal educados', 'incapazes', 'frutos do alcoolismo e da prostituição'" (Neves *et alli*, 1987:62). Além disso, não

havia estímulos, criatividade e engajamentos dos alunos para a participação. A discriminação era a atitude principal por parte do corpo de funcionários da escola, a qual estava vivenciando uma eleição direta para sua diretoria (Neves *et alli*, 1987).

Hora (1994), em sua pesquisa, observa que a atividade profissional da diretora é percebida como uma *ajuda*, como afirma uma mãe na entrevista: “a gente vê que a diretora está interessada em ajudar a gente. Ela está sempre a frente das coisas. Aí a gente também vai, né?”; ou uma professora: “a diretora consegue passar o entusiasmo dela para todos: professores, alunos, pais e funcionários. É isso que garante o nosso trabalho” (Hora, 1994 : 116). Veremos, mais adiante, que esses reconhecimentos de *ajuda* não são inocentes ou expressões, apenas, de afetividade, mas significações auto-instituintes do imaginário da cultura doméstico-clientelista.

Vargas (1993), em estudo sobre a gestão na escola (RGS), apresenta-nos um discurso de uma diretora que coloca a escola como um espaço fundado nas relações afetivas e não profissionais: “A direção da escola é um pouco de tudo, ela é aquela professora que nós temos, serve de amiga nas horas difíceis para os colegas, de mãe até para os alunos ... eu sou aqui chamada de tia ao invés de diretora” (1993 : 52). Uma outra diretora associa a atividade profissional com seu papel de mãe: “Acho que a mulher como é mãe, sabe perceber melhor os problemas das crianças” (1993 : 63). Na caracterização das entrevistas sobre o desempenho da função da diretora, Vargas identificou que prevaleceu o discurso exaltando “a compreensão, a boa vontade, o empenho, a colaboração” do corpo docente para com elas (Vargas, 1993). Este resgate do afetivo é o que fundamenta a construção das práticas e organização em seu cotidiano, abrindo ou fechando espaço (para ou entre os membros da comunidade) em decorrência do seu humor. Não é à-toa que as diretoras, segundo nos parece, elogiam os seus professores pela “compreensão” e pela “bondade” – em outras circunstâncias os mesmos se tornam “irresponsáveis” e “agitadores”. Há dois pesos e duas medidas e, dependendo da circunstância e do “infrator”, o julgamento poderá mudar.

Se no Rio Grande do Sul essas dimensões afetivas, domésticas se interpõem de forma significativa no imaginário das diretoras de escolas, em São Paulo, em meados da década de 60, Luis Pereira pesquisou escolas na área metropolitana e observou que, apesar da ideologia burocratizadora da época, havia uma relação da direção com os pais de até freqüentar a sua casa e “comportam-se em face dos alunos como uma espécie de um segundo pai ou segunda mãe”. Por sua vez, os moradores, “manifestando-lhes 'reconhecimento', como expressão de

reconhecimento e 'amizade', enviam-lhes pequenos presentes: ovos, frutas, balas e doces caseiros, etc". O pessoal docente-administrativo esperava dos moradores "a não-interferência destes na atividade processadas no interior da escola" (apud Luiz Pereira in Bueno, 1987: 66).

Em Volta Redonda, Rio de Janeiro, Oliveira (1996) nota que nas entrevistas com membros da comunidade escolar os seus critérios de julgamento sobre o candidato eleito a diretor eram "pessoais": "a diretora era legal", "ela é muito bacana", "ela é querida pela escola", "é uma pessoa que conversa com todo mundo".

Mello (1987) observa em sua pesquisa uma representação social das professoras que valoriza a dimensão do feminino. Há uns estereótipos predominantes no magistério de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries: "magistério como troca afetiva, identificada com a relação mulher/mãe com o(a)s filho(a)s, aos (às) quais é preciso dar amor e carinho" (Mello, 1987:70). Esta "vocaçãõ" é criticada pela autora, pois a profissão de magistério deixa de ser uma atividade de sustento de vida para ser um "sacerdócio", uma "doaçãõ". Para a autora, a vocaçãõ tem um apelo místico, por ser inato, "que prevaleceria independentemente de qualquer interferência externa; ora conjugado à idéia de *missão* e *doaçãõ*". A autora observa que a dimensão técnica do magistério sempre é relegada a segundo plano pelas professoras - às vezes nem aparece. Aparecem reclamações salariais e aspectos afetivos. Para ela, "o *discurso amoroso* se coloca como uma estratégia de dissimulaçãõ da incapacidade de prever soluções técnicas para problemas que são específicos de aprendizagem" (Mello, 1987 : 134). O problema de aprendizagem é dluído nas questões de falta de amor, carências e situações sociais - elas não se colocam como parte integrante do problema da aprendizagem.

Em pesquisa nacional recente, coordenada por Codo (1999), sobre afetividade e trabalho, diversas professoras relataram sua significaçãõ imaginária de mãe na sua relaçãõ com os alunos: "com os alunos sou do tipo 'mãezona', dando conselhos"; "nas minhas relações com os alunos, me considero 'galinha com meus ovos'; 'alguns alunos chegam a considerar-me 'mãe'", 'a diretora é muito boa e me ajuda no que for preciso. A escola é como uma família. Todos são amigos e um pode contar com o outro". Estas falas das professoras são interpretadas por essa equipe de psicólogos diferentemente de Mello (1987): para os membros da equipe de psicólogos do trabalho, o afeto é fundamental na relaçãõ de trabalho. Eles não estão preocupados com a dimensãõ ensino-aprendizagem (como estava Guiomar Mello), mas com a dimensãõ emocional e sentimental dos professores no local do trabalho. Reconhecem em algum

momento esta questão, mas não dedicam esforços de avaliação, por não ser seu objetivo de pesquisa. Portanto, ressaltam a dimensão positiva do afeto nas relações de trabalho e criticam o fordismo e o taylorismo que subjugavam esta dimensão humana nas organizações de trabalho.

Chama-se a atenção aqui para nossa interpretação, que é diferente desses autores: o "afeto" será visto enquanto uma instituição imaginária (o que importa o instituinte e instituído) e *não apenas como uma manifestação individual* da subjetividade humana (as manifestações serão aceitas publicamente ou não, dependendo dos códigos simbólicos compartilhados por uma coletividade), pois, ao mesmo tempo que essas professoras dão beijos na cabeça dos alunos e os chamam no diminutivo em seu cotidiano, educam para a submissão, humilhação, muitas vezes, e pautam-se em fortes preconceitos sociais, raciais e sexuais. Não é à toa que Guiomar Namo de Melo em seu título do capítulo IV expressa essa realidade: "Onde a vítima se transforma em réu, ainda que muito amada". Segundo as professoras investigadas a culpa da não-aprendizagem é preponderantemente da família e da própria criança. Elas se eximem de qualquer responsabilidade pelo analfabetismo e "falhas de aprendizagem" (Mello, 1987).

### **Quase-lugares e espaços**

Já quanto aos "quase-lugares" e "espaços", o fazer do cidadão e do bem público no cotidiano não se estabelece no ar. As assembléias/reuniões das escolas são transformadas em "quase-lugares" (demarcado/hierarquizado), em vez de espaço (disputa, liberdade, movimento). Há poucas condições para estabelecer a livre polêmica construtiva. As reuniões pedagógicas com os pais expressam bem as significações dos locais de reunião: há aqueles que sabem e aqueles que nunca saberão. Há aqueles que falam (os professores) e há aqueles que, apenas, ouvem (os pais). A passividade dos pais diante dos "mestres" era tão grande que M. L. Tura observou: "Os pais ouviam silenciosamente os professores. Muito silenciosamente, tão silenciosamente que por vezes até incomodava" (Tura, 2000 : 79).

Bueno (1987), em seu estudo sobre as APM (Associação de Pais e Mestres), observou que o horário de reunião convocada pela direção é inconveniente para a participação dos pais e, além disso, quando conseguem participar, são tratados asperamente pelos professores, ocasionando afastamentos dos mesmos da APM. Uma das mães comenta a agressividade do diretor da escola: "O seu Wilson não admite reclamações. Ele parece muito santo, mas ele é

'grosso'. Quantas mães já vi sair chorando daí. Ele não quer que fale uma palavra das professoras. Ele é 'assim com elas'. Se a gente reclama ele diz: 'Não estão satisfeitos? Então vão procurar outra escola!' (Bueno, 1987 : 212). Avancine (1990), como os outros pesquisadores (Silva, 1989; Bueno, 1987; Calaça, 1993), observa que o "espaço" na escola só existe para os pais quando de *ajuda braçal*, mas se transforma em "lugar", hierarquização e cristalização de poder para alguns, quando os mesmos pretendem decidir o rumo da escola.

Nas reuniões de Conselho de Classe, *quase-lugar* por excelência, é onde a prepotência, o racismo (à brasileira: alegre) e o machismo do professor afloram: o aluno é levado ao máximo do ridículo, menosprezado e, quando aluna, ressaltados seus "dotes" sensuais. É no Conselho de Classe onde a *nomeação* institui as "qualidades" e materializa o "ser" aluno. Quando se fala de Conselho de Classe fala-se em "uma prática formalizada, num ritual voltado para estigmatização do fracasso do aluno" (Melo, 1991: 164). Diversos rótulos e apelidos são ditos na reunião, tais como "esse é dorminhoco", "mal comportado", "irresponsável", "cheio de direito", "filão", "malnutrido", "é um xarope", "amarelo" e "parece uma lombriga".

### **Religião e racismo**

Nos estudos feitos aqui, os pesquisadores da área educacional não vêm tratando das questões religiosas no cotidiano escolar, com exceção de uma equipe de psicólogas que registraram este aspecto no seu relatório de pesquisa. Mesmo assim, não se dedicaram a estudá-las. Na escola pública do Rio de Janeiro as orações religiosas são uma constante: "as crianças rezavam e cantavam na entrada, perfilados por turma" (Neves *et alli*, 1987 : 60).

Quanto ao racismo encontraram-se algumas pesquisas. Cavalleira (2000) observou que o tratamento e a linguagem referentes à criança "negra" no cotidiano são diferentes com as crianças "brancas" na escola pública, e predomina o silêncio quanto a este tema. As entrevistas com as professoras e alunos demonstraram que eles associam o "negro" a sujeira, mau cheiro, mau hálito e piolho. As crianças, entre elas mesmas, se denominam de "negrinho feio", "negrinho nojento", "pretinha suja". Até entre irmãos em casa: "Ah sua preta. Seu nego. Seu sujo. Macaco. Ah, macaco, você está bem? Você está indo trabalhar, macaco?" (Cavallero, 2000 : 88). A *brincadeira* é uma de suas marcas. Silva (2000), em Recife, observou que o racismo é tomado pelos alunos como uma "brincadeira". Um aluno comenta: "quando os meninos estão



brigando assim, por brincadeira, aí um abusa o outro de 'negro safado' , já ouvi". Outro aluno diz: "por brincadeira já, assim, se tem uma pessoa mais escura, chama-se que é negro, se tem uma pessoa mais clarinha, chama de sarará, [Como chamam os negros?]. Chamam de 'negro preto', 'negro de cabelo ruim', 'negro fedorento', chamam assim só".

As significações imaginárias centrais do festivo e do lúdico acobertam e fazem da agressão o lado criativo e espontâneo do nosso ser - transforma-os em algo positivo. Este "racismo descontraído" só foi e é possível porque, como diz Schwarcz (1998), instituímos um *racismo silencioso*, um racismo que se afirma na *intimidade*. *Transformamos*, normalmente, *o conflito e a violência em fluxos de risadas, de alegria e distensão*.

Como se observou até agora, há indícios de que as significações imaginárias sociais e as suas respectivas instituições estão bastante presentes nas escolas públicas do território brasileiro. Acredita-se aqui que há a possibilidade de serem as significações imaginárias sociais distintas nas diversas escolas brasileiras (com suas singularidades), mas que, certamente, sigam a linha mestra do imaginário central (o lúdico, o erótico e o festivo).

X - x - X

Organizou-se esta pesquisa em quatro partes:

Na **primeira parte**, dividiu-se em dois capítulos. Estudaram-se no **primeiro capítulo** os "aspectos teórico-conceituais". Recorreu-se a Cornelius Castoriadis para que auxiliasse no entendimento sobre o sócio-histórico e possibilitasse uma interpretação *não ontológica* da brasilidade, pois este é um grande "defeito" daqueles ensaístas e dos novos ensaístas (Lívia Barbosa e Da Matta): há uma *natureza* do Ser brasileiro que termina por se constituir em um fatalismo. Castoriadis reconhece e defende que o imaginário social-histórico *se faz fazendo* pelos símbolos, rituais, linguagens e história. Há interpretação e criação, portanto, não há ontologia do ser brasileiro.

No **segundo capítulo**, deteve-se, particularmente, em Gilberto Freyre, Sérgio B. Holanda, Roberto Da Matta, Lívia Barbosa, J. M. Carvalho, com a finalidade de apreender o núcleo da *criação* da brasilidade. Foram feitos também os estudos da ciência política e sociologia política que se dedicaram às pesquisas do coronelismo, do mandonismo, do patriarcalismo político e autoritarismo de Estado e sobre o populismo.

Na **segunda parte**, apresentam-se o método e os procedimentos metodológicos.

Na **terceira parte**, o estudo concentrou-se na abordagem macrosocial: a história social da escolarização em Recife, os símbolos nominais das escolas da cidade de Recife, o levantamento de tempo de serviço na função de diretor de escola e DEE (alguns, por 14 anos, assumem esta função, independentemente da qualidade do serviço prestado) e os rituais de reuniões das DEEs (Diretorias "mediadoras" da SEE) com as escolas investigadas.

Na **quarta parte**, o estudo se deteve na abordagem microssocial. Dividiu-se em dois capítulos. No **primeiro**, pretendeu-se apresentar a escola, em seu cotidiano, nas interações interpessoais. Os ritos,

símbolos e a linguagem, o tato, o pegar, o carinho, as vestimentas, as festas, a alegria, o racismo brincalhão no cotidiano serão objeto empírico desse momento.

No **segundo capítulo**, foram organizados primeiramente os pontos comuns encontrados nas escolas (Recife 1 e Recife 2), os quais foram: 1) o patriarcalismo e o bem público; 2) os símbolos e as linguagens; 3) alguns aspectos de resistência. Em seguida, investigaram-se as escolas separadamente nos seguintes tópicos: 1) Um pouco da história da escola, 2) Os espaços e quase-lugares, 3) Os rituais.

# PARTE 1

## **A instituição imaginária social da cultura doméstico-clientelista**

Esta parte visa expor o entendimento teórico que conduzirá à interpretação do objeto empírico. Dividiu-se em dois capítulos. O primeiro capítulo subdividiu-se em três momentos: no primeiro, denominado "**O lúdico, o afetivo e o erótico: dimensões sócio-histórica**", serão estudados o lúdico, o afetivo e o erótico como uma significação sócio-histórica, ou seja, serão enfocados como uma dimensão não apenas da manifestação da natureza humana, mas uma linguagem simbólica e, conseqüentemente, como "produto" de determinadas formas de relações sociais e históricas. Seguindo o raciocínio antecedente, o segundo momento, denominado "**Imaginário europeu: controle do riso e da exposição do corpo**", versará sobre estas significações na sociedade moderna: emergência e aspectos históricos e antropológicos. No terceiro momento, "**A "natureza" do imaginário central e sua criação sócio-histórica no Brasil**", apresentar-se-á o entendimento, recorrendo a Cornelius Castoriadis, sobre a instituição identitária de brasilidade: criação e invenção sócio-histórica. Para ele, o social-histórico é estruturado por uma "rede simbólica", que implica dimensões conscientes e inconscientes, e que, portanto, se estabelece em locais específicos, no tempo e espaço, através de processos míticos (estruturadores, modeladores e impulsionadores da instituição social), rituais, simbólicos e de linguagem.

No segundo capítulo, pretende-se expor a "natureza" da cultura doméstico-clientelista: trocas simbólicas realizadas em relações desiguais, alegres e festivas, malandras e personalizadas, tendo-se o gênero masculino como referência central de domínio.

# Capítulo 1.

## **1. O lúdico, o afetivo e o erótico: dimensão sócio-histórica**

Adiantem-se alguns aspectos críticos sobre o lúdico, o afetivo e o erótico. Particularmente quanto ao lúdico e ao riso, eles podem ser visualizados positivamente e negativamente. Positivamente, quando se apreende neles uma dimensão importante e necessária na natureza humana e social; negativamente, quando se apreendem seus aspectos éticos, de poder e pueril.

Há uma dimensão não-histórica e histórica do lúdico. Situemos sua dimensão não-histórica: o lúdico já existia aí, antes da cultura. Ele se encontra em todos os povos. Em linhas gerais, o lúdico (o jogo) é " uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida quotidiana'" (Huizinga, 1999 : 33). Ele chama a atenção para uma dimensão importante: a existência de "regras livremente consentidas", mas absolutamente "obrigatórias" - o que poderá gerar o anti-jogo, caso não se leve em consideração este aspecto.

A tensão e a incerteza é uma das características gerais do jogo e da democracia. Quanto mais agonísticos o forem, essas características emergirão. Ganhar um jogo não significa tornarmos dominantes e superiores, mas ser "melhor que os outros, de ser o primeiro e ser

festejado por esse fato", além de aumentar a estima e honrarias. "A essência do espírito lúdico, é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão" (Huizinga, 1999).

O lúdico está também associado a festa; ele é parte constitutiva e integrante dela - os rituais, as celebrações e as máscaras. Ambos eliminam o cotidiano da vida: são alegres, são limitados no tempo e espaço, encontrando-se combinações de regras e autêntica liberdade (Huizinga, 1999). Pode-se associá-lo, também, ao erótico. As conquistas antes da cópula, como a "criação deliberada de obstáculos, o adorno, a surpresa, o fingimento, a tensão etc., pertencem todos eles ao processo do *flirt* e do *wooing*" (Huizinga, 1999 : 49-50).

Se de fato o jogo é inconsciente, antecede a cultura, podendo-se dizer que nem todo jogo é um jogo, pois há o falso jogo : o da política e da manipulação (Huizinga, 1999). Aparentemente, no mundo moderno há características do jogo, mas este não passa de *puerilismo* (adolescência e barbárie). Para a existência do jogo há que haver camaradagem. O que existe na política daquela época, comenta o autor, é apenas xeque-mate e golpes. Não há jogo sem regras - quando alguém as fere violentamente, é acusado de desmancha-prazeres. Ora, uma civilização não pode prescindir do lúdico, pois "a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos" (Huizinga, 1999). O jogo não é bom nem mau em si. Mas sempre que nos for exigido agir, teremos que escolher uma ética, uma moral (Huizinga, 1999). Nesse caso, o autor contrapõe, sutilmente, o jogo ao sério, ao se recorrer aos limites do valor do jogo - não vale tudo no jogo, o que nos faz concordar, parcialmente com Aristóteles, Platão e St. Tomás de Aquino, do *comedimento* ao riso.

Ora, o que Huizinga (1999) nos ensina é que uma dimensão importante do lúdico é o estabelecimento da regra, e não somente o gozo, a alegria de compartilhamento. A quebra da regra - o jogo em movimento - traz sérios transtornos para a civilização. A nossa sociedade se utiliza do não-jogo para sua efetivação. Lanna (1995) mostrou que no futebol, na cidade em que ele estudou, a regra era mudada constantemente para servir aos interesses do poder dominante local. As perseguições políticas e trabalhistas em nossa sociedade são uma rotina. A transparência do poder público inexistente, ou parcialmente se apresenta. A nossa sociedade instiu o *antilúdico* travestido de lúdico. Portanto, o lúdico tem que ser visto como uma

instituição não somente a-histórica, como propôs Huizinga, mas histórica (tempo), social (poder) e antropológica (cultural e simbólica).

Segundo Alberti (1999), "o riso e o risível nos remetem ao não-sentido (nonsense), ao inconsciente, ao não-sério, que existem apesar do sentido, do consciente e do sério" (Alberti, 1999:23). Para Freud, nem todo riso é um chiste, portanto, não visa *obtenção de prazer*. Ele encontra diversos tipos de chistes: de duplo sentido, cínico, irônico, inocente e tendencioso (hostil). Ele chama a atenção de que o chiste inocente é "regra, um efeito moderado; um nítido sentido de satisfação, um leve sorriso". Se o chiste não tem outro sentido senão a satisfação em si mesmo (inocente), daí só emergirá o chiste hostil e obsceno. Segundo ele, "desenvolvemos, como no caso da agressividade sexual, uma nova técnica de inventiva que objetiva o aliciamento dessa terceira pessoa contra nosso inimigo" (Freud, s/d). Transformamos assim, o inimigo em ser inferior, desprezível ou cínico, apenas com o prazer de vencê-lo. Os chistes tendenciosos tendem a agredir a autoridade e aqueles que detêm um poder superior. Mas também estes chistes sobre que falamos anteriormente atacam os inferiores. Para Freud, o chiste tendencioso age como *bonificação de incentivo*. Os chistes tendenciosos agressivos são mais bem produzidos por aqueles que têm um componente sádico. Para que um chiste tendencioso ocorra será necessária a presença de três pessoas no mínimo. "Além da que faz o chiste", comenta este autor, "deve haver uma segunda que é tomada como objeto da agressividade hostil ou sexual e uma terceira na qual se cumpre o objetivo do chiste de produzir prazer" (Freud, s/d). Quanto mais o grau de ensino e civilização o chiste emerge, quanto mais *smut* (desnudamento das pessoas) vulgar, o homem sente vergonha e repugnância. Os chistes obscenos são provenientes de pessoas com propensão ao exibicionismo, afirma S. Freud.

Historicamente o riso, o humor e alegria têm alterado suas significações em cada período histórico e frente aos intelectuais<sup>1</sup>. Ora, o riso implica valores, revela comportamentos e padrões sócio-culturais (Macedo, 2000). "Se as expressões coletivas mudam, é porque as práticas sociais, nas quais repousam e lhe dão significado, também sofrem alterações" (Macedo, 2000 : 23). Ora, pode-se rir de algo ou de alguma coisa, mas não de tudo: o riso importa a

---

<sup>1</sup> Sócrates, Pitágoras e Anágoras, certamente, nunca riram. Platão defende o riso contido e chega até a "querer abolir completamente a comédia e deixar a bufonaria para escravos ou empregados estrangeiros" (Bremmer, 2000:39). O cômico, a alegria, o riso eram aceitos somente em ocasiões estritamente definidas, como no "*simpósio*, o banquete que, na idade arcaica (c 800-500<sup>a</sup> C.), era o local onde a elite demonstrava a sua superioridade" (Bremmer, 2000:30). Cícero defenderá também que "a graça deve se manter dentro de determinados limites de respeitabilidade para ser socialmente aceitável" (Graf, 2000 : 52). A graça senatorial romana serviu para conquistar platéias e, conseqüentemente, sua função foi preservar as regras desta classe (Graf, 2000). Sto. Tomás de Aquino defendeu, também, o jogo, comedidamente. Não se deve fazer desse prazer um fim em si mesmo, apesar de o "jogo ser necessário na vida humana", comenta Duflo (1999) sobre este autor.

cultura, o lugar e o tempo. Por isso o riso pode estar ligado à transgressão social, em determinadas sociedades: "ao riso e ao risível seria reservado o direito de transgredir a ordem social e cultural, mas somente dentro de certos limites" (Alberti, 1999 : 30). Segundo Bremmer e Roodenberg, "o riso pode ser ameaçador e, realmente, os etologistas afirmavam que o riso começava numa exibição dos dentes. Por outro lado, o humor e o riso correspondente também podem ser muito libertadores. Todos nós sabemos que uma pitada inesperada de humor é capaz de desfazer um clima tenso num instante" (Bremmer e Roodenburg 2000:15). Há tribos sisudas, outras risonhas; os anglo-saxões riam rolando no chão e o europeu moderno "exprime o reconhecimento do humor com um civilizado risinho entre os dentes"(Bremmer e Roodenburg, 2000).

Driessen (2000) citando a antropóloga Laura Bohannan sobre a alegria e risos de outros povos, ela observa que "só em uma vida bem protegida, como a proporcionada pela civilização, pode-se manter um puro e sério sentido de tragédia que é o infortúnio. Num ambiente em que a tragédia é genuína e freqüente, o riso é essencial à sanidade" (Laura Bohannan apud Driessen, 2000).

O riso pode ser expressão de glória, superioridade e das fraquezas humanas, segundo Hobbes. Mas rir demais dos defeitos dos outros é "pusilaminidade" e as "pessoas de espírito elevado não têm necessidade de rir". Para ele, o riso está ligado ao poder (Alberti, 1999).

Um dos momentos de efetivação do riso é na festa. O carnaval é um dos esplendores do riso, mas terminou por ser a base e afirmação de poderes sociais e políticos, apesar da irreverência e poder de inversão social - desde a Idade Média (Macedo, 2000). "De fato, na medida em que as autoridades municipais, as famílias aristocráticas e até mesmo a monarquia passaram a interferir na organização e realização dos festejos, eles tornaram-se meios de expressão de seu poder e influência", observa aquele autor (Macedo, 2000 : 243). Sendo assim, a ordem estava colocada e garantida: os temas e as formas de manifestações tentavam-se restringir, controlar o máximo possível. Bakhtin (1987) observa que havia um limite da liberdade do riso na Idade Média, alternando-se para mais ou menos sua liberdade, nos momentos de festas - momentos privilegiados e relativamente aceitos pelo poder religioso da época. O Estado e a Igreja faziam concessões das festas nos espaços públicos. O medo, o terrível, tornavam-se tema principal do riso e do cômico, fazendo-se alusões simbólicas com a morte e com o inferno. O riso, para Bakhtin (1987), implica uma "sensação social, universal" e

não meramente individual e biológica. O riso, portanto, representa não somente a vitória sobre a morte e o terrível, mas também "sobre o temor inspirado por todas as formas de poder, pelos soberanos terrestres, a aristocracia social terrestre, tudo que oprime e limita" (Bakhtin, 1987:79-80). Os momentos festivos serviam como cano de escape, numa sociedade social e economicamente, rigidamente estabelecida. "Os excessos, as brincadeiras licenciosas e os temas, tomados como pretexto nas encenações ridículas", afirma José Macedo, "limitavam-se às agruras e desventuras domésticas. Em certos casos, inclusive, a instauração do 'mundo às avessas', possibilitado pelo espírito carnavalesco, veio a servir para que, pela via do deboche, a ordem pudesse ser recolocada até mesmo nos domínios da vida privada" (Macedo, 2000:243).

Macedo (2000) advoga que o cristianismo não suprimiu por completo o riso, ao contrário dos beneditinos. As "correntes mendicantes do monasticismo do século XIII" não; até procuraram transformar o riso em instrumento pedagógico. O cristianismo latino, por exemplo, na pessoa de Santo Agostinho, se não era favorável ao riso, jamais impingiu admoestação. Ele "chega mesmo a dar instruções aos missionários no sentido de que integrassem em seu discurso palavras simples e exemplos agradáveis" (Macedo,2000:58). Mas ele reconhece que o cristianismo valorizou "as glórias da vida eterna", a continência e o valor moral "como condições para a purificação da alma", renunciando aos prazeres terrenos. A via de acesso ao sagrado do cristianismo foi pela interioridade e introspecção, diferindo dos povos primitivos (Macedo, 2000). No Novo Testamento

*"o riso chega a ser colocado na condição de obstáculo capaz de distanciar o fiel de Deus" e desde os primórdios os cristãos "enfatizaram o sofrimento como meio de significação como meio de purificação". Este autor observa que " 'o riso cortês', do século XII, apresentava-se aos representantes da cultura clerical imbuído de conotações demoníacas. As cortes aristocráticas, em geral, costumavam ser assimiladas ao inferno" (Macedo, 2000:67).*

Assumir o riso como natureza humana para os teólogos era bastante arriscado, pois assim teriam que assumir o riso de Cristo, como um riso humano (Macedo, 2000).

Portanto, não somos adeptos de generalizações apressadas, que afirmem *categoricamente* que o carnaval (o que implica o riso, o deboche, a alegria), como defende Da Matta, inverte a ordem social - a concessão na Idade Média ocorria apenas nas poucas festas públicas realizadas nas praças públicas (Bakhtin, 1987, Macedo, 2000). A leitura apressada dessa associação (como na do trickster, defendida por M. Lanna) simplifica a realidade

estudada. Isto nos força a analisar de forma mais sofisticada o nosso imaginário quanto ao lúdico, ao afetivo e ao erótico.

Como se viu, o riso, a festa e a alegria não são apenas manifestações da subjetividade humana, mas uma linguagem simbólica, que possibilita trocas, comunicação e manifestação de luta política. Em diversas formas, eles se instituíram ao longo do tempo em sociedades diferentes. Antes de se introduzir esse imaginário, mostrar-se-á que eles, na sociedade moderna européia, se instituíram diferentemente da sociedade brasileira. Esta comparação ajudará a situar as significações imaginárias da sociedade brasileira, pois a ambigüidade prevalece nela: coexistência da "tradição" e "modernidade" (R. DaMatta e Livia Barbosa).

### **1.1. Imaginário europeu: controle do riso e da exposição do corpo**

Não se pode esquecer a dimensão ritualística, simbólica e religiosa que comporta o corpo na sua dimensão sensual e vestimental, observa Claude Rivière. Ele diz:

*"Cada sociedade privilegia maneiras de se comportar, vestir, enfeitar ou fazer amor. Ela obedece a regras e rituais de interação, tem seus costumes de encenação da vida cotidiana, suas maneiras de cuidar do corpo e seus tipos de transvasamento, a tal ponto que as práticas costumeiras - pelo fato de sua repetitividade, de sua justificação social e, muitas vezes, religiosa, de sua referência a valores compartilhados em espaços e tempos homogêneos, da identidade de seus meios e objetivos - são identificáveis como ritualizações, de acordo com os estudos de J. Huxley et al., sobre os mundos animal e humano" (Rivière, 1997: 182).*

Se procede o que o autor diz, deve-se levar em consideração que nós, com tradição cultural e histórica diferente da anglo-franco européia, instituímos formas de lidar com o corpo, vestimenta e sensualidade diferente no espaço e tempo. Para o autor citado anteriormente, o europeu ocidental privilegiou, nas relações interpessoais, o *distanciamento* (Rivière, 1997) e a *impessoalidade* (Willis, 1991; Weber, 1999) e entre os cinco sentidos, valorizou o olhar, menosprezando o tato, o olfato, o ouvido e o paladar. Para o ocidental, deve-se evitar ao máximo o encontro entre os corpos em determinados espaços públicos ou situações (Rivière, 1997) - a intimidade pública só é aceita em regras comportamentais firmadas socialmente, como aperto de mãos e abraços a conhecidos, por exemplo.

Da mesma forma que não há um ser brasileiro a-historicamente constituído, não existirá um ser europeu. Leites (1987) expõe que os puritanos contribuíram muito para o *disciplinamento* (a "frieza") do corpo do europeu, particularmente o britânico. "Eles viam o



autocontrole, a sobriedade e a busca incessante de metas espirituais e morais como expressões importantes e necessárias da seriedade religiosa e da consciência de Deus" (Leites, 1987:14). Os puritanos se opunham a brincadeiras dançantes e ao teatro e defendiam "um temperamento uniforme". Reduzir o *autoenvolvimento* era fundamental para eles, para inibir publicamente a emoção. As crianças deveriam ser educadas para que pudessem se tornar adultos autônomos conscientes, contrastando com os ensinamentos da Igreja Católica Romana, que valorizava o pecado, a culpa e a impossibilidade do ser consciente. Havia um certo igualitarismo entre homens e mulheres quanto à moralidade, apesar de, hierarquicamente, os homens serem tratados como superiores. No campo da sexualidade, aceitava-se o sexo entre casados, mas com receio, porque era "agitado" e "emocionalmente incontrolável". Alguns puritanos chegaram a defender a castidade sexual (Leites, 1987).

Bologne (1990), em seu estudo histórico sobre o pudor, observa que no século XVI ocorrerá uma ressignificação da nudez: "as mulheres deixam de estar autorizadas a fazer *nudismo selvagem* ao longo do Sena". O banho deixava de ser inocente. Os banhos, tanto no Sena, como nas banheiras, no século XVII, começam a ser tomados com camisa longa. Os nudistas de ruas e os que tomavam banho no rio teriam que enfrentar a fúria de um senhor local, pois o mesmo ordenara que aqueles que o desrespeitassem fossem "escorraçados e mandados para casa à chibatada ou à paulada" e os pertences de vestuário e objetos do infrator ficassem para os sargentos, os arqueiros e os ministros. No século XIX, não eram aceitos banhos públicos na vida privada, como era comum nos séculos XVII e XVIII. A roupa de banho não podia mais colar ao corpo e mostrar as suas formas. Quanto às vestimentas, no século XV, valorizavam a mostra do seio e a dos homens mostravam as nádegas. No século XVII, os padres criticavam asperamente a exposição do corpo das mulheres. O século XVIII é conhecido como o século da libertinagem e o séc. XIX, de emergência de Ligas, como a "Liga contra a licenciosidade nas ruas".

O tratado de civilidade do século XVII excluía o humor dele, mas "salientou que saber ser espirituoso era um atrativo social desejável, essencial ao que era chamado de 'a ciência de conversar agradavelmente'"(Roondenburg, 2000 : 181-2). Ter um dito espirituoso era uma norma de civilidade. Na França revolucionária, o humor foi banido da Assembléia Constituinte, ou pelo menos tentaram. Em 06 de junho de 1789, foi proclamado que: "os membros da Assembléia permanecerão em silêncio e não trocarão de lugar. Não será permitido nenhum sinal

de aplauso ou aprovação. Estão vedados insultos e exhibições de caráter individual, além de qualquer explosão de riso" (Baecque, 2000 : 1999). Após a leitura da norma, houve explosão de risos, desafiando a tentativa de domínio dos corpos através da proibição do riso. O riso estava associado à era da monarquia e precisava ser banido. "A alegria é, portanto, atribuída ao regime monárquico brando: os franceses são as 'crianças' do Rei e do riso (...) neste caso, acusações de 'frivolidade', 'falta de conteúdo' e 'zombaria' eram atiradas uma após outra para contrastar esta versão do 'francês do passado' com o homem renovado, com corpo e alma moldados pela revolução" (Baecque, 2000 : 209).

Elias (1993) vai mostrar que este "autocontrole" (a "frieza") europeu foi construído historicamente, a partir de interações sociais e pessoais (e entre as relações entre funções psicológicas do id e superego), com um monopólio central de uso de força, e pelo medo à violência física, que era comum nos séculos XV a XVII. Para este autor, o "autocontrole" surgiu na corte como distinção social, e, posteriormente, a burguesia irá radicalizar o controle das emoções distintamente da corte. Os adultos induzem as crianças, a partir de comportamentos e hábitos, às mudanças quanto às emoções. Ele diz:

*"Esse autocontrole é instilado tão profundamente desde essa tenra idade que, como se fosse uma estação de retransmissão de padrões sociais, desenvolve-se nele uma autosupervisão automática de paixões, um 'superego' mais diferenciado e estável, e uma parte dos impulsos emocionais e inclinações afetivas sai por completo do alcance direto do nível de consciência" (Elias, 1993: 202).*

Segundo Elias (1993), nas sociedades "mais simples" os comportamentos estão ligados ao seu sentimento: "a pessoa é amiga ou inimiga, boa ou má; dependendo de como vê o outro em termos desses padrões afetivos em preto e branco, o indivíduo se comporta. Tudo parece estar diretamente relacionado com o sentimento" (Elias, 1993 : 227).

## **1.2. A "natureza" do imaginário central e sua criação sócio-histórica no Brasil**

Viu-se anteriormente que o riso, a festa carnavalesca são instituições sócio-históricas. Particularmente, o europeu moderno construiu seu universo social com repressões, formas de controle do corpo sofisticados. Ver-se-á agora que o universo do imaginário social brasileiro se deu e se dá diferente da tradição européia: valoriza o erotismo, o lúdico/festivo e o afetivo, mas não de forma homogênea em todos os períodos históricos. Em determinados momentos, a

mulher foi endeusada como mãe e santa e não como objeto de desejo, como se vê atualmente, principalmente, na década de 90.

Antes de apresentar a compreensão de imaginário adotado aqui, será tratada a metáfora de "constelações de teias". Escolheu-se esta metáfora *constelação de teias* para expressar o que C. Castoriadis chama de *imaginário social-histórico*. Ou seja: ele não acredita em causalidades únicas (econômicas, psicológicas etc) - a história se faz fazendo; a história é um processo não-causal (não há razão histórica, portanto, ela é anti-teleológica). As mudanças, muitas delas, ocorrem não a olho "nu", mas subterraneamente, movem-se, formam-se e são acolhidos pelos magmas. Cada povo/civilização se auto-institui imaginariamente e a sociedade não pode ser concebida sem a história e vice-versa.

A *constelação* tenta dar conta da multiplicidade de lugares interligados invisíveis (não é um conjunto *figurativo* de estrelas?) e temporalmente múltiplos ( não é referência simbólica dos astros?), constituindo, portanto, significações imaginárias sociais. As relações entre as estrelas não são de ordem física, mas figurativa, o que nos traz a ordem da imaginação, e não necessariamente arbitrária, pois as figuras são instituídas por um sentido. Por outro lado, nas *teias*, procurou-se dar a noção de lugar, espaço, fios de ligações imperceptíveis, malhas, unidade, estratégia, presa, lugar. As rupturas nas linhas das teias podem ter implicações em outras teias e apresentar uma nova constelação – há inter-relacionaridade recíproca (previsível, mas não controlável). Da mesma forma, novas significações da constelação podem reinstaurar novas teias ou resignificá-las.

Por imaginário compreende-se o fluxo de imagens, de formas, figuras (Castoriadis, 1991). Conseqüentemente, entende-se como uma dimensão norteadora de práticas (conscientes e inconscientes), de valores e estruturadora do mundo. Portanto, o imaginário *constitancia e importa a cultura, a representação social e fundamenta a práxis* (consciente ou não). Ela justifica, dá significação, molda condutas e rompe os asfaltos da realidade. Portanto, o imaginário é ao mesmo tempo *instituinte e instituído*. Por isso não podemos esquivar o objeto de estudo como já fizeram diversos pesquisadores sociais. O nosso conhecimento sobre o objeto de estudo leva em consideração o social, o histórico e a subjetividade no processo de instituição da sociedade.

Há dois tipos de instituição imaginária social: uma no sentido estrito - a jurídica por exemplo - e uma no sentido mais amplo: normas, valores, linguagem, etc, sancionada

simbolicamente (Castoriadis, 1991; 1987). É, como diz também Douglas (1998), a instituição "um agrupamento social legitimado", por uma pessoa ou difusamente, e que ela oculta e é ocultante, inscrita histórica e socialmente (Barbier, 1996).

Disse-se aqui que há um imaginário central (IC) que permeia nossa sociedade, sendo formativo da nossa "identidade" social - o erotismo, o lúdico e a afetividade pessoal. Ao reconhecer um "pólo" do erotismo, do festivo/lúdico e da afetividade pessoal em nossa sociedade não estamos querendo dizer que estes elementos sejam os únicos existentes. Eles *coabitam* com outros pólos opostos, mas complementares: violência, exclusão e negação do outro. Um pólo não existe sem o outro. Só que, para formação de nossa "identidade", ele "sublime" o pólo da força destruidora e favorece o outro com seu reconhecimento, gerando assim a ambigüidade ("é perverso mas tem sentimento", "é um cara legal").

Lanna (1995), DaMatta (1997) e Barbosa (1992) chamam a atenção para o fato de que englobamos, complementamos as significações distintas (igualdade e hierarquia, por exemplo), e *não as excluimos*. O racismo à brasileira seria uma dessas formas de *complementação* e *englobamento* - enquanto exclui, desvaloriza e marginaliza o negro, particularmente, o inclui adotando a alegria e a brincadeira. Não só *coabitam*, mas são instituídas historicamente. Ou seja, elas não se apresentam em diversos momentos históricos da mesma forma e com todos seus elementos formativos/alimentadores do núcleo do imaginário. Uns podem prevalecer mais do que outros e "emergir" (*ressignificar transversalmente*) seu pólo oposto. Não existem desordens, ruídos, em uma sociedade, mas, sim, uma *ressignificação negativamente avaliada* (Castoriadis, 1991). Portanto, a *ressignificação transversal*, busca dar conta de uma *ressignificação reprodutora*, mantendo mais as características precedentes que rompendo-as com elas. A *ressignificação negativamente avaliada* aponta mudanças institucionais, em sentido restrito e amplo.

Quando se afirma que existe um núcleo do imaginário social (o erótico/o lúdico/o afetivo), na sociedade brasileira, não se está querendo afirmar categoricamente que ele preexistia em sua plenitude desde o período colonial - como sugere DaMatta em alguns momentos. Primeiro: seria impossível. O Brasil "não existia". O "Brasil que faz o Brasil" é uma criação sócio-histórica. Há diversas fundações históricas do Brasil-Nação: alguns acreditam no marco da expulsão do holandês, outros na independência diante Portugal, e outros na Proclamação da República. Para Chauí (2000), a nação é uma invenção mítica e exige uma fundação - portanto,

tem uma história. O nosso país passou de um "caráter nacional" para uma "identidade nacional". O primeiro é pleno, completo, com uma totalidade de traços coerentes, fechada e sem lacuna; o segundo define um núcleo essencial, invoca a consciência nacional e a tensão. Ela conclui: o Brasil é um semióforo historicamente produzido. Mello (2000) ressalta que o "nacionalismo não precedeu, mas sucedeu, a criação do Estado nacional". Não havia sentimento nacionalista, em 1822, mas um anti-lusitanismo. Havia um sentimento localista; enxergá-lo com uma lupa de aumento é ver em demasia. Existiam patriotas em 1817, mas não nacionalistas (Mello, 2000). Maria E. de B. Ribeiro (1995) afirma que, no Império, o Estado buscou criar a nação a partir de diversas imagens do Imperador D. Pedro II e por rituais imperiais (aclamação, beija-mão, posse de cargo) adaptados do Português para a nova realidade. Além do mais, a "nação" que se estava construindo se confundia com o Imperador. "A documentação política, faz inúmeras referências à nação como sendo a 'nação portuguesa'". Antes, na "revolução" de 1817, em Pernambuco, por exemplo, o que existia era a significação pátria, que se referia ao *lugar* onde se nascia. O espírito era antilusitano e não nacional (Ribeiro, 1995).

Acredita-se que este IC é auto-instituidor do final do Império ao período republicano no *mundo urbano*. Pode-se ilustrar e situar isso com a temática do malandro, do jeitinho como parte já das *manifestações* identitárias. Segundo Barbosa (1992), a expressão jeitinho (ou seu correlato) surgiu no *Novo dicionário da língua portuguesa* em 1859. O jeitinho se denominava de "dar um jeito". Na década de 1950 a ortografia é alterada de *g* para *j*. Só em 1982, "dar um jeito" será denominado *jeitinho* - expressão popularizada atualmente. Nos romances, de 1943, de Lysias Rodrigues, a expressão *dar um jeitinho* é encontrada com a significação corrente. Nos jornais de Goiania, em 1969, *dar um jeitinho* surge com a mesma significação. A expressão o *jeitinho brasileiro* surge em romance de 1974.

Mas se aquelas expressões se encontram desde o final do século XIX, o malandro será reconhecido e combatido no final de 1930. Getúlio Vargas, presidente da República, combateu a malandragem enquanto instituição social, pois não servia aos propósitos de organização social, econômica e de poder. Em 1939, "uma portaria oficial proibia a exaltação à malandragem, e no início dos anos 40, achando que muitos sambas ainda faziam apologia da malandragem, o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), 'aconselhou' os compositores a adotarem 'temas de exaltação ao trabalho e de condenação da boemia'"(Schwarcz, 1998). Para ela, a

denominação "malandragem" expressava o preconceito social e racial, já que o trabalho manual era associado a "coisa de preto".

No início da década de 30 o mestiço transformou-se em símbolo nacional e o Vasco da Gama foi o primeiro time a aceitar negro em 1923. Músicas de André Filho ("Mulato de qualidade", 1932) e Francisco Alves ("O que será de mim", 1931) exaltavam a mestiçagem (Schwarcz, 1998). Ortiz (1994) observa que esta passagem para a exaltação da mestiçagem expressou o momento da consolidação capitalista na década de 30, diferindo da economia escravista do século XIX, que se pautava pela explicação racial. Mais do que fábula, como sugere Da Matta, deve-se considerá-la um mito, pois é a partir de uma origem, um ponto, que se irradia a história mítica (Ortiz, 1994). Somente com Gilberto Freyre, a mestiçagem se tornará positiva. "Em jargão antropológico", comenta Ortiz, "eu diria que o mito das três raças não consegue ainda se ritualizar[antes de 30], pois as condições materiais para a sua existência são puramente simbólicas. Ele é linguagem e não celebração" (Ortiz, 1994:39). G. Freyre dá uma carteira de identidade para o brasileiro com sua visão "positiva" do negro (Ortiz, 1994).

Queiroz (1988), de forma parecida com Renato Ortiz, analisando a religiosidade como "identidade brasileira", pensa que esta construção se deu decorrente da "mistura" racial,

*"nascida numa situação de dominação entre grupos étnicos diferentes, mas se difundindo tanto a nível dos dominantes como a nível dos dominados (decantada, estabilizada, cristalizada no curso de mais de quatro séculos de contatos e de interrelações entre esses grupos, cujos traços e complexos desempenhavam já importante papel na personalização e na defesa das camadas inferiores), foi reconhecida pelas camadas hegemônicas como a marca específica do 'ser brasileiro' no concerto das nações, com o fim de garantir sua individualidade" (Queiroz, 1988:78)*

Em outro momento conclui: "a criação religiosa, e portanto cultural, parece decorrer de situações específicas, as quais, colocando em perigo a continuidade e a integridade dos grupos, exigiram um reforço da coesão coletiva" (Queiroz, 1988:79).

Mas há ainda alguns aspectos históricos que precisam ser ressaltados para o entendimento desse IC brasileiro (do lúdico, do festivo e erótico), com suas implicações na malandragem/jeitinho e poder local, nas suas diversas formas e manifestações. Os historiadores sociais vêm alertando para o fato de que as relações de mando entre escravo e patrão não se resumiam à simples "coisificação" do escravo. Pelo contrário, o escravo mantinha relações de proximidade, familiar e de negociação com o senhor sobre sua liberdade no cotidiano de sua

existência<sup>2</sup>. Existia "uma negociação no interior do conflito (...) na qual tanto senhores como escravos procuravam obter a colaboração um do outro através de estratégias e recursos disponíveis socialmente" (Silva, 1987 : 116). Para este autor, no período colonial, era uma questão de sobrevivência manter laços de proximidade com o poder patriarcal (senhor de propriedades e do Estado).

Quando se afirma que é no final do período do Império e início da República que se expressam essas significações, não se está querendo dizer que seus elementos só estivessem presentes nesse período. Esses elementos já coabitavam, mas *não como significação de nação*. Eles foram criados/inventados em longo processo de luta/conflito/negociação/adaptação/transformação.

Outros aspectos que contribuíram para a auto-instituição das nossas significações imaginárias foram as imagens criadas pelos viajantes estrangeiros no período colonial. As imagens dos viajantes sobre o paraíso chamado Brasil, e valorizadas por nossas elites, contribuíram para formar esta identidade ambígua da sociedade brasileira. Segundo Belluzzo (1989), a valorização da natureza e do nu indígena, do bom selvagem, correspondia à esperança de um Novo Mundo a partir do séc. XVI. Eles, os viajantes europeus, construíram um complexo de significações pautadas: 1. na imaginação do desconhecido; 2. no olhar voltado para o mundo e o despertar dos sentidos; 3. numa nova ordem visual derivada do encontro entre arte e ciência, contando com a aliança entre sensibilidade e razão; 4. nos artifícios utilizados para a construção de uma 'natureza' brasileira, focalizando a construção da paisagem (Belluzzo, 1989 : 17). A linguagem era metafórica e analógica - comparações por aproximações. Já no século XVII, "a natureza não é mais entendida como fruto da ação providencial" e "tampouco da fatalidade dos astros", mas pela descrição da natureza. Predomina uma visão romântica do passeio nos jardins e pelos arredores, a visão homem "original" na floresta virgem ou forte sensação de grandiosidade do universo (Belluzzo, 1989: 18). Stols (1989) vai ressaltar, por parte dos povos dos países baixos, a imagem preponderante do Brasil como o reino dos vegetais. Leite (1989)

---

<sup>2</sup> Mattos (1998) advoga também a hierarquia e negociação na sociedade escravista. Para ela, a violência não era a única arma de mando contra o escravo: o mesmo estava preso ao senhor a uma teia de valores e de costumes. Os escravos que já se encontravam no "Brasil" eram mais "valorizados" que os advindos de fora. Havia distinção social entre eles. As diferenciações sociais e de tratamento se davam também entre os crioulos (escravos de migração interna) e o africano: alguns habitavam separados da senzala num espaço habitacional maior - os próprios cativos defendiam mais ampliação de privilégios que de direitos. "A noção de um 'cativo justo', ou do 'bom senhor' em primeira análise está reconhecendo a própria legitimidade da instituição escravista" (Mattos, 1998:155). Chalhoub (1990) observa também que os escravos não podem ser reduzidos à coisificação, pois eles, vendidos a outros senhores que não de seus gostos, fugiam, reagiam violentamente, adoeciam, ou seja, eram desenvolvidas diversas artimanhas para não se afastarem de entes queridos. Se rebelavam com agressões físicas contra "maus senhores", mas não fugiam, exigindo melhores tratamentos.

destaca " certa visão fantasiosa, que, para muito além do que os olhos podiam ver ou a razão admitir, alimentava-se de narrativas extravagantes de viagens imaginárias ou sobrenaturais" (Leite, 1989:34).

*"a beleza física dos canibais, a contrariar a noção até então prevalecente de sua monstruosidade, o andarem despidos, sua longevidade, o não possuírem propriedade privada ou qualquer forma de governo, tudo isso (...) parecia aproximar os nativos da América daquela perdida Idade Áurea da raça humana à qual se reportam Virgílio e Ovídio, e que motivara ao pintor Piero de Cosimo importante ciclo de pinturas; Ronsard, num poema dedicado a Villegaignon, não hesita em afirmar, dos indígenas do Brasil, que ' (...) ils vivent maintenant en leur âge doré'" (Leite, 1989:35).*

A visão era nostálgica e apolínea dos ameríndios (Leite, 1989). Às vezes os índios "brasileiros" apareciam como titãs. Manthorne (1989) ressalta que "a associação dos trópicos americanos com um Jardim do Éden foi expressa verbal e visualmente por quase todos os norte-americanos que para lá viajaram. Referência à Arcádia, ao Éden, ao Paraíso" (Manthorne, 1989 : 62). Perrone-Moisés mostra-nos a imagem de beleza, fertilidade e alegria que os primeiros viajantes descreveram. Os franceses descreveram os indígenas como gente 'simples, que não pediam mais do que levar uma viagem alegre sem grande trabalho'" (Perrone-Moisés, 1989:90).

O imaginário do paraíso advém desde os tempos imemoriais da Bíblia (Holanda, 2000). "O ponto de partida para as 'visões' medievais do Paraíso encontra-se naturalmente na Gênese, 2, 9-25, e 3, 1-24" (Holanda, 2000:184). Pero de Magalhães Gandavo resgata no "Brasil" a dimensão mítica do paraíso (natureza e o clima). Da mesma forma Nóbrega o faz. Em 1663, Simão de Vasconcelos defendia que "estava na América o Paraíso, e mais precisamente no Brasil" (Holanda, 2000). Os mapas náuticos eram constituídos de monstros e paraíso. "O verde imutável da folhagem" influenciado pelos trópicos, "corresponde por outro lado, a um traço obrigatório dessas paisagens irreais, já que traduz o sonho paradisíaco da eterna primavera" (Holanda, 2000:212). A flora, a fauna (colibris, papagaios) e o clima ("que nunca se sente frio, nem quentura excessiva") serão resgatados *analogicamente* com o paraíso.

Concomitantemente às imagens de paraíso, surgiram as imagens de canibalismo, monstruosidade, paganismo, anticristianismos etc. Esta dualidade de imagens positivas e negativas serviram para a construção de imagens eufóricas e depressivas sobre a nossa "nacionalidade" e "origem". Evidentemente que não foram somente eles, os estrangeiros, que contribuíram para criar imagens positivas do "Brasil", mas as instituições de pesquisas científicas criadas no século XIX (Schwarcz, 1995), sob o auspício de D. Pedro II e seus intelectuais, além dos que vieram posteriormente (G. Freyre, D. Ribeiro, Da Matta). M. Ribeiro



(1995) mostra como se adaptaram os rituais e símbolos, de origem portuguesa, para os rituais de legitimação do poder imperial na pessoa de D. Pedro I. O "Estado promovia a sua criação [da nação]", afirma a autora, recorrendo àquilo que seriam seus elementos simbólicos: o verde, o amarelo, plantas, animais nativos, o papel da igreja, o poder do patriarca (o beija-mão) .

Ao se destacar a "preexistência" de um núcleo em nosso imaginário, quer-se ressaltar a dimensão *não-causalista, não-determinista*, da auto-instituição social - por isso a necessidade de "darmos conta do passado", o resgate da *perlaboração* se faz necessário. Ora, é este núcleo que possibilita a forma de ser do social e, portanto, só no resgate desse imaginário é que poderemos tratar da questão da "ordem" do social. É por isso que Castoriadis indaga:

*"Por que é no imaginário que uma sociedade deve procurar o complemento necessário para sua ordem? Porque encontramos, no núcleo deste imaginário e através de todas as suas expressões, algo irredutível ao funcional, que é como um investimento inicial do mundo e de si mesmo pela sociedade com um sentido que não é "ditado" pelos fatores reais porquanto é antes ele que confere a esses fatores reais tal importância e tal lugar no universo que constitui para si mesma a sociedade" (1991:156).*

É o que Martins (mimeo, s/d) denominou em seu ensaio sobre a cultura autoritária no Brasil de *pacto fundador*. O pacto fundador europeu se estabeleceu, a duras penas, entre os envolvidos (burguesia, camponês, pequena burguesia, proletariado urbano), e "obrigou a ressignificação dos imaginários históricos tradicionais". Já em nossa sociedade, o que houve foi um *pacto de morte* celebrado pelos colonizadores. Sem o entendimento desse momento de fundação, fica prejudicada a compreensão sobre a realidade da brasilidade na contemporaneidade. Ora, "a *fundação* se refere a um momento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal" (Chauí, 2000 : 9). Segundo essa autora, a fundação é instituída enquanto mito visando uma saída imaginária das tensões, dos conflitos e contradições. Estará sempre se *restituindo e se realimentando* de novos meios e valores, tornando-se repetição de si mesmo. A ideologia se aproveita desse mito fundador, atualizando-os para "adequá-los à nova quadra histórica".

Segundo Cornelius Castoriadis, há uma dimensão poética não mensurável no social-histórico. Ora, "é por meio das significações imaginárias sociais que se opera a *introdução* de classes, propriedades e relações no mundo criado pela sociedade" (Castoriadis, 1987:414). Há portanto, complementa o autor,

*"uma unidade na instituição total da sociedade; observando-a mais de perto, descobrimos que essa unidade é, em última instância, a unidade e coesão interna do tecido imensamente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem toda a vida daquela sociedade e todos os indivíduos concretos que, corporalmente, a constituem. Esse tecido é o que eu chamo o magma das significações imaginárias sociais trazidas pela instituição da sociedade considerada, que nela se encarnam e, por assim, dizer, a animam "(Castoriadis, 1987:230).*

Toda sociedade é "um sistema de interpretação", ou seja, é "construção, constituição e criação de um mundo, de seu próprio mundo". Qualquer ataque a esta interpretação ela a toma como um ataque a sua própria identidade (Castoriadis, 1987).

Já Elias (1994), da mesma forma que Castoriadis, destaca a dimensão poética da história ao elevá-la como um *processo não-intencional* dos indivíduos. "Nosso pensamento atual ainda é amplamente regido por idéias de causalidades inadequadas (...) somos intensamente inclinados a explicar qualquer mudança em determinada formação por uma causa *externa* a essa formação (...) essas mudanças não precisam ser causadas nem por alterações de um espírito interno aos indivíduos ou nações" (Elias, 1994:45). A sociedade se institui por redes estruturais, funcionais e relacionais (Elias, 1994). Não há planejamento, a sociedade não é produto de racionalização, de medidas conscientes. A sociedade se faz "sem planejamento algum". Isto não significa dizer que a sociedade seja 'meras seqüências de mudanças caóticas e não-estruturadas" (Elias, 1993).

O que se percebe quanto ao magma é a instauração *imaginária social da subjetividade*, ou seja, instauração de um certo sentido atribuído à subjetividade por cada sociedade dada. J. Costa (1999), em seu estudo sobre o "amor romântico", afirma que o "amor é uma crença emocional e, como toda crença emocional, pode ser mantida, alterada, dispensada, trocada, melhorada, piorada, ou abolida. O amor foi inventado como o fogo, a roda, o casamento" (Costa, J. 1999:12). Portanto, não há como ver a subjetividade, apenas, como uma "natureza humana", mas como uma construção social e cultural. Não existe psiquismo sem cultura (Costa, J. 2000). Ora, este credo dominante inviabiliza perceber que o amor, como outro sentimento, é *significação*, atribuição de sentido. Como anota Giddens (1993), as idéias de amor estavam subordinadas à dominação da mulher pela família e ao isolamento do mundo. O amor romântico produziu homens que desenvolveram técnicas de sedução e/ou conquista, tornando-se "especialistas em amor".

Para Elias (1994), a mudança da emoção é percebida somente ao longo do tempo a partir da integração e diferenciação. Há uma "ligação entre estruturas psicológicas individuais (as

assim chamadas estruturas de personalidade) e as formas criadas por grandes números de indivíduos interdependentes (as estruturas sociais)" (Elias, 1994 : 217).

Ora, "a cultura (em sentido lato) é a responsável pelas transformações dos corpos em entidades sexuadas e socializadas, por intermédio de redes de significados que abarcam categorizações de gênero, de orientação sexual, de escolha de parceiros. Valores e práticas sociais modelam, orientam as carreiras sexuais/amorosas" (Heilborn, 1999:40). A sexualidade é mais ficcional que universal, dependendo de um contexto cultural historicamente instituído (Heilborn, 1999). Atualmente, já existe a etnopsicologia e a antropologia das emoções procurando estudar o sentimento de amor (ou sua ausência), a raiva, o prazer estético em várias povos primitivos. A universalização do sentimento, da emoção está posta em dúvida já há algum tempo (Duarte, 1999).

A "sensualidade" (o que implica pegar, tatear), a "alegria", o "jeitinho" (que importa o "carisma", a "simpatia", a "alegria"), a "descrença política" do brasileiro ("pessimista", "este país não presta"), são significações imaginárias sociais, auto-instituídas imaginariamente. O que significa dizer que haverá sempre uma distância entre o instituído e instituinte, possibilitando, assim, a criação do social-histórico (Castoriadis, 1991) - o real não é cópia desejanste do instituinte<sup>3</sup> e vice-versa. Ora, toda "emersão", instituída pelo social-histórico (seu caráter de reprodução), se torna *outra*. Conseqüentemente, seria mais apropriado afirmar que a "emersão" é uma criação. Ora, ao se tornar *outra*, carregou consigo a *descontinuidade* (o 'novo') e a *continuidade* (elementos herdados). Em outras palavras, pode-se dizer que é uma autoprodução ("produção' do inesperado") social-histórica (Castoriadis, 1999). Portanto, podemos afirmar que tanto no social como na psique há um *sentido não funcional* (Castoriadis, 1999). Se há uma autoprodução (autocriação, seria mais correto), há também, para cada forma, um tempo próprio. "Há um outro tempo, para cada categoria ou classe de alteridade", afirma o filósofo (Castoriadis, 1992 : 285), e, sendo assim, "a criação implica a destruição - pelo menos porque um forma outra altera a forma total do que está presente" (Castoriadis, 1992 : 285).

O novo não é o indeterminado, o imprevisível e o impredizível, mas sim alguma coisa, "quando é posição de uma forma que não seja produzível nem deduzível a partir de outras formas. Alguma coisa é nova, significa, portanto, que alguma coisa é a posição de novas determinações, de novas leis" (Castoriadis 1992 : 282).

---

Quando se afirma que existe uma significação IC - um núcleo -, não se insinua que haja uma "identidade brasileira" para todos os brasileiros, independentemente de classe, das posses materiais e econômicas, da região etc, mas ressalta-se que, anonimamente, a *sociedade se faz fazendo* - ela tem uma unidade, senão, ela se fragmentaria, se despedaçaria, não teria sentido de ser este Ser coletivo. *Ela se faz fazendo, recorrendo a símbolos, linguagens, rituais*, mitos, pois não há instituições sem eles. Se há uma "imaginação descontrolada, liberada da sujeição ao funcionamento biológico e às suas finalidades", há também, uma socialização da psique que a faz abandonar - esporadicamente, relativamente - sua força monádica. A introjeção serve como mediação. E ela é reinterpretada, o que possibilita novas criações sócio-históricas: trazendo elementos simbólicos precedentes e ao mesmo tempo, criando novas formas. Conforme Castoriadis, "a introjeção vai sempre muito mais longe do que a *mimesis* animal, pois ela é sempre re-interiorização do que é introjetado, e essa reinteriorização só pode ter lugar sob a base de esquemas próprios já disponíveis" (Castoriadis, 1999:271). Somos assim, "fragmentos ambulantes [complementares] de nossas instituições," obrigados a "reproduzir" a instituição (Castoriadis, 1987).

Elas só são denominadas de imaginário porque não "respondem" e nem se "esgotam" nos elementos racionais e "reais". É esta relação interdependentes entre imaginário e cultura, que faz o real ser o que é para uma sociedade determinada. No caso específico da nossa sociedade, o imaginário se comunica/liga com o real a partir das significações imaginárias das instituições sociais do patriarcalismo, do racismo, da família, da religião.

Os componentes alimentadores da "brasilidade" só têm sentido de ser o que são, quando as quatro instituições imaginárias sociais se apresentam: o patriarcalismo político, a religiosidade conservadora, relações de gênero autoritárias e o racismo. Para conhecer nosso país e suas instituições sociais, precisamos elucidá-los. Não se pode esquecer que "todo simbolismo se edifica sobre as ruínas dos edifícios simbólicos precedentes, utilizando seus materiais" (Castoriadis, 1991).

Ora, as dimensões formativas da "brasilidade", *permeiam, interconectam, perpassam* essas instituições, pois elas não podem ser separadas das outras. Por exemplo: o machismo só é machismo em nossa sociedade, porque se cultuam as mulheres "gostasas", as "bonitas", as "mães", as "santas", pois, apesar de serem, aparentemente, antagônicas, são faces da mesma

---

<sup>3</sup>É importante não confundir instituinte com sujeito. Não há uma egologia mas, um coletivo anônimo.

moeda - a primeira é objeto de desejos dos homens<sup>4</sup>, as duas outras são espelhos de mulheres de "valor" e de "honra". A idealização da mulher (nos dois pólos: "santa" e "gostosa", em outros momentos, podem ser "vadia" e "puta") é ressaltada na matéria jornalística de Jennifer Rich, ao apresentar um depoimento do presidente da etiqueta Ellus, Nelson Alvarenga Filho, ao destacar a sensualidade, o carnaval, o esporte, o sexo e as mulheres como partes *sine qua non* da identidade brasileira (Rich, 2000). Edward J. Sullivan, diretor do departamento de belas artes da Universidade de Nova York e especialista em arte brasileira, caracterizou da seguinte maneira a arte brasileira numa matéria do jornal The New York Time: "existe um sentido de continuidade na arte brasileira que para mim é muito dramático, e tem a ver com o humor, a brincadeira e a sensualidade expressos em ritmos que são tanto visuais quanto musicais" (Rother, 2000).

Visto o imaginário como criação e interpretação, vê-se que o IC alimenta a cultura doméstico-clientelista (o instituído). Mas como todo instituído, ele só se mantém *fazendo*, abrindo as brechas para novas interpretações e ressignificações.

## Capítulo 2

### 1. Cultura doméstico-clientelista

---

<sup>4</sup> Sem dúvida, a música e a mídia são fontes importantes para compreensão de nossas significações. A quantidade de pagodes que surgiram no Brasil na década de 90 têm como carro chefe não a música mas, a exploração do corpo da mulher. Registre-se ainda o surgimento da "tiazinha" e "feiticeira" na televisão. Mas elas não foram as inauguradoras da mulher "objeto" na televisão brasileira. Programas que se dizem de humor, a "Praça é nossa", a "Escola do professor (Raimundo ou o da SBT)", "Chico Anísio Show" programas que devem ter mais de trinta anos de audiência (desde a década de 1960) são exemplos importantes do erótico em nossa sociedade: a exploração perversa da mulher (elas são burras, idiotas ou inocentes mas, "gostosas"). Poderíamos argumentar que esta exploração do corpo da mulher é proveniente do capitalismo que transforma tudo em "mercadoria". Sem dúvida, mas o capitalismo vai manipular os símbolos disponíveis de uma sociedade determinada e transformá-la em mercadoria para satisfazer o seu interesse. Não podemos esquecer que a indústria cultural (de massa) no Brasil só se instituirá enquanto tal, na década de 70 (Ortiz, 1991). Para este autor, os bens culturais não se restringem a uma mercadoria, pois ela encerra um "bem de uso", conseqüentemente, ela terá que buscar hegemonia, se impor: os espaço de lutas e a distinção social estão instaurados (Ortiz, 1991).

Há uma vasta literatura acerca da cultura clientelista, patriarcal e patrimonial na vida partidária e política brasileira. Autores como Leal (1976), Lewin (1993), Pang (1979), Queiroz (1976), Vilaça (1988), Faoro (1976), Freyre (1996) e Viana (1987) contribuíram, cada um a seu modo, para que fossem entendidos os mecanismos de dominação política em determinados tempos históricos e regiões, os quais utilizavam-se de recursos de dependência econômico-patrimonial-afetiva e de parentesco. Pesquisadores, em geral, sociólogos e historiadores, têm apresentado essas significações na política como uma atividade coronelista (Leal, 1976), como um poder local (Romão, 1992) e familiar (Lewin, 1993), ou como manipulações populistas (Weffort, 1989; Iani, 1989). Normalmente historicizam, ou seja, associam a criação, permanência e morte dessa cultura, quase sempre, ao mundo rural ou às populações urbanas marginalizadas. Outros *ontologizam*, criam uma "alma brasileira" (G. Freyre, D. Ribeiro, R. DaMatta, L. Barbosa). Elegem a estrutura social ou um arquétipo como um ente imortal. Em razão disso, Roberto Da Matta, na introdução do livro de Marcos Lanna, ressalta a "ingenuidade" de alguns que pensam que "essas formas de troca e as concepções sociais que as acompanham e correspondem podem ser exorcizadas por instituições como o dinheiro, a impessoalidade, a Constituição, o mercado e o partido político". Para Da Matta (1995), há uma "resistência da cosmovisão tradicional, fundada nas relações sociais e não no indivíduo, o que garante a produção e reprodução do sistema em todos os níveis".

Marcos Lanna, justificando a construção de seu pensamento, considera que "ao avaliar a importância das estruturas hierárquicas no Brasil, esse trabalho [sua pesquisa], pode contribuir para o entendimento do fato de que as regras democráticas não têm, entre nós, a capacidade de determinar ou prescrever toda a ação social, tanto na esfera política como na dos contratos jurídicos e econômicos" (Lanna, 1995: 36). Tanto Roberto DaMatta como Marcos Lanna fundamentam o fatalismo brasileiro: seremos sempre hierarquizados, autoritários e malandros. Não há, em suas visões, *reinterpretação* e *reatualização* dos símbolos, rituais e mitos - não há história para eles, apenas *estória*.

Carvalho (2000) observa que Roberto DaMatta é ambíguo, hesitante, em saber se são positivas ou negativas as relações pessoais, a cordialidade do brasileiro. Já Velho (1997) nota que a hierarquia não é uma substância imutável: "há momentos, situações ou papéis que permitem a crítica, a relativização ou até o rompimento com a hierarquia" (Velho, 1997:127).

Souza (2000) critica Roberto DaMatta porque este não relaciona valores à estratificação social. Ou seja, "não encontramos classes e grupos sociais [em sua obra]", apenas "indivíduos" e "espaços" afirma aquele autor. Entretanto, não é somente as "classes" que não aparecem; também, os "gêneros", quando aparecem, servem apenas para constatar, a partir das estruturas do sistema, que há hierarquia até na relação sexual (DaMatta, 2000). Mas como pode existir hierarquia na sexualidade, sem instituições, rituais e símbolos que justifiquem e valorizem isso? Como ela pode existir sem já estar sancionada simbolicamente?

Apesar de Roberto DaMatta afirmar que não pretende "matar" a história, ela não existe em seu pensamento. Como ele mesmo disse em Carnavais, Malandros e Heróis, o tempo sincrônico prevalece sobre a diacronia em certas sociedades, e para estudar a sociedade brasileira, ele não poderia estudar empiricamente a Parada Militar, pois estaria excluída daí a festa e vice-versa. Portanto, o autor, para atingir seu objetivo, terá que "eliminar empiricamente" sujeitos concretos, constituidores desses rituais em seu tempo. Há um argumento não só metodológico para "eliminar" o sujeito de seus estudos: "as relações pessoais se mostram muito mais como *fatores estruturais* do sistema do que como sobrevivências do passado que o jogo do poder e das forças econômicas logo irá marginalizar" (DaMatta, 1997 : 247).

Desse modo, entende-se aqui que essas significações imaginárias não devem ser compreendidas nem como frutos do "passado" e nem como produto das "estruturas do sistema", mas sim, como "produzidas" no *presente*, tendo-se como fundamento os "edifícios simbólicos precedentes". Portanto, isto irá remeter à questão do sujeito e da instauração da realidade. Essas significações imaginárias são criadas, constituídas e construídas no cotidiano, o que exigirá sujeitos concretos que irão realizar os rituais e utilizarem-se de símbolos e mitos significativos de uma sociedade.

Recentemente, o estudo destas significações foi desenvolvido tomando apenas as estratégias de manipulação, não mais via propriedade da terra, econômica ou estruturas sociais, mas via manipulação política daqueles que "detêm" o poder, apropriando-se dos mecanismos de distribuição de recursos estatais (Morais, 1997). Ou seja, todos os autores particularizam, *reduzem* as significações a *um* elemento explicativo manifesto (populismo, mandonismo), e não conseguem perceber que os diversos fenômenos rurais e urbanos - respeitando suas

particularidades históricas e sociológicas -, no tocante às formas de relações sociais de poder, são também criações imaginárias centrais da sociedade brasileira.

Queiroz (1978) demonstra com muita competência, sem dizer que "sempre será assim", que este raciocínio estruturalista, determinista da economia, do latifúndio não corresponde à realidade. As diversas mudanças ocorridas nas estruturas econômicas não alteraram de forma substantiva os tipos de relações existentes na sociedade brasileira<sup>5</sup>. Como ela diz, a enxurrada de capitais estrangeiros e intervenção do Estado brasileiro não modificou a importância das relações pessoais e familiares, pelo contrário,

*" (...) o auxílio do capital estrangeiro é também obtido utilizando-se as influências, a posição social e política do grupo social econômico a que se pertence, e esse grupo econômico é, em geral, um grupo familiar (...) a industrialização não parece acelerar a decadência desse tipo de relação ou de família, e sim utilizá-lo para instalar-se e difundir-se pelo país; porém, devido a esta utilização, torna-se por outro lado responsável pela persistência desses laços" (Queiroz, 1978 : 81).*

Lanna (1995) defende que há um *masking and domestication* de competição em nossa sociedade. Para o autor, sem explicar detalhadamente como, mediações com a realidade, modificações históricas não implicam necessariamente destruição das estruturas, mas sim sua recriação. Ribeiro (1994) afirma, sobre as questões da "permanência" dos valores no Brasil: "Aqui tudo muda para assegurar a imutabilidade da situação social".

Entende-se que esta cultura, doméstico-clientelista, utiliza-se de recursos simbólicos de caráter hierárquicos ocasionando uma eterna dependência ao Pai (aos superiores) e uma incapacidade de iniciativa para a busca do novo. Utilizamos o conceito *doméstico-clientelista* com fins de dar conta das dimensões afetivas-emocionais-privatistas (domésticas), que dão *significação e sentido* para a "permanência" de relações de poder (clientelista) de *dependência, hierárquica e de submissão* no cotidiano. Hifenizamos o conceito porque o de clientelismo seria específico demais para *descrições* de relações de poder entre parceiros que, de forma reducionista, sugeriria apenas a existência de relações de um opressor e de um oprimido. Por

---

<sup>5</sup> A revista semanal Veja (24.05.00, internet) divulgou uma pesquisa que mostra que os empresários brasileiros que venderam seu patrimônio empresarial para os empresários de outros países (1.100 empresas vendidas às multinacionais), 62% (101) declararam não ter reinvestido nenhum centavo no setor produtivo. Os argumentos postos pelos empresários foram: "primeiro: o volume de recursos que restou em suas mãos após o pagamento de dívidas contraídas é insuficiente para fazer frente aos projetos que têm em mente. Segundo: estão desanimados e pessimistas com o mercado. Terceiro: a decisão de ficar de fora dos negócios pode não ser definitiva, mas aguardam até que surja uma possibilidade atraente de investimento". A revista analisa da seguinte maneira as atitudes dos empresários brasileiros: "o empresário estrangeiro, frequentemente acusado de rapinar a riqueza pátria, injetou [50 bilhões] uma quantia gigantesca na economia brasileira para adquirir fábricas. Já o empresário brasileiro pegou o grosso do dinheiro [44 bilhões - 88%], depositou no banco e está vivendo de rendas". A revista chama a atenção que a globalização e a concorrência internacional não foram os motivos alegados para a realização da venda,



isso a importância da hifenização desses dois conceitos, já que entendemos que não se resume a uma relação, apenas, entre dominados e dominadores - ambos são *prisioneiros* das constelações de teias do imaginário sócio-histórico. Já o termo doméstico ressalta o valor privatista (doméstico), emotivo e afetivo entre seus membros, podendo se tornar vingativo, excluyente e/ou paternalista a partir de seu humor e/ou de seus interesses. Ele se apresenta mais amplo que a noção de poder (que comporta interesses, estratégias, manipulações), pois está estruturado, moldado e é público (compartilhado coletivamente) e, por isso, apresenta-se como uma “teias de significados” (Geertz,1989).

### 1.1. O que dizem as pesquisas: identidade, civismo e patriarcalismo no Brasil

Pesquisa de cultura política realizada por Moisés (1992) identifica algumas alterações no Brasil pós-autoritário ao notar que "se formou uma cultura política suficiente para estabilizar o regime democrático". No entanto, é preciso ter cuidado com esta análise, adverte o próprio autor. Se por um lado é possível detectar a *secularização* da política, isto é, "uma esfera de decisões sobre a vida pública reconhecida em si mesma, com margens bastante amplas de autonomia e em relação à qual o público não apenas se sente podendo influir, mas se define por uma orientação preferencialmente democrática", por outro, "é preciso indagar se a realidade que os dados medem em dado momento, isto é, se os níveis que oscilam entre 1/2 e 2/3 da cidadania optando por valores democráticos básicos em 1989-90 confirmam, efetivamente, o que se poderia considerar uma condição suficiente para assegurar a estabilização da democracia por período mais longo de tempo no Brasil" (Moisés, 1992:46-7).

No campo da cultura política/cívica, pesquisas recentes indicam mudanças parciais em nossa sociedade. Apesar de ainda prevalecerem "sobrevivências arcaicas" e "semicompetitivas", as incertezas prevalecem quanto ao conteúdo da democracia e cidadania. Apesar de a defesa da democracia ter aumentado no Brasil (há uma queda em relação ao apoio à intervenção de militares na política : 1972 (79%) a 1993 (36%)), os números ainda são menores que Argentina, Uruguai e Chile, Espanha e Grécia (Moisés, 1995). É verdade que a alteração ocorrida pela modernização (urbanização, educação, emprego, gênero etc) altera também o

---

mas impostos em demasia, risco de investimento no país, briga em família. Segundo a revista, dos 300 maiores grupos privados, 265 são controlados e geridos por familiares.

perfil dos que apóiam ou rejeitam a democracia, mas não o suficiente para transformação absoluta (Moisés, 1995, 1992). Ele reflete:

*"a preferência dos públicos de massa pela democracia per se está aumentando com o passar do tempo e, só nos últimos quatro anos, cresceu mais de 15 pontos percentuais, alcançando pela primeira vez a taxa de quase 60% em 1993, em contraste com 14% dos entrevistados que ainda preferem a ditadura e outros 14% que acham que tanto faz a democracia ou um regime autoritário". Isso indica que a aceitação do regime democrático alcançou um nível razoável de generalização entre os públicos de massa; além disso, a natureza do apoio à democracia é inequívoca: 57% dos eleitores ouvidos associam esse regime, em primeiro lugar, a um dos mais importantes dos seus procedimentos, isto é, 'o direito de escolher o governo através de eleições'. Para uma sociedade que sempre se caracterizou pelo seu distanciamento da esfera pública, isso sinaliza uma nova realidade" (Moisés, 1995:264).*

Mas, ao mesmo tempo que reconhece essas mudanças, adverte para o "paradoxo da legitimidade democrática no Brasil":

*"Na realidade, o paradoxo da legitimidade democrática no Brasil é este: se as elites políticas persistirem em conviver com os vícios políticos herdados do passado, negando-se a realizar as reformas políticas que o país requer para modernizar a política e o Estado e, assim, dar um sentido novo à experiência democrática, a consequência poderá ser a morte da democracia" (Moisés, 1995 : 270).*

Ou seja, são "frágeis" as significações imaginárias sociais da democracia política brasileira. A democracia está dependente da "maturidade" ou do "desejo" do outro.

Santos (1992), em sua pesquisa sobre o "híbrido institucional brasileiro" e a cidadania, advoga que "uma das principais fontes das dificuldades governativas se encontra justamente no híbrido institucional, característico do país, que associa uma morfologia poliárquica, excessivamente legisladora e regulatória, a um hobesiano social pré-participatório e estafóbico. Se existe alguma coisa em excesso no país, com efeito, não é demanda, mas regulação, leis, comandos, diretrizes, planos" (Santos, 1992:53). Há uma recusa "persistente" dos brasileiros à cidadania participativa, conforme Wanderley G. Santos. Ele observa que na Constituinte de 1986 ocorreu a maior taxa de alienação eleitoral (44,5%), desde 1970 (52,8%). Mas a alienação não é só eleitoral. Segundo o autor, 82,5 milhões de brasileiros não são filiados nem a partido político, nem a associação comunitária, e há um

*"descrédito na presença e eficácia do Estado, e o estratagema de ignorar, na verdade negar, ter estado em algum tipo de conflito (...) de uma população de 18 anos e mais, correspondendo a 82.514.891 pessoas, somente 8.641.761, equivalendo a 10,5% do total, reconheceram haver estar envolvidos em algum conflito dentre os seguintes tipos: questão trabalhista, problema criminal, separação conjugal, desocupação de imóvel, conflito de vizinhança, conflito de posse de terra, cobrança de dívida, herança. E isto no período de cinco anos, compreendido entre outubro de 1983 e setembro de 1988" (Santos, 1992:78).*

"Somente 2.864.105 (33%), confiaram a solução do conflito à via judicial" (Santos, 1992 : 80). O autor conclui após esses e outros dados o seguinte:

*"Uma cultura cívica predatória [mafiosa], na qual a punição é aleatória, a pena errática, e a impunidade é só um questão de tempo - essas são as instituições - não poderia ter senão um sistema de crenças públicas adequadas a tal sociedade, isto é, que permita aos indivíduos sobreviverem enquanto não são vistos. Uma cultura cívica predatória é o que se pode esperar quando a população é composta por indivíduos que se consideram uns aos outros: destruidor, acomodado, esperto, mal-educado, irresponsável, preguiçoso, impaciente e desonesto (pesquisa da Soma, Opinião e Mercado, em Isto é Senhor, 27.03.1991) (Santos, 1992 : 93).*

Os "motivos edênicos"<sup>6</sup> permanecem desde a colonização. Eles estiveram presentes em Caminha, Américo Vespúcio, Gandavo, Rocha Pita, Gonçalves Dias, Ferdinand Denis, Afonso Celso, Silvio Romero, Olavo Bilac, Coelho Neto, Manoel Bomfim, Afrânio Peixoto (Carvalho, 1998). Carvalho (1998), estudando as pesquisas de opinião<sup>7</sup>, observa que é muito forte, no Brasil, em diversos segmentos sociais (status, educação, sexo), o *edenismo*. Foi solicitado aos entrevistados que identificassem três motivos de orgulho de ser brasileiro. Foram citados<sup>8</sup> : 1. Natureza<sup>9</sup>; 2. Caráter do povo; 3. Característica do país (esporte/música); 4. Carnaval; 5, outros. Carvalho, diante do levantamento, observa que,

*"de modo geral, a imagem dos brasileiros não é muito negativa no que se refere aos traços psicológicos, na medida em que características como desonestidade, egoísmo, preguiça e violência têm baixa cotação (...) mas o que chama a atenção no conjunto são as características mais votadas é a idéia de passividade: trabalho, sofrimento, conformismo. Pior, tudo isso é temperado pela alegria. Pode-se perguntar se não há contradição das pessoas que anotaram ao mesmo tempo sofrimento e alegria. Parece-me que não. Sofredor pode indicar a idéia de vítima do governo, das circunstâncias, do destino. A alegria seria a maneira de enfrentar a desgraça. O brasileiro seria um sofredor conformado e alegre" (Carvalho, 1998:72-3).*

Para Gambini (1999), esta auto-instituição brasileira - a alegria, a "quentura" e sensualidade - é uma consolação, é um prêmio compensatório de um país que não consegue olhar para o seu passado patriarcal e aniquilador de outras culturas. E, portanto, caímos em outro pólo: no da depressão. Este autor considera a sociedade brasileira *maníaco-depressiva*. Ele diz que o Brasil não é esquizofrênico, pois não temos uma visão delirante da realidade, mas uma estrutura polar: de um lado, uma depressão numa ponta e mania na outra (distorcendo a

<sup>6</sup> A existência de um culto à nação, à civilização e ao povoamento como um paraíso.

<sup>7</sup> O autor utiliza das pesquisas feitas pela Vox Populi, solicitada pela Veja, realizada entre 28 e 31 de outubro de 1995, e pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e Instituto de Estudos da Religião (ISER) realizada entre setembro de 1995 e julho de 1996, sob a coordenação do autor. Conferir nota sobre dados da pesquisa, p. 77.

<sup>8</sup> As referências foram da natureza (natureza maravilhosa, paisagem, terra santa, beleza natural, o sol etc) e do caráter do povo (solidário, trabalhador, esforçado, alegre, pacífico, acolhedor, competitivo, carinhoso, amoroso etc).

realidade). Isto não é delírio, mas "um certo tipo de energia", como um foguete que vai de ponta a ponta - como na Copa do Mundo, por exemplo. Mas ela não é estruturada, ela não se mantém. "São como fogos de artifício, são estouros, são orgasmos". Ele diz: "Quando se fala da sexualidade, da alegria e do tesão brasileiros, do carnavalismo ... isso é um arroubo maníaco (...) É uma coisa do grande orgasmo brasileiro, não é constante, não há média. Quando não está no orgasmo está na depressão" (Gambini, 1999: 159-160).

Em 1996, a Vox Populi realizou uma pesquisa nacional sobre a auto-imagem do brasileiro e do Brasil. O brasileiro se caracterizou como trabalhador, esforçado, deixando de lado a malandragem como identidade. No entanto, quando indagado sobre a característica mais marcante do brasileiro, surgiram as formas: alegre (95%), comunicativo (88%), afetuoso/carinhoso/apaixonado (86%), extrovertido/aberto (85%), otimista (84%) (Sales, 1999 : 92-3). Veremos mais detalhadamente nesta tese que o pólo esforçado/sofrido/vítima coabita com as características apresentadas anteriormente. Elas se complementam, se englobam. Por sinal, Sales (1989) apontou em sua pesquisa sobre os brasucas (brasileiros que moram nos E.U.A.) que estas eram as imagens que os brasileiros faziam deles próprios.

Quando analisados os dados sobre civismo, confirma-se a fragilidade das nossas instituições políticas. Segundo Carvalho (1998), os brasileiros, em geral,

*"confiam em parentes e líderes religiosos, vindo a seguir amigos e vizinhos. É maior a confiança nos patrões do que nas lideranças sindicais. As lideranças políticas, com exceção do presidente da República, não merecem confiança (...) usando a expressão de Roberto Da Matta (1987), inspirada em Gilberto Freyre, os brasileiros só confiam na casa, no mundo das relações primárias. Fora de casa, no espaço público, só merecem confiança os líderes religiosos" (Carvalho, 1998:74).*

## **1.2. A dádiva e o homem cordial**

Se no plano da representação social as qualidades de alegria, de ufanismo são as marcas principais, na cultura e em suas relações sociais e pessoais, o afetivo, o emocional irão prevalecer. Bezerra (1999) mostra em sua pesquisa etnográfica, no Congresso Nacional, que freqüentemente os deputados se referem a traidores, às pessoas que, por um motivo ou outro, os laços de "amizade" são desfeitos em proveito de outro político. Mas há distinção entre traição e inimigo. O primeiro não expressa necessariamente o fim definitivo do laço social, mas um não cumprimento do acordo firmado. A traição é associada à inimizade. Já o inimigo está no campo oposto do laço social. Para o autor, o que faz os políticos se deslocarem para outros grupos

---

<sup>9</sup> Recentemente, junho de 2000, o governo federal veiculou propaganda sobre a "brasilidade" na televisão. Tratava dos elementos constitutivos de nossa identidade: praia, céu, matas, mar. Só não encontrávamos o povo. Apenas no término da

políticos é a "interrupção nas trocas e a expectativa de obter maiores benefícios a partir de novos laços" (Bezerra, 1999:141). "Reproduzindo" esta teia de significações, ele observa que os laços, quando são rompidos, recorrem aos mesmos argumentos que fortalecem a dependência: lealdade e reciprocidade.

A dádiva, em nossa *sociedade patrimonialista e patriarcal*, nada mais é que *troca de símbolos: amizade, carinho, reconhecimento e fidelidade*. Às vezes os favores podem, na área educacional, estar relacionados à localização do trabalho, mudança de função (funções que se exijam menos trabalho), o não envio de faltas dos funcionários, atividade remunerada extra na escola, não "pegar no pé" em relação a atrasos de entrada no trabalho, não trabalhar no dia do aniversário. A *dádiva patrimonialista* se consubstancia pela hierarquia, pela pessoalidade e pelo compadrio. A instituição imaginária da nossa sociedade fica no pólo oposto do imaginário moderno: individualista, igualitário e valorização do bem público. Ou seja, enquanto o mundo ocidental instituiu como *imaginário central* a razão e a técnica (no campo produtivo), o individualismo e a igualdade (no campo político) (Castoriadis, 1991), em nossa sociedade patrimonialista, instituímos como *imaginário central* o lúdico, o festivo e o erótico: o que dá sentido e forma de ser às instituições do patriarcalismo político. Quanto ao campo da cidadania, instituímos a cidadania relacional e hierarquizada. Não é à-toa que adjetivamos a nossa cidadania em quatro tipos de instituição social, não excludentes entre si: "cidadania regulada" (Santos 1992 e Chauí 1993), "estadania" (Carvalho, 1990), "cidadania relacional" (DaMatta, 1992), "hobbesianismo social" (Santos, 1992).

DaMatta (2000) destaca a dimensão não-igualitária em nossa sociedade, pois predomina a hierarquização social. Apesar dela, ou talvez por sua existência, as relações entre escravo e senhor se faziam pela *intimidade, confiança e consideração*, pois a violência e o pavor ao conflito é outra de sua face, atingindo o núcleo mortal do seu mito : o paraíso.

Holanda (1994) observa, estudando a sociedade brasileira no plano do trabalho, que há uma ética do trabalho e da aventura. A segunda expressa, em contraposição à primeira, audácia, imprevidência, irresponsabilidade, instabilidade e vagabundagem. A experiência brasileira foi vivida pela segunda. Os nossos colonizadores eram bastante "plásticos", sendo maior exemplo a forma como se relacionaram com os escravos: no recinto doméstico "dissolveram" a idéia de "separação de castas". Identifica no chefe de família e político um grande "poder pátrio" e os

funcionários servem não à nação mas àqueles que dominam o aparelho burocrático e econômico. Aquela plasticidade referida anteriormente possibilita o patriarca alterar de simples gentileza e amabilidade para as mais cruéis ações violentas emocionais. É o que ele chama de *homem cordial* (Holanda,1994). A política transforma-se em simples personalismo, quando apenas mudam-se uns políticos para a entrada de outros.

Faoro (1977), em seus estudos sobre o coronelismo, observa que "o coronel não manda porque tem riqueza, mas manda porque se lhe reconhece esse poder, num pacto não escrito"(Faoro, 1977 : 622). Os coronéis têm capangas, esses, sem vontade própria. A sua relação com empregados, devedores, moradores da terra são de amizades. Faoro (1977), expõe que as relações sociais são fundadas em sujeição (tomadas como natural e espontânea), e que a proteção e benevolência são concedidas em trocas de fidelidades.

Não criticamos estes componentes da subjetividade (o erótico, o lúdico e o afetivo), pois não há vínculo social que se estabeleça sem eles, mas criticamos o *culto*, a *idealização* instituinte de nossa identidade social de "brasileiros", pois a identidade é uma construção social (Carneiro, 1994; Costa, J. 1999, Castoriadis, 1991, Montes, 1996). Não propomos suprimir este lado alegre e brincalhão do nosso povo, reconhecido por visitantes, turistas ou de profissionais que vêm exercer atividades aqui<sup>10</sup>, mas *ressignificá-la* para *demitificar* e *desmistificar* a *cordialidade brasileira* - que impede de ver a dor do outro (da exploração, da marginalização social, por exemplo) e de solidarizar-se (em vez de ser amigável) com esta dor. Quem instaura apenas a alegria (tempo presente) como simbólica, descarta o tempo futuro, o tempo do projeto, se perde e fica preso ao aqui-e-agora.

Ribeiro (2000), analisando as questões da democracia na sociedade brasileira, observa que o afeto é mais bem utilizado por aqueles "que não têm compromisso com este rol de valores, positivos e civilizados". E ele se indaga: "como construir um afeto forte que seja democrático?". Segundo este autor, o Brasil é marcado por um imaginário muito religioso que "tem a ver com valores como a verdade, a bondade, a generosidade". Jurandir F. Costa (2000) discorda desse raciocínio: o problema está mais em quem controla e comanda o processo democrático. Dizendo de outra forma, ele esclarece: "será que a 'democracia' ou 'república' são, obrigatoriamente, sinônimo de cidadania de baixo teor afetivo, ou será que a cidadania esfria na medida que o poder de governar se torna privilégios de alguns?". Será que criar dualidade

"razão" e "afeto" não é cairmos no espírito iluminista? - indaga. Nenhum nem outro é melhor ou pior, pondera ele. A observação de J. F. Costa também não esclarece esta questão, apenas a remete para um outro plano. Se é correto que não podemos construir um raciocínio tendo-se pólos excludentes, não podemos negar a afetividade como *símbolo instrumental* de relações sociais determinadas. Como mesmo o autor disse em vários de seus trabalhos, a subjetividade está inserida em uma cultura, e ela não existe sem a outra. Por outro lado, a democracia moderna está assentada no pilar do indivíduo e na liberdade, com uma forte estrutura burocrática. Portanto, não devemos pensar como J. Ribeiro, quando o mesmo associa democracia e afeto desconectado do social-histórico. O afeto em *nossa sociedade atual* é negativa, pois se apresenta como legitimadora e infantilizadora de uma ordem hierarquizadora e opressora.

Para alguns pesquisadores, Goudbout (1998; 1999) e Caillé (1998), a dádiva é universal, ou seja, é compartilhada simbolicamente por todas as sociedades contemporâneas e primitivas. Procuram mostrar que a dádiva nada mais é que *dar, receber e retribuir* (por obrigação e espontaneidade). Sendo assim, como compreenderíamos a nossa sociedade? Será que nos ajudariam no entendimento de nosso objeto de estudo? Apresentemos melhor suas idéias. Caillé postula que não há *uma* dádiva, mas *dádivas*. Elas podem ser agonísticas (de dominação e masculina) e de partilha (harmoniosa, de paridade entre os parceiros e feminina), por exemplo. Ele ressalta que a grande contribuição de Mauss não foi estabelecer a realização da troca, mas sim "o da tripla obrigação de dar, receber e retribuir mulheres, bens e palavras. De dar e receber símbolos, já que a relação de dádiva que sela as alianças as mulheres, as palavras e bens valem basicamente como símbolos" (Caillé, 1998: 29), havendo uma imbricação entre interesse e desinteresse, entre utilitário e simbólico. A dádiva se estabelece, segundo ele, pela rede social, que possibilita conservar e esperar fidelidade e confiança por parte daqueles que fazem parte da mesma. Para o autor, a dádiva é livre e obrigada por um lado, interessada e desinteressada por outro.

*"Obrigada, pois não se dá qualquer coisa a qualquer pessoa, num momento qualquer ou de qualquer modo, sendo os momento e as formas da dádiva de fato socialmente instituídos, como bem nota o holismo. Contudo, se se tratasse unicamente de mero ritual e pura mecânica, expressão obrigatória de sentimentos obrigados de generosidade, então nada ocorreria na verdade, já que mesmo socialmente imposta, a dádiva só adquire sentido numa certa atmosfera de espontaneidade. É preciso dar e retribuir. Sim, mas quando, quanto, com que gestos, quais entonações? Quanto a isso, mesmo a*

---

<sup>10</sup> Em entrevista a ESPN, técnica ucraniana de ginástica olímpica, em residência no Paraná, observou que o povo brasileiro é *receptivo, carinhoso e atencioso*, diferentemente de diversos países europeus, onde ela já tinha estabelecido residência.

*sociedade selvagem mais controlada pela obrigação ritual deixa ainda um grande espaço para a iniciativa pessoal" (Caillé, 1998:16).*

Já Godbout (1998) advoga que, quando a dádiva não é dada de "alma", mas por convenção, por interesse, ela se "degrada", deixa de ser "verdadeira". O que acontece de fato é uma "simulação" de dádiva. A verdadeira dádiva é um gesto espontâneo, uma obrigação interna que o sujeito dá a si mesmo. Quando o sujeito não dá de si mesmo, vem de fora, é exterior ao indivíduo, então torna-se uma obrigação. A dádiva pode ser manipulada e servir para mascarar as dominações. Ele observa que a "dádiva entre iguais reproduz igualdade, a dádiva entre desiguais reproduz desigualdade" (Godbout, 1999:162). Tanto ele como Caillé admitem que a dádiva se realiza numa eterna *incerteza*, numa *indeterminação*. O fluxo da liberdade é o que caracteriza a dádiva - assim, acreditam que dão um passo além do holismo e do individualismo metodológico. Neste sentido, divergem de Lanna (1995) quando o mesmo identifica na dádiva uma inserção holística. Para os autores, a dádiva se realiza num jogo constante entre a liberdade e a obrigação. Godbout argumenta:

*"Os atores da dádiva introduzem, deliberada e permanentemente, uma incerteza, uma indeterminação, um risco quanto à efetivação do contradom, de modo a se afastarem o máximo possível do contrato, do comprometimento contratual (mercantil ou social), e também da regra do dever; na verdade, de qualquer regra de tipo universal. Por quê? Porque estas últimas têm propriedade de obrigar o outro independentemente do ele que existe entre o outro e o eu" (Godbout, 1998 : 45).*

Obrigação é diferente de imposição. A primeira é uma obrigação moral, amorosa, e a segunda é exterior à comunidade, estabelece-se pelo pólo oposto, a força física. Para Godbout (1999), a dádiva não se reduz a simples manipulação política, hierarquização e aristocratização, apesar de reconhecer que isto é incontestável. Ele reconhece, também, que a "sofisticação e a ritualização exacerbada da dádiva parecem acompanhar o aprofundamento das hierarquias e emergência de uma lógica aristocrática".

Analisando as tribos Haida e Tlinkit, Mauss (1999) observa que tudo era pretexto para o potlatch - a prática do dom. O potlatch (distribuição de propriedades) não é somente um fenômeno econômico, mas domina a vida religiosa, jurídica e artística. Não são indivíduos que trocam entre si, mas coletividades formando alianças perpétuas - impondo reciprocidades mútuas. Estas doações de presentes, inicialmente, apresentam-se puramente graciosas, cujo beneficiário será obrigado a retribuir o equivalente com usura. O autor observa também que o potlatch não tem sua existência somente nas sociedades "atrasadas" mas nas sociedades



européias também. Para ele: "a coisa recebida como dom, a coisa recebida em geral compromete, liga mágica, religiosa, moral e juridicamente o doador e o donatário. Vindo de uma pessoa, fabricada ou apropriada por ela, sendo dela, confere-lhe poder sobre o outro que a aceita" (Mauss, 1999:365).

Para Lanna (1995), a dádiva engloba convite, festa, visita, favor, sacrifício, processo e tributo, e não troca, apenas, de presentes ( a doação de remédios dos prefeitos do sertão e zona da Mata são uns de seus exemplos). A *reciprocidade hierárquica é ontológica*. Historicamente, a nossa dádiva se estabelece(u) pela violência dos proprietários contra os seus "moradores-servidores". A luta dos "moradores-servidores" se dá contra o "mau" patrão - e não contra a instituição do Senhor-Patrão, já que *toda* a relação se estabelece pela *reciprocidade hierárquica*. Mas não só pela violência, acreditamos, pois se assim o fosse, a ruptura, a ameaça seria uma constante e possibilidade contra o poder instituído. A violência só é e foi possível porque resgatamos *permanentemente* um outro pólo *compensatório*: o afetivo, o erótico e o lúdico (alguns prevalecendo mais que outros em épocas e regiões diferentes). Ora, a violência normalmente é chamada quando há uma ameaça de perda do controle. Quando o poder simbólico não funciona - ela, a violência, irá lembrar quem manda e quem tem o poder de fato. Como bem disse Queiroz (1978), "as relações entre proprietários e mão-de-obra [em nossa sociedade], livre ou escrava, eram ambíguas, oscilando entre paternalismo e tirania" (Queiroz, 1987:12-3). Leal (1986) afirma também, que o paternalismo acolhe os seus protegidos, mas ele "nega pão e água a seus adversários".

O favor vai ser um valor quase universal em nossa sociedade, tornando uma idéia fora de lugar: o liberalismo. O favor perpetua a dependência social e mental (Schwars, 2000). Chauí (1993) observa também que a dependência e o favor, sob o paternalismo e o clientelismo, são transformados até em qualidades positivas do "caráter nacional".

Bezerra (1999) vai criticar a leitura do clientelismo - o que implica o favor - de diversos pesquisadores como um cálculo racional e utilitarista. A troca em si - a dimensão simbólica - é deixada de lado para aqueles analistas. A troca entre parlamentares e eleitores tem uma faceta: ao mesmo tempo que o parlamentar fica preso ao eleitor, ele desempenha sua função mais eficiente, pois ele consegue relacionar-se com ele mais fluidamente (Bezerra, 1999). Nesse caso, a via é de mão dupla: não existe um explorador sem que o outro aceite esta relação. Na medida em que uma pessoa tem atendido um pleito ao político cria-se uma dívida pessoal,

amarra a pessoa, ou um político. Na medida em que os compromissos não são cumpridos (como obtenção de recurso para obras no município), os laços podem se desfazer. Portanto, os agradamentos são uma constante para que se possa *renovar* constantemente a relação de dívida. Por isso o assessor busca ser agradável e simpático aos burocratas para que os processos de seu interesse na burocracia do Congresso andem satisfatoriamente. Doar presentes é uma forma de agradecimento e reconhecimento daqueles que contribuíram nos serviços prestados. Dar presentes não é subornar, mas manter a renovação dos laços (Bezerra, 1999).

Se a dádiva, na sociedade moderna, ocorre na sociabilidade primária (relações familiares, parentesco, amizades) e não de forma preponderante na sociabilidade secundária (estado, economia), o que fazer com as relações de força nas *sociedades patrimoniais* como a nossa, uma vez que vivenciamos uma dádiva "não-verdadeira", como advoga Godbout (já que ela é instrumental e não espontânea)? Deve-se considerar a partir do até agora exposto que o imaginário central (o lúdico, o afetivo e o erótico), apresentando-se numa sociedade patrimonialista e patriarcal, se expressará negativamente, trazendo dificuldades para a instauração de uma dádiva da partilha (o que implica a questão da doação, do amor compartilhado). Enquanto perdurar o nosso patrimonialismo patriarcalista, o IC possibilitará, apenas, uma fuga, uma escravidão nele próprio, não conseguindo fugir de suas próprias constelações de teias. Conseqüentemente, o imaginário central (lúdico/festivo/erótico) só poderá se auto-instituir positivamente numa sociedade fundada em novas bases e práticas - o que para nós implica a noção de igualdade, indivíduo e, principalmente, de bem público. Sem estas três noções a dádiva se tornará uma relação de força e dominação. Mas isso só poderá ocorrer na história - pela capacidade dos sujeitos de reinterpretarem e ressignificarem o que existe de positivo na dádiva (dar, receber e retribuir) e nas sociedades igualitárias modernas.

Se podemos postular a presença da dádiva como "não-verdadeira", devemos reconhecer que, em nossa sociedade, ela se instituiu recorrendo ao mundo idílico de uma "ilha da fantasia" ("o país o futebol", "o país da mulher sensual"), onde as dimensões "primárias" são muito importantes: o erótico, o lúdico e o afetivo (Gambini, 1999; Freyre, 1997; DaMatta, 2000), como componentes de *culturalização* e de culto - o seu pólo *oposto complementar* (pela hierarquia, pela força e subserviência). Ou seja, a questão se coloca muito mais como uma dimensão de *significação* que reconhecimento de uma *ontologia da reciprocidade hierárquica*. Ora, ao mesmo tempo que se elevam ao máximo esses componentes da "subjetividade",

anteriormente anotados, desconsidera-se a dor, o sofrimento, como componentes importantes do nosso imaginário. Como diz Gambini (1999), enquanto não se resgatar a dor e o sofrimento dos índios, dos negros e das mulheres, produzidos desde a colonização, não haverá possibilidade de uma criação identitária sadia. Ora, "temos que ficar de luto para a instauração de uma identidade não-anômala", pois temos um "débito psíquico" para com nossas etnias originárias, senão haverá conscientização de uma nova identidade (Gambini, 1999).

### 1.3. Erotismo, festas e hierarquias

Como bem mostrou Gilberto Freyre, a importância da festa (religiosa ou/e profana - pois as duas se misturam em nossa sociedade)<sup>11</sup>, da "miscigenação racial"<sup>12</sup> (o que levou a Gilberto Freyre a construir sua teoria da "democracia racial brasileira")<sup>13</sup> e do erotismo deslavado, permissivo e perverso (redescoberto no final da década de 80 a 90 com os sambas, pagodes, forró eletrônico e funk), se auto-instituiu como imaginário central da nossa sociedade - formadora e alimentadora de nossa identidade social. Como bem disse Da Matta, a festa serve para "relacionar domínios segregados e afastados uns dos outros". "Assim, na Semana Santa,

---

<sup>11</sup> Segundo Schwarcz (1999), em estudo histórico-social, notou que a festa na sociedade brasileira se expressa tanto em relação ao poder instituidor dos governantes, como a sacralização de D. Pedro I e II, com seus respectivos rituais (Ribeiro, 1995; Schwarcz, 1999), como em relação ao mundo profano e religioso do povo. Enquanto a festa dos "brancos" se realizava no interior dos palácios e teatros, a dos "negros", nas ruas e nas senzalas da fazenda. Mas há algo em comum entre estes grupos sociais: festas de coroamento de reis. "Na verdade, tanto os portugueses como os africanos, em seus países de origem, tinham o costume de assistir a cortejos reais e procissões. No caso de algumas nações africanas, eram comuns, desde o século XVIII, as cerimônias de coroação de reis locais, isso sem falar dos reis e rainhas das congadas, cheganças e do maracatu. Quanto aos portugueses e seus descendentes, além de habituados a procissões, conheciam as cavalhadas" (Schwarcz, 1999 : 253).

<sup>12</sup> O imaginário social da miscigenação racial está tão presente no Brasil que o censo na Bahia será refeito pelo IBGE, já que o levantamento sobre questões raciais (fenotípicas) detectou apenas 15% de negros - sendo 20% de brancos e 60% de pardos. O grupo Olodum, autodenominado afrobrasileiro, irá apoiar publicamente o recenseamento do IBGE. Não entraremos em debate aqui sobre a validade da medida tomada pelo IBGE, mas ressaltar a força da "fábula das três raças" brasileira apresentada por DaMatta.

<sup>13</sup> Não procede a posição do antropólogo Vianna (2000) ao tentar demonstrar que em Gilberto Freyre não se encontra a denominação "democracia racial" que é uma "interpretação apressada" que se faz do autor, e que Gilberto Freyre critica a violência contra o escravo negro. Como ele diz, "o mito da 'democracia racial' teve origem numa leitura apressada, tendenciosa ou burra de 'Casa Grande e Senzala'". Desenvolvendo seu raciocínio, o autor completa o seu pensamento citando Ricardo B. Araújo: "Ainda tenho, contudo, alguma dificuldade em concordar que a visão que Gilberto possuía da nossa sociedade colonial envolvesse, de fato, a afirmação de um paraíso tropical". Para ele "a opinião de Ricardo é clara, nobre, defensável. A minha opinião é outra: 'as meias-verdades' que já se tornaram clichês em comentários sobre 'Casa-Grande e Senzala' não me parecem equivocadas: elas são realmente mal-intencionadas, pois escondem ou ignoram as suas numerosas passagens que tornam explícito o gigantesco grau de violência inerente ao sistema escravocrata". Então, além de mal intencionadas, essas opiniões - no meu entender, certamente não na interpretação de 'Guerra e Paz' - ser chamadas de mentirosas". Para nós, sua forma "melosa" de tratar do tema e seu sadismo mascarado - própria da cultura doméstico -clientelista apresenta sim, recorrendo ao imaginário moderno, a "democracia racial". Portanto, o autor tomou contato com o texto, apenas e somente na sua forma escrita, não entendendo o que subjaz ao texto. Se, por um lado, de forma agressiva e emocional, critica os outros leitores-críticos da obra de Gilberto Freyre como tendenciosos, ele termina por cair no outro lado oposto: defende a ambiguidade como forma de auto-instituição imaginária da sociedade brasileira expressa em seu símbolo maior, Gilberto Freyre. Ventura (2000) observa que Freyre é "como xerazade tropical, seduz e envolve o leitor com seu relato aparentemente desprezível, enquanto expõe idéias discutíveis sobre o processo de democratização que teria levado à ascensão do bacharel e do mestiço, idealizados como capazes de desafiar o poder e a autoridade patriarcal". Casa Grande e Senzala, segundo o mesmo autor, "é também uma autobiografia sexual, em que Freyre busca as origens de seu entusiasmo pelas mulatas, procuradas, segundo ele, pelos que desejam colher do amor físico os extremos de gozo" (Ventura, 2000).

nas festas de santos, nos rituais cívicos, nos festivais esportivos e nos eventos políticos de massa, é possível tentar reunir novamente esses domínios, realizando uma experiência fundamental de vivência da totalidade" (Da Matta, 1997 : 106).

Ribeiro (1994) faz uma diferença entre festa popular e oficial. A primeira desorganiza e inverte a ordem social. O espírito festivo brasileiro ri da miséria, "fazendo crer que a vida é muito mais que a miséria". "Festar desde a miséria", complementa ele, "é afirmar - desde o reverso social - que algo está profundamente errado: é isto um protesto profundo e cheio de humor. "A segunda, a festa oficial, normatiza, legitima a ordem social. Há uma dimensão de igualdade e de seriedade na festa: "a festa só é festa porque ela é séria" - o povo assume com seriedade e intensidade a organização da mesma.

Lanna (1995), em sua pesquisa sobre troca e patronagem, observa a importância da festa religiosa e do lúdico (futebol) nas cidades que ele analisou no sertão e litoral do nordeste. Há um calendário de festas formando um ciclo anual<sup>14</sup> e "invasão" de moradores de outros municípios para participarem dos eventos - rituais de dança (farró e leilões) aproximam e distinguem o povo comum dos políticos locais e dos padres (normalmente os organizadores da festa). Em um dos municípios, o futebol serve para unir famílias adversárias na política - os políticos são os *donos* do time. Em outros, para acirrar o ânimo entre elas. Os resultados dos jogos são alterados a bem do mandante do time com maior força local, e servem de debate e ironia por parte dos moradores.

Montes (1998) relembra que, historicamente, "o catolicismo brasileiro traz a marca desse ethos festivos". Na sociedade brasileira "não se pode distinguir com precisão as fronteiras entre o sagrado e o profano, o fervor íntimo e a mais pura expansão da alegria festiva". Montes acredita que as festas religiosas são um bom indicador de como se podem visualizar as transformações no sagrado, entre o público e o privado. O catolicismo colonial brasileiro foi "impregnado de magia, uma religião íntima e próxima que tem, nos santos, benévolos intercessores dos homens juntos à divindade" (Montes, 1999 : 103). Schwarcz (1999) apresenta, no período do Império, um calendário anual de festas religiosas no Rio de Janeiro, que perfaz um total de 92 festas, uma média de 8 festas mensais.

---

<sup>14</sup> Há um ciclo anual que possibilita a realização de festas o ano todo em diversas regiões próximas: O vilarejo de São Bento comemora o dia de Santo Antônio (17 de janeiro), o distrito de Juremal, o dia de São João (24 de junho), Caiçaras, o São Pedro (29 de junho), São Miguel, o dia do Santo homônimo (29 de setembro), Guajeru de Cima, o de São Francisco (4 de outubro), Guajeru de Baixo, o de todos os Santos (1 de novembro) e Rocas, o dia de Santa Luzia (13 de novembro).

Freyre (1996) analisa a festa (o carnaval), como um cano de escape (por parte dos negros, mulheres, crianças e indígenas) diante de um poder opressor e repressor patriarcal. Portanto, os bailes de máscaras, juntamente com os entrudos serviram "como meios de desobstrução psíquica, e ao mesmo tempo, social de uma população obrigada, nos dias comuns, a normas de comportamento que, em muitos, sufocavam tendências instintivas para alegrias ruidosas e tradições extra-européias de danças sensuais " (Freyre, 1996 : 111).

Green (2000) observa que o carnaval no Brasil, apesar de se apresentar como democrático e aberto a todo tipo de experiências sexuais, homossexuais, por exemplo, quando se guardam as máscaras e fantasias, a realidade é outra. Tanto o público em geral como o poder público têm reagido entre a "aceitação" e a "repressão", entre a "curiosidade" e a "repulsa" - a ambigüidade, a indefinição de posicionamento também se faz presente aqui. Ele afirma:

*"As imagens contraditórias das festas permissivas do carnaval e a brutalidade dos assassinatos são alarmantes, assim como as tensões entre tolerância e repressão, aceitação e ostracismo estão profundamente arraigadas na história e cultura brasileira. Da mesma forma que o mito - bastante disseminado - de que o Brasil é uma democracia racial obscurece os padrões enraizados de racismo e discriminação, também a noção de que 'não existe pecado ao sul do equador' esconde um amplo mal-estar cultural diante dos relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, no maior país da América Latina" (Green, 2000:26).*

Há uma auto-interpretação de sensualidade e erotismo do povo brasileiro de forma ambígua, que alguns repudiam (sentem vergonha) e outros elevam ao máximo patamar. A ambigüidade origina-se desde os mitos de fundação: o "Brasil como paraíso" e "Este país não presta" (Parker, s/d). O erotismo e o sensualismo do brasileiro são vistos por ele como uma ideologia que serviu às elites para formar sua identidade, tanto para os estrangeiros como para os nativos. A questão de gênero é uma das formas de manifestações da violência simbólica no nosso país: a anatomia do corpo é objeto de enunciação e hierarquização, moldando e definido os sujeitos no âmbito do cotidiano. Afirma ele que a ideologia erótica

*"estrutura assim, um universo alternativo de experiência sexual - um universo que adquire forma concreta não apenas nas próprias práticas eróticas, mas na linguagem e nas formas de festas populares que os brasileiros usam para brincar com as definições sexuais, nas histórias que contam uns aos outros sobre si próprios como seres sensuais" (Parker, s/d :18).*

O erotismo e sensualismo são instituídos na leveza, na brincadeira, na jocosidade. Quando se refere ao sexo, a brincadeira, a alegria é estampada, mesmo que seja para inferiorizar o outro. Quando se refere a "bicha louca" , por exemplo, é visto como ameaça por parecer com a mulher e denegrir a imagem masculina - termina por ser caracterizado um anômalo por não

ser nem um nem outro (Parker, s/d). Há diversos sentidos da palavra brincar: um deles refere-se a brincadeiras inocentes de criança, e outro é sinônimo para relação sexual. Ele conclui:

*"unindo as brincadeiras infantis às dos adultos, e fiel à lógica totalizante e transgressora da ideologia erótica, o uso do brincar no mundo da sacanagem quebra as categorias e distinções hierárquicas que normalmente ordenam a vida cotidiana (...) é nesse mundo de brincadeira, claro, que a tristeza cede lugar à alegria e à felicidade, que o gozo oferece um escape para a vida. Não é de surpreender, portanto, que brincar seja usado também com o sentido de 'fazer carnaval'" (Parker, s/d : 213).*

Para o autor, o carnaval brasileiro consegue se destacar de outros carnavais no mundo, pois "incorpora uma ética dominante: a convicção de que, a despeito de todas as evidências em contrário, existe ainda um tempo e lugar onde é possível a liberdade total". Assim, o carnaval terminou por se transformar em uma metáfora (Parker, s/d : 210). Como o dia-a-dia é auto-representado como uma luta, sofrimento, esforço, o carnaval reaparece ao dia-a-dia como uma brincadeira, transformando em diversão o cotidiano do povo sofrido. O carnaval serve como reinvenção do futuro, enquanto o mito de origem se baseia no passado (Parker, s/d ).

Da Matta reconhece, apesar de sua visão *fatalista* do "ser brasileiro", que a sociedade brasileira "ainda não se viu como sistema altamente hierarquizado [entre as raças] (...). Numa sociedade onde não há igualdade entre as pessoas, o preconceito velado é forma muito mais eficiente de discriminar pessoas de cor, desde que elas fiquem em seu lugar e 'saibam' qual é ele" (Da Matta, 2000 : 46). Da mesma forma que nas relações sociais há hierarquia, também há nas relações sexuais. Conforme o autor acima,

*"a relação sexual, na concepção brasileira, coloca a diferença e a radical heterogeneidade, para logo em seguida hierarquizá-las no englobamento de um comedor e um comido (...) Assim pode-se dizer que, nas suas relações com as virgens e esposas - ou mulheres que assim se definem socialmente -, os homens é que são os comedores; mas nas suas relações com as mulheres do mundo e da vida - ou com aquelas que se definem independentes e individualizadamente-, eles são comidos. O resultado é algo que reproduz, em outro nível e outro plano, a dialética da casa e da rua, deste mundo e do outro, da lei e da pessoa, do malandro e do caxias, da ordem rígida e do "jeitinho" que tudo resolve" (Da Matta, 2000 : 60-1).*

R. Parker observa que a visão de masculinidade na nossa sociedade patriarcal é bem delineada : "é uma visão de poder, de ação e virilidade, ajustada à absoluta dominação do patriarca sobre todos os que rodeiam" (Parker, s/d: 62), enquanto a visão sobre a mulher é mais diversificada - esposa e mãe de um lado, concubina do outro. O falo é representado como uma arma, o corpo da mulher (a vagina) surge como objeto dessa violência e um local perigoso - lugar de sujeira, de impureza .

Pesquisa realizada na favela do Vigário Geral (RJ), sobre gênero, sexualidade e juventude, Monteiro observou (1999) que há uma cultura de exibição de corpos (garotas

passeiam de short colante e bustiê e garotos, de torso nu; adolescentes grávidas exibem suas barrigas), em detrimento de diálogos sobre sexualidade e sua prevenção (doenças e filhos) e forte controle familiar. As pesquisadoras Bozon e Heilborn (1996), segundo Monteiro, "destacam que expressividade corporal brasileira, contraposta à valorização da troca verbal na realidade francesa, insere-se num universo social controlador que tem origem na herança de uma organização relacional e hierárquica da vida social, na qual os papéis de gêneros são claramente delimitados" (Monteiro, 1999 : 132). Apesar de todo o erotismo e sensualidade das jovens, em outro momento ela observa que "as descrições das características de gêneros ilustram a presença da perspectiva hierárquica na percepção do grupo. Para as garotas, os homens são 'safados', 'imediatistas', gostam de briga, têm mais liberdade e devem trabalhar. Em contraposição, as mulheres são definidas como 'sofredoras', 'esforçadas', 'possessivas', 'medrosas', 'lentas', e pertencentes ao mundo doméstico" (Monteiro: 1999 : 135). A valorização do casamento e da virgindade foram aspectos ressaltados na pesquisa.

Esta erotização imaginária de nossa civilização, que Gilberto Freyre denominou de "mistura gostosa", dificulta processos de autonomia pelo motivo de nossa auto-instituição valorizar apenas o prazer e esconder a identidade da "dor" e do "sofrimento" social daqueles que na escala de marginalização social se encontram em um patamar elevado - nesse sentido não há englobamento. Por sinal, o ano 2000 é o centenário deste autor que, mais do que um pesquisador, é o patriarca-mor da cultura doméstico-clientelista. Ele expressa a ambigüidade tão decantada por Da Matta<sup>15</sup>. Ambigüidade que foge, como todo político adepto da cultura doméstico-clientelista, das definições de idéia e de programas. O seu universo simbólico é o da *amorfidade do ser*. Mota (1994) está correto ao observar aquela como característica básica do autor. Seria mais preciso: não só do autor, mas do nosso imaginário social.

Pode-se dizer que Freyre recriou, reviveu, exaltou e idealizou o passado (Reis, 1999). Segundo o mesmo historiador, Freyre era "continuísta, conservador, lusófilo, patriarcalista, escravista (...) seu olhar é um olhar 'branco', aristocrático, elitista, embora muito sofisticado"

---

<sup>15</sup> No debate atual sobre o centenário de Gilberto Freyre, há posturas diversas acerca da sua comemoração - como já introduzimos em nota anterior. Entendemos, que uma das características levantadas acerca de sua personalidade intelectual, como um homem ambíguo, nada mais é que uma das marcas do "homem cordial" brasileiro. A sua personalidade pode ser descrita no que Damatta definiu o perfil do brasileiro: um ser ambíguo, não-definido. Não é à toa que nossos políticos são "indefinidos" política/programaticamente para o grande público. Isto possibilita a emergência constante do afetivo como suplementação da ausência de definições políticas/programáticas. DaMatta acredita que esta ambigüidade se estabelece por que a nossa sociedade instituiu o englobamento. Ou seja, a rua (o público) é englobado pela casa (doméstico). "O resultado, diz o autor, é um discurso onde a pessoa, a casa e suas simpatias constituem a moldura de todo sistema, criando uma ilusão de presença, honestidade de propósitos e, sobretudo, de bondade, generosidade e compromisso com o povo [os populistas]" (Da Matta, 1997: 17).

(Reis, 1999). Já Mota (1994) ressalta que Freyre "carrega consigo um certo sentido de mando, as marcas da distinção e do prestígio, uma visão senhorial do mundo" (Mota, 1994 : 54) e que seu regionalismo é genérico e estreito, e que serve apenas para o encobrimento da dominação. Leite (1983) observa que G. Freyre, apesar de reconhecer que o Brasil herda das três raças, é superficial na cronologia e espaço e "não [conseguiu] identificar, na realidade psicológica do brasileiro contemporâneo, influências desse sistema - a não ser, talvez, o que denomina culto do pai e maternismo e, em outro sentido, o personalismo", e destaca, também, que ele tinha ternura pelo negro escravo, aquele que 'conhecia a sua posição"', como o menino saco de pancadas (Leite, 1983). Skdimore (1994) o critica por tomar o Nordeste como modelo e generalizar para todo o Brasil o patriarcalismo.

Reconhecer essas características e posições do autor da Casa Grande e Senzala não significa dizer que ele simplesmente "inventou" o passado do "nada" - seria pura mistificação, ou alucinação, ou um simples cinismo. Apenas reforçou, ampliou as lentes de visibilidade para seu interesse e em alguns momentos, de fato, cinicamente, mascarou a realidade, acusando os "moleques", as "mulatas" e as "negras" de masoquistas - quando, na verdade, foram violentados. A criação da mulher ferosa, particularmente a "morena", em nosso imaginário, deve ser vista não como uma ideologia das elites, apenas, mas como uma *auto-instituição do masculino* (o patriarca) em nossa sociedade. De fato, ela serve para encobrir a violência que a mulher vem sofrendo em nossa sociedade e como o poder do falo se instalou no Brasil (Gambini, 1999). Para Gambini, a colonização foi realizada apenas a serviço do falo. A mulher, quando presente, não estava como companheira, mas como receptáculo, um veículo carnal para o gozo do homem. Não havia mãe, apenas um pai (fálico). Todo o universo da colonização é masculino: a navegação, a Escola de Sagres, a Igreja. Transformam a mulher numa "maternidade biológica" e "coadjuvante" (Gambini, 1999). Criamos uma sociedade sem lei, o que terminou ocasionando um sadomasoquismo sob o domínio do macho. Ele conclui: "A sociedade brasileira foi fundada, criada e mantida pelo princípio masculino, fálico, desbravador, penetrante, conquistador e impune em seus excessos" (Gambini:1999:175).

Não se pode esquecer que um não existe sem o outro. Só há erotismo cultuado porque há a violência contra a mulher<sup>16</sup> - por isso da exibição acentuada do corpo da mulher. Freyre

---

<sup>16</sup> Na sociedade brasileira, a valorização positiva do erotismo, entra em choque com alguns dados referentes a violência contra a mulher. Enquanto na França, desde 1980, o ato sexual praticado por casal, sem o consentimento da mulher, é considerado estupro, no Brasil, muito mal se debate esta questão (Saffioti, 1994). Segundo a autora, no Brasil, "dentro os homens agredidos fisicamente, 10% tiveram parentes como agressores e 44%, pessoas conhecidas. As cifras correspondentes



(1996) observou que, em períodos conservadores, a mulher tinha seu papel social bem definido (ser esposa e viver para o marido e a família), como no fim da monarquia no Brasil e início da República, o culto da mulher se fazia à *outra* e não à esposa. A esposa tinha que ser gorda, a outra, corpo escultural, modelo francesa. Mantinha-se o padrão conservador, mas as relações extraconjugais e idealização da mulher não se deixava de se fazer. Alguns, na década de 30, agrediam as mulheres, agredindo as prostitutas. Por elas não se enquadrarem no papel de mulher (aconchego do lar e do casamento), as prostitutas, que mostravam partes íntimas do corpo, exalando perfumes fortes e extravagantes, eram acusadas de "fermento corrosivo lançado no grêmio social" e como "vício" (Rago, 1997).

#### 1.4. Jeitinho e "Você sabe com quem está falando?"

Se no plano histórico a erotização/deserotização da mulher se apresentam como face da mesma moeda, a cidadania também se fará com faces complementares. Recorre-se a práticas sociais que ferem a noção de "igualdade moderna" para nos tornarmos "iguais" (o jeitinho) e utilizamos o "você sabe com quem está falando?" para lembrar da existência da hierarquia. Elas não são antagônicas entre si: coabitam na mesma estrutura de significação. Um é um modo harmonioso, tem muito de cantada, o outro, conflituoso, há referência de uma autoridade escalonada, mas imprecisa. Como Da Matta diz: "Há sempre outra autoridade, ainda mais alta, a quem se poderá recorrer. E assim as cartas são lançadas ..." (Da Matta, 2000: 101).

---

para as mulheres são 32% e 34%. Lidos conjuntamente, estes dados revelam que a violência física doméstica é mais de duas vezes maior para mulher que o homem (32% para 10%) e sinalizam uma mais intensa cronificação da violência entre homem e mulher que entre homens" (Saffioti, 1994:156). Quando a mulher está casada a violência não deixa de se expressar elevadamente - entre as faixas de idade de 18 e 28 anos. Segundo a autora, os conhecidos são mais perigosos que os estranhos. "Casais das classes média e alta representam 60% das famílias em que a mulher é vítima de violência. Este dado destrói um elemento fundamental do mito do homem violento, qual seja, o de que a incidência da violência é maior nas camadas populares" (Saffioti, 1994:159).

Segundo Dávilla Neto (1994) a violência, o machismo, o autoritarismo contra a mulher é proveniente do patriarcalismo brasileiro. Para ela, "o estilo de vida urbano, compreendido enquanto um estilo de vida moderno, admite a coexistência de atitudes conservadoras" e que estas atitudes estão "integradas à rede de relações interpessoais". Ela apresenta algumas hipóteses específicas: 1. As mulheres são mais ligadas ao comportamento convencional quando intervêm mecanismos de identificação com os papéis tradicionais idealizados; 2. os homens têm maiores tendência autoritárias quando estas trazem sua adesão à autoridade de instituições políticas (*pensamento institucional*), enquanto as mulheres são mais sensíveis à autoridade religiosa (crença religiosa); 3. As tendências autoritárias mais acentuadas entre os homens são associadas à *autoridade parental, nacionalismo, ideologia militar e pensamento institucional*, na medida em que elas refletem o poder político masculino; 4. As tendências autoritárias mais acentuadas entre as mulheres são as associadas à crença religiosa, ao convencionalismo e à submissão autoritária, na medida em que elas refletem o poder de autoridade religiosa (ou mística), e a submissão ao seu *status quo* tradicional (Dávilla Neto, 1994: 89-90). Após esses dados, temos que concordar com Dias (1999) quando a mesma afirma que é "difícil reconhecer que somos um país sem coração, [apesar] tão emotivos como somos". Portanto, Gambini (1999) está correto quando diz que a mulher é apreendida apenas, como objeto sexual, pois a sociedade brasileira não sabe lidar com o pólo feminino, sendo reconhecida apenas, com uma perversidade sutil, como uma "linda mulher" (a "beleza" brasileira).

Para Barbosa (1992), o jeitinho é nosso jeito "cordial" , o "você sabe..", nosso jeito "autoritário". Segundo ela,

"uma análise da multiplicidade de variações em que o *jeito* surge, os argumentos e as representações utilizadas para sua aplicação nos levam a supor que suas raízes poderiam estar ligadas a outras tendências da sociedade brasileira ou mesmo que esse ritual apresente um sintetizador dos eixos ideológicos que transpassam o nosso universo social" (Barbosa, 1992 : 73).

O que a autora quer dizer é que o "jeitinho" surge em "circunstâncias", "situações", iguala na diferença; ele é uma "arte" (tem que saber "pedir"). Enquanto o "você sabe...?" indica a hierarquia e definições de papéis: o que manda e o que obedece. Barbosa (1992) observa que o jeitinho, além de ser uma caracterização específica, é uma identidade social. Uma de suas características é que o jeitinho "lança mão de categorias emocionais", recorrendo a intimidade, familiaridade e igualdade. Quando alguém tenta apresentar-se como superior (classe social, status, dinheiro), há uma reação contrária. Para a autora, "o drama social do jeitinho tenta, a um só tempo, conciliar o princípio individualista da regra universalizante e da igualdade ao tratamento personalizado, concebido e previsto pela ótica hierárquica e holista" (Barbosa, 1992: 85). Ela observa que é difícil uma análise da sociedade brasileira satisfatoriamente, porque, de um lado, há um discurso da impessoalidade e individualista, do outro, a existência de práticas hierárquicas e holistas.

Já para Gambini (1999), a questão do jeitinho é uma questão de falta de ética, e que esta é própria de nossa sociedade. Há aqueles que a combatem, mas como é muito arraigada, o desejo termina por não se concretizar. Para ele, a ética tem que originar-se do sentimento e não da razão - por isso da necessidade de uma comoção nacional. Mas, para que tal sentimento floresça e altere a realidade, será necessário um processo de reflexão coletiva. Há uma dimensão patológica, pensa ele, já que há uma estrutura global que não incentiva uma ruptura com o "canalha".

Já Bezerra (1999) e Lanna (1995) vêem o jeitinho como uma dimensão *ontológica da dádiva* (do vínculo social) e enquanto estrutura arquetípica. O primeiro observa que os políticos e seus assessores buscam ser agradáveis, simpáticos e de bom relacionamento para que se possa resolver os empecilhos burocráticos e políticos, utilizando-se dos recursos de lembranças ou presentes. O segundo não só vê como uma dimensão ontológica da dádiva, mas vai buscar no arquétipo do *trikster* para situar o malandro. Ele diz: "há malandragem onde há aliança" e que a mesma tem um valor estrutural em nossa sociedade: o tráfico de influências é uma de suas formas de expressão que gera dependência para com o recebedor do mesmo. O malandro, para o

nordestino, é o sabido - mais amplo que o malandro. "A figura do 'sabido' denota clara superioridade, englobando os três vértices do triângulo ritual" [esperto, culto, sábio] (Lanna, 1991:90).

Mas, para outros pesquisadores, o jeitinho nada mais é que uma "estratégia", "táticas" de sobrevivência e de conflitos de classe, não tendo nada a ver com a dimensão cultural. Ele pode ser associado a manipulações políticas das elites. Por exemplo, Medina (1998) argumenta que, aceitar os traços de personalidade e caráter (entre eles, o do jeitinho) como causadores dos problemas nacionais, é pensar que poderemos mudar a sociedade a partir de valores morais e éticos como num "encanto". Para ele, são as elites que justificam esses "traços" como explicativos de nosso atraso enquanto nação em "desenvolvimento".

Já Teixeira (1990) advoga à dimensão da resistência, astúcia às organizações burocrática e racionalistas aqueles comportamentos. É uma resposta à instituição burocrática.

Detestamos a lei vigente porque não a fundamos, já estava aí. O jeitinho pode ser uma esperança: a lei expressa a prepotência do colonizador. Esta desconfiança com a lei do colonizador não é conjuntural, mas estrutural (Calligaris, 1997). Como não reconhecemos essas leis, do colonizador, só há uma saída: passar por cima de todas elas. Se a única coisa que nos cabe é gozar (aprendido com o colonizador), "como a lei protegeria nosso direito de gozar?", pergunta ele (Calligaris, 1997).

Se se apresentou a questão do jeitinho como "manipulação de classe", como "estratégia de sobrevivência", "resistências", "falta de ética" e "estrutural", há aqueles que acreditam que ele pode ser originário de processos de "sanidade mental". É o que pensam vários especialistas da UNB quando de uma pesquisa realizada nas escolas públicas do nosso País. A "síndrome de Burnout" está presente em parte do coletivo de professores. Esta síndrome envolve três componentes: 1. exaustão emocional; 2. despersonalização; 3. falta de envolvimento pessoal no trabalho. Portanto, o desânimo, violência, práticas irresponsáveis no trabalho (o jeitinho, por exemplo) etc, são produtos de processos complexos ligados ao mundo "exterior" (política salarial, condições de trabalho etc) mais as questões voltadas ao "interior (questão do afeto, relações humanas/familiar) (Codo, 1999).

Não se discorda, totalmente, dos autores citados anteriormente. Há uma certa verdade em todos eles. Mas alguns cuidados precisam ser tomados: não podemos aceitar determinadas práticas (justificadas coletivamente) como patologia, pois, para sermos coerentes com este

pensamento, teríamos que adotar medidas *puramente* terapêuticas (o que, a bem da verdade, não deve ser descartado). Acredita-se que há casos, e não são poucos, de "saúde mental", provenientes de situações estruturais e conjunturais. Porém, acha-se aqui que seja mais um problema de compartilhamento de símbolos. Por outro lado, os adeptos da explicação do jeitinho, da malandragem, como estratégias, resistências de lutas sociais ou sobrevivências, pode ser aceito para alguns casos, mas seria legítimo perguntar: por que não adotarem outras estratégias de lutas (diversos tipos de greves, paralisações, projetos localizados de "conscientização" etc)? Por que é tão comum o uso dessa estratégia? E por que o governo não reage ferozmente contra este comportamento institucionalizado? Como uma estratégia pode se tornar algo permanente?

Acredita-se que é verdade para determinados casos, mas não pode ser tratado como uma lei. O jeitinho, de acordo com esta tese, é importante observá-lo, não por questões morais, mas por dificultar a instauração de instituições autônomas e democráticas, pois ele (por se instituir como pessoa), ataca a categoria de igualdade e fortalece a instituição patriarcal. Por isso, também, não procede a leitura de Lanna (1995) sobre o trickster, pois, para ele, o mesmo tem um caráter de inverter a ordem social, sentindo prazer na ação contra a ordem social. O trickster é um personagem burlesco, trapaceiro, enganador, ladrão, transgressor e violador dos tabus mais rígidos (Meslin, 1992). Ora, o malandro e o jeitinho *não invertem a ordem social*, mas fazem parte dela e a legitimam. Quem se colocar em posição contrária aos seus defensores será mal visto, recorrendo-se a denominações de "chatos", "certinhos" ou "americano". O jeitinho e a malandragem só são mal vistos quando associados aos políticos. Deve-se levar em consideração o malandro como *trickster* (inverter a ordem social), em casos específicos, mas não como um carma (um destino). Ora, o trickster é a primeira fase do herói, segundo o psicanalista Henderson (1993). "É um personagem dominado por seus apetites; tem a mentalidade de uma criança. Sem outro propósito senão o de satisfazer suas necessidades mais elementares, é cruel, cínico e insensível" (Henderson, 1993:112). Para que o homem maduro floresça (conheça sua força e fraquezas), será necessária sua morte simbólica, a do herói (Henderson, 1993).

# PARTE 2

## **Metodologia da pesquisa**

### **1. Introduzindo nosso objeto empírico**

Desenvolveu-se esta pesquisa, procurando abordá-la em duas dimensões: uma dimensão "macrossocial" da cultura doméstico-clientelista e a outra, a microssocial, procurando ressaltar sua dimensão criadora no seu cotidiano ( no sentido adotado por Castoriadis), pois a cultura não é percebida aqui de forma estática, fixa e imutável – apesar de ser essa dimensão levada muito em consideração. Espera-se, assim, numa abordagem micro, contribuir para desvelar a responsabilidade de todos os que fazem a instituição de ensino como responsáveis por esta elaboração cultural e, conseqüentemente, de determinadas relações sociais de poder e de determinado tipo, autoridade instituída. Numa abordagem macro, espera-se possibilitar uma visão ampla do objeto de estudo, já que aponta para o conhecimento das práticas culturais (e suas respectivas significações) no tempo, e perceber as dimensões simbólicas estruturais (e administrativas). Estas duas dimensões "separadas" só devem ser entendidas como recurso

"didático", pois são inseparáveis: não existe função/estrutura sem o processo de criação e vice-versa (Castoriadis, 1991).

Esta tese, como já foi posto em outro momento, é um estudo do imaginário da cultura doméstico-clientelista - empiricamente desenvolvido em duas escolas públicas estaduais em Recife. Entende-se aqui que o imaginário é um processo auto-instituente/instituído (que se apresenta como uma constelação de teias simbólicas). Portanto, tomou-se como estratégia abordar a dimensão macro e micro sempre numa perspectiva do imaginário e da cultura.

Teixeira (1990) não acredita nas abordagens macroestruturais e funcionais para conhecimento das realidades educacionais. Já a abordagem micro, para ela, “poderá oferecer uma visão do lado indeterminável do poder, do momento da infração dos regulamentos e das normas” (Teixeira, 1990). Não há contradição para apreensão da realidade, em nosso entendimento, nas duas abordagens apontadas pela autora, pois o todo não é redutível às partes e nem as partes são redutíveis ao todo. Visou-se, então, buscar um equilíbrio entre ambos os momentos com a finalidade de apreender as duas dimensões complementares. Como diz Ezpeleta (1989), o fenômeno microssocial estudado deve ser relacionado com o contexto social mais amplo.

A abordagem "macrossocial" nesta pesquisa corresponderia a dados das significações imaginárias da instituição educacional através: 1. do estudo histórico do imaginário educacional em Recife; 2. do levantamento dos símbolos nominais das escolas públicas estaduais em Recife; 3. do levantamento estatístico do tempo de exercício nas funções de diretor e existência dos Conselhos Escolares; 4. dos rituais desenvolvidos pela direção da DEE com as escolas de sua área de atuação.

A abordagem "micro" se deu pelas interações interpessoais entre os membros da comunidade escolar e entre o órgão imediatamente superior à escola (DEE), pelos estudos dos símbolos, ritos, linguagem, mito e história da escola. Adiante-se aqui que não se pretende ser exaustivo quanto aos estudos dos rituais, símbolos, mitos e linguagens. Apenas, por questão operacional, escolheu-se *um* dos rituais e símbolos, de tantos existentes, para desenvolver a análise e o seu tratamento mais pormenorizado. Os outros existentes serão apenas identificados no texto. Na linguagem (classificação), mitos e símbolos (religiosos), concentrou-se em um dos seus aspectos que possibilitasse conhecer e compreender as significações da cultura doméstico-clientelista.

As duas escolas foram estudadas sistematicamente em um período de 1 ano (agosto de 1999 a setembro de 2000) com observação do cotidiano. Uma das escolas nunca vivenciou processos formais democráticos (eleição direta para diretor, por exemplo). O diretor tem uma experiência de 12 anos na função (6 anos em uma outra escola e 6 anos na escola investigada por nós). A escola, que existe há uns vinte anos, será denominada de escola Recife 2. A outra escola vivencia eleição direta para diretor há 12 anos. Recentemente, durante a pesquisa, foi realizada eleição e a diretora foi reeleita para a mesma função. É bom frisar que legalmente não existe eleição direta para diretor de escola. A sua aceitação dependerá da boa vontade do governante. Há Conselho Escolar nessa escola e também foi criada a Unidade Executora. Ela será identificada como escola Recife 1.

Procurou-se, a partir, de comparações, observar nas duas escolas a presença do imaginário da cultura doméstico-clientelista. A escolha dessas duas escolas para investigação se deu pelo seguinte motivo: procurou-se uma escola que vivenciasse eleição direta há muito tempo. A escola selecionada era a mais antiga quanto a este critério. Acredita-se que a temporalidade cronológica seria importante para se observar com mais confiança as possíveis rupturas ou não dessas significações. Da mesma forma procedeu-se com a escola que não

vivencia eleição direta para diretor, mas com uma ressalva: neste caso, o diretor deveria ter um bom tempo de experiência na função.

Definiu-se que todos os membros das escolas (professores, alunos, direção, funcionários administrativos e pais) seriam alvo de estudo no cotidiano. Eles seriam observados não somente nas interações entre si, mas nos ambientes que freqüentavam (cf. Parte 4, capítulo 1 e 2). A escola Recife 1 tem 1.800 alunos, 08 funcionários administrativos, 51 professores, 05 técnicos. No momento da pesquisa (agosto de 1999 a setembro de 2000), oferecia apenas o 1º Grau (em 2001 instituiu o 2º grau). A escola Recife 2 têm 3.000 alunos, 65 professores e 22 funcionários. A escola oferecia o 1º e 2º graus e cursos técnicos como contabilidade.

Foram investigadas, também, as reuniões da DEE com os diretores de escolas, particularmente, com as escolas investigadas. Buscou-se ressaltar com este posicionamento que, o imaginário da cultura doméstico-clientelista ultrapassa as hostes das escolas investigadas e que a DEE, como *parte integrante das constelações de teias do imaginário*, compartilha com as significações imaginárias encontradas nas escolas investigadas. Portanto, a estrutura burocrática (hierarquias e papéis) deverá ser "responsabilizada", também, quanto aos limites e profundidade no tocante a gestão e relação democrática na escola proveniente dessas significações constituídas.

## 2. Métodos e procedimentos

### 2.1. Abordagem macrossocial e procedimentos

Os estudos da abordagem macrossocial deram-se pelo caminho histórico das escolas de Recife. Objetivou-se conhecer os meandros históricos das práticas culturais (o que implica os sentidos), a partir do final do século XIX até a década de sessenta do século XX. Procurou-se, assim, ter uma visão ampliada dessas práticas culturais nas escolas de Recife que possibilitasse observar as permanências e mudanças delas no tempo. A escolha deste período se deu pelo acesso às fontes disponíveis, fontes estas, oriundas de livros de memórias de intelectuais e pesquisas científicas e institucionais.

As fontes disponíveis para a pesquisa foram livros publicados por intelectuais sobre a educação, sua infância e formação educacional em Recife. Estes livros foram "**Tempo ao Tempo**", de Sylvio Rabelo (1979), "**Memórias de um Professor**", de Ruy Ayres Bello (1982),



"**Tempo Morto e outros Tempos**", de Gilberto Freyre (1975), "**Em Torno da Situação do Professor no Brasil**", de Gilberto Freyre (1956), "**Memórias do Ginásio Pernambucano**", de Olívio Montenegro (1979), "**Arruar. História Pitoresca do Recife antigo**", de Mário Sette (1978). Quanto às fontes de pesquisas científicas e institucionais foram **DEC: A Biografia de uma Instituição Cinquentenária**", de Zaida Maria Costa Cavalcanti (1986), e a pesquisa de doutorado sobre a história oral "**Formando Condutores: O Ginásio Pernambucano na década 50/60**", de Geraldo Barroso (1998).

Alguns cuidados foram tomados para o tratamento dessas fontes, pois há de "relacionar texto e contexto: buscar os nexos entre as idéias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos" (Cardoso e Vainfas, 1997:378) : 1. a dimensão ideológica das lembranças desses intelectuais e 2. a sua relação com o tempo histórico correspondente.

Todos os autores dos livros de memórias foram personagens do poder instituído. Assumiram cargos públicos (administrativos ou políticos - R. A. Bello, S. Rabello, Z. M. C. Cavalcanti), participaram do movimento regionalista (G. Freyre, O. Montenegro), eram donos de propriedades rurais (R. A. Bello) e assumiram cargos de direção de empresas públicas (M. Sette). As suas publicações de memórias e reflexões de um determinado tempo histórico sobre a educação e sua instituição datam, quase todas, da década de 70 e 80, período do governo militar - com exceção dos textos de M. Sette, G. Freyre e O. Montenegro (particularmente este último, editado em 1943 e reeditado em 1979).

Os seus discursos são de saudade de um tempo que se foi, glorificando aquele período e fortalecendo e elegendo como uma instituição superior a família. Bello (1982), por exemplo, especula com orgulho que sua família origina-se de portugueses do século XVIII. A sua família merece todo o reconhecimento de uma "boa família". Lembrando de seu tio Júlio, escritor que não gosta de política, mas assumiu várias funções públicas (deputado estadual, senador e governo interino), ele relata, sempre num tom magistral, como o exemplo que se segue sobre seu tio: "numa das *mais comovidas* páginas de suas 'Memórias de um Senhor de Engenho'(grifos nossos). Segundo ele, seu tio tinha um "apeço muito especial pelo homem de cor" e, "em vez de desrespeito, o que sempre teve o tio Júlio dos seus subordinados foram as

provas mais constantes de afeto e acatamento, o que era sempre motivo de maior conforto para o seu coração compassivo e amigo" (p.51).

Já o livro de G. Freyre (1956) é descritivo e mais analítico e O. Montenegro (1979), narrativo, produzido com documentos escritos primários e secundários. O primeiro autor fez seu ensaio especialmente para o *Year Book of Education* da Universidade de Londres. O segundo autor narra com orgulho a história do GP e dos seus alunos ilustres. Sente saudade do momento de glória do Ginásio e reconhece, ao mesmo tempo, o descaso que os governos deram a esta instituição. É fartamente documentado (decretos, documentos oficiais, jornais), portanto, é mais uma pesquisa que um escrito de memória. Foi reeditado pela Assembléia Legislativa (1979) como um reconhecimento ao seu pesquisador e aos serviços prestados pela instituição educacional. É um livro que trata sobre tudo o que diz respeito à educação, em diversos momentos históricos, ultrapassando, portanto, um estudo exclusivo sobre o GP. As reformas do ensino realizadas pelo governo federal, quadro dos professores (com alguns comentários sobre eles), nos diversos momentos históricos tratados, métodos adotados em sala de aula, localização e estruturas do prédio, evasão escolar, personalidades ilustres que estudaram no GP, conjunturas políticas e educacionais, rituais de sala de aula, conflitos entre alunos e professores e direção, entre outros, são seus objetos empíricos.

O livro de S. Rabello não apresenta fontes, sendo, assim, um livro de memórias. Sua narrativa flui naturalmente. Está dividido em 12 capítulos e trata do cotidiano da cidade de Recife e de sua formação intelectual na infância e faculdade. Além disso, há um capítulo sobre a luta dos Rosistas com os Dantistas e as livrarias que serviam de ponto de encontro com os intelectuais.

Já a pesquisa institucional de Zaida M. C. Cavalcanti foi realizada a partir de entrevistas com funcionários da Secretaria da Educação (professores e técnicos). Nessa pesquisa, ela procura dar um tratamento mais de "memória" do que de "história". Ela foi funcionária da FUNDAJ e amiga de Gilberto Freyre.

Já Gilberto Freyre (1975) apresenta suas memórias a partir de diários escritos em sua infância (1915-1930). Ele considera suas idéias como fragmentos, "tantos os registros que se perderam". Para ele o diário expressa "uma saudade sem prazo fixo. Talvez seja o diário que se segue, em alguns dos seus registros, um tanto tocado dessa espécie de saudade: a de um tempo ainda em fase de estar sendo vivido".

Esta pesquisa de doutorado concentrou-se, a partir das fontes bibliográficas, apenas nos temas do clientelismo/nepotismo (formas de acesso ao ensino público), nas relações de autoridade dos professores com alunos ( métodos de ensino de sala de aula, avaliação e representação social sobre o papel de cada um), no papel e presença da religião nas escolas (ritos, cultos, referências), nos conflitos existentes nas escolas e formas de soluções encontradas e nas questões de gênero (papéis sociais e representações). As dimensões políticas e reformas educacionais da época não interessaram a esta pesquisa.

Foi feita uma leitura inicial das fontes bibliográficas, cujo objetivo era tomar contato, pela primeira vez, com seu conteúdo. A preocupação primeira foi registrar no próprio texto as passagens importantes que tratassem sobre os temas apontados anteriormente. Eram distinguidas as opiniões do autor com os documentos apresentados que reforçassem o seu argumento - quando existissem esses documentos. Posteriormente, estes registros no texto foram postos em categoria temática e identificada a passagem da página. Procurou-se, também, identificar divergências de enfoques nos tempos históricos com finalidade de perceber as representações diferentes, possibilitando, assim, uma interpretação mais idônea. Quando havia divergência, ela era anotada. Um bom exemplo da importância desse procedimento foi com a utilização das entrevistas realizadas por Geraldo Barroso. Alguns professores e alunos representaram o comportamento dos professores como "excelente", "impecável", enquanto outros os representavam como "irresponsáveis", "faltosos" etc. Acredita-se aqui que, como havia uma idealização sobre o GP, encobria-se (conscientemente ou inconscientemente) o comportamento de alguns professores eticamente criticável.

Quanto às entrevistas realizadas por Geraldo Barroso, foi feita uma leitura introdutória. Foram 12 professores e 12 alunos entrevistados por aquele pesquisador. Feita a leitura introdutória, registraram as categorias temáticas (com seus respectivos indicadores) em um quadro para cada professor e aluno identificado: clientelismo (favor, indicação de emprego etc), relações de gêneros (papel social), relação social/autoridade (método de ensino e avaliação), símbolos comportamentais ou estéticos (vestimentas, gestos, uso do corpo com finalidade sedutora), linguagem classificatória (positiva/negativa, hierarquia).

Quanto ao tratamento da narrativa histórica da escolarização em Recife, inclusive às fontes das entrevistas de Geraldo Barroso, ela foi desenvolvida respeitando aqueles temas com uma perspectiva de tornarem-se evidentes estas significações sociais como parte integrante de

um modelo de conduta e de suas *(re)significações* no tempo. O enfoque narrativo fixou-se nos temas e seu desenvolvimento no tempo, o que significa dizer que a abordagem histórica se concentrava em cada tema específico (o clientelismo, por exemplo). Encerrando este tema específico, passava-se para o próximo (os métodos e avaliação de ensino, por exemplo).

Para os historiadores das mentalidades, a apreensão da mudança só será possível num tempo longo (Le Goff, 1998). Sendo assim, acredita-se que o tempo histórico estudado nesta tese satisfaz esta observação do historiador, uma vez que corresponde praticamente à metade do tempo de vida da instituição educacional enquanto sistema, e representa um momento importante da consolidação da instituição educacional no Brasil.

Não se aceita aqui o enfoque do "fato histórico" como apreendido "objetivamente" e que se precisa apenas manuseá-lo corretamente (Cardoso, 1983). Ora, o conhecimento histórico visa a "construção científica do documento cuja análise deve possibilitar a reconstituição ou explicação do passado", e não uma história acabada (Le Goff, 1998:32). Portanto, reconhecem-se nas informações históricas das fontes utilizadas nesta pesquisa como *verdadeiras* para uma época e não a realidade em si em sua plenitude. Ou seja, é uma realidade em si e verdadeira desde que seja vista como uma significação imaginária social de uma época histórica. Isso significa dizer que os discursos carregam consigo o tempo histórico instituído/instituinte (das fontes pesquisadas e do próprio discurso do historiador, diz Burke (1992)).

Em outro momento da abordagem macrossocial, decidiu-se pelo levantamento e análise dos nomes das escolas. Isto se deu porque uma das formas de o poder instituído se autoperpetuar é pela designação dos nomes das escolas (ou das avenidas, praças etc), pois esses nomes não são *apenas* referências a sujeitos concretos (seus representantes mais ilustres), mas um símbolo de poder concernente às significações da cultura doméstico-clientelista. Esperava-se, assim, observar sua presença nas diversas escolas espalhadas pelos bairros de Recife. Dar nome às escolas significa homenagear, reconhecer e atribuir sentido a determinadas significações imaginárias da tradição.

Na sistematização dos símbolos nominais, foram levantados os nomes das escolas, fornecidos pela DEE. A lista dos nomes dessas escolas corresponde ao ano-base 1999. Buscou-se identificar nos nomes das escolas os gêneros, os nomes religiosos, os nomes militares e os nomes "neutros" (que não se referem aos gêneros, mas a "instituições").

As designações dos nomes das escolas que se referissem a "Cônego", "Cura", "Monsenhor", "Frei", "Dom", "Nossa Senhora", "Padre", "Paroquial", "Santa", "São", "Irmã" foram consideradas significações religiosas. Já as designações dos nomes das escolas classificadas como "instituições" foram "Ginásio Pernambucano", "Lions", "Rotary", "Diário de Pernambuco", "Heróis da Restauração" etc. As designações dos nomes das escolas de cunho militar se referiram a "soldado", "presidentes da República militares", "brigadeiro", "sargento", "marechal", "comandante", "Min. Cabo", "Min. Cap.". Os nomes das escolas de designação feminina e masculina foram adotados, mesmos os que apontavam para uma designação "institucional", tal como "Jardim de Infância Ana Rosa Falcão" e "Instituto Domingos Sávio". Portanto, se houvesse qualquer referência ao gênero masculino ou feminino, identificando os sujeitos, estes foram alocados nesses blocos.

Já quanto ao tempo de serviço dos diretores, decidiu-se fazer este levantamento porque poderia ser mostrado como a perpetuação dessas significações não se apresentaria apenas como uma dimensão simbólica (uma comunicação indireta, mediadora da realidade), mas efetiva, com seus representantes efetivos em luta para se impor a qualquer medida que atacasse ou ameaçasse essas significações. Como diz Castoriadis, qualquer ataque a significações sociais (as sociedades só se estabelecem por elas) é um ataque à identidade da sociedade. Além disso, a indicação política e o tempo de serviço dos diretores são as manifestações do *controle do tempo* pelo patriarcalismo político. Mais do que um controle sobre a função de diretor tem-se um *controle do tempo*.

O levantamento dos dados sobre o tempo de gestão (direção e Conselho Escolar) foi conseguido através de telefonemas aos respectivos diretores e por preenchimento de um questionário. O procedimento de levantamento de dados por telefone só foi realizado para aqueles que não estiveram presentes nas reuniões convocadas pela DEE para encaminharem questões de seus interesses. O período da coleta realizou-se nos meses de agosto e setembro de 1999. Em primeiro lugar, o pesquisador se apresentava e expunha a sua pesquisa e solicitava a colaboração do informante (diretor, adjunto ou secretária). Caso o informante concordasse em contribuir, era lido o questionário e preenchido pelo pesquisador. Caso o informante não quisesse contribuir, buscava-se a informação sobre o endereço para um contato posterior. O questionário era composto de perguntas referentes a: 1) função do informante na escola; 2) existência de Conselho Escolar e há quanto tempo existia; 3) existência de eleição direta para

diretor - e há quanto tempo; 4) tempo de exercício na função e se já havia assumido em outras escolas (do município ou do estado) funções de direção (diretor, adjunto e secretário) e por quanto tempo (e se era concomitante com a função que assumia no Estado).

Alguns contatos posteriores com diretores com a finalidade de colher estas informações sobre o tempo de gestão foram feitos com referência aos meses correspondentes a agosto/setembro de 1999. Ou seja, os diretores que forneceram informações do questionário em novembro de 1999 ou fevereiro de 2000, por exemplo, tiveram seus dados sobre tempo de gestão subtraídos, levando, assim, em conta não o período da entrevista, mas os meses de agosto/setembro de 1999.

Conseguiu-se o levantamento dos dados sobre o tempo de gestão apenas de 127 escolas das 207 existentes em Recife, sendo que as escolas de cunho "especial" ("deficiência" visual, de surdos etc) e musical não foram computadas para este fim. A incompletude acerca dos dados sobre tempo de gestão deu-se pelo motivo de que nem todas as escolas têm telefones, e, quando têm, localizam-se na rua e o diretor não se dispõe a atender pela falta de comodidade, ou algumas escolas não se encontravam nas reuniões promovidas pela direção da DEE. Outras se localizavam em regiões distantes e diferentes, dificultando o acesso do pesquisador a elas. Um gerente da DEE Recife 1 desaconselhou entregar os questionários para que eles, os diretores, entregassem posteriormente. O argumento posto foi o de que o pesquisador perderia tempo e seria inútil, pois eles não os devolveriam.

## **2.2. Abordagem microsocial e procedimentos.**

### **2.2.1. Aspectos introdutórios sobre o campo de estudo.**

Buscando observar os processos dinâmicos da instauração de realidades no cotidiano, e não somente as manifestações das significações imaginárias, estudaram-se as interações interpessoais, os ritos, a linguagem e os símbolos. Esperava-se, assim, poder compreender essas significações não somente como estruturas que guiam e modelam os sujeitos, mas que são construídas em seu dia-a-dia. Sendo assim, a comunidade escolar não seria vista como vítima do sistema, do clientelismo, mas como co-autora desses valores.

Nessa abordagem, acompanharam sistematicamente, registrando-se os diversos locais das escolas, a atribuição de sentido nesses ambientes, as relações interpessoais, os rituais de reuniões e atividades pedagógicas e festivas, comportamentos éticos dos professores frente a sua responsabilidade profissional, símbolos materiais e corporais nos diversos turnos existentes (manhã, tarde e noite), realizando-se, também, entrevistas com os mais diferentes segmentos da escola (alunos, professores, funcionários, pais e direção). Foram coletadas, também, informações do livro de ponto e os mapas de envio de faltas.

Os registros do cotidiano foram feitos principalmente com o gravador e, em momentos delicados, como as reuniões (de Conselho de Classe), em que os seus integrantes não ficavam à vontade com a presença de estranhos (o pesquisador, por exemplo), foram feitas anotações com caneta e papel. O uso do gravador possibilitou um registro mais detalhado, abrangente e rápido acerca das observações múltiplas no cotidiano das escolas. Foram registradas no gravador, aproximadamente, 70 horas de gravação, sendo 15 horas de entrevistas, 40 horas de registro do cotidiano (incluindo aulas, comentários sobre vestimentas, festas, brincadeiras) e 15 horas de reunião (incluindo a reunião da DEE com as escolas). Além disso, foram dezenas de páginas de registros de anotações manuscritas.

Procurou-se durante toda a pesquisa um posicionamento de "neutralidade" diante dos membros da comunidade, evitando maior envolvimento emocional com eles, até porque, muitas vezes, eles solicitavam solução e posicionamento crítico do pesquisador sobre a realidade vivida por eles na escola. Foi evitada qualquer postura crítica, toda vez que solicitados por eles um posicionamento e crítica sobre o ensino, o governo e a escola. Mas esta "neutralidade" não significava que não se mantivesse um clima de cordialidade e cortesia com os mesmos, até porque o pesquisador desenvolveu uma relação muito longa (mais de 1 ano), e não demonstrar simpatia e amabilidade por tanta generosidade em conceder a presença de um estranho em seu espaço de trabalho seria descortês. A postura de "neutralidade" adotada pelo pesquisador não quer dizer que o observador apreenda a realidade "objetivamente", mas que há um cuidado para não se envolver e se expor em questões ligadas a poder e interesses da corporação (principalmente com os professores e direção) - o que poderia ocasionar uma recepção negativa e, talvez, até recusa da pesquisa por parte de seus membros. Por exemplo, como se iria observar e registrar o horário de entrada e saída dos professores na escola, o seu deslocamento para a sala

de aula teria que ser feito com muito cuidado para que eles não se sentissem importunados com tal observação.

Para a coleta dos dados obtidos nas entrevistas e observações de campo tomaram-se alguns cuidados. Primeiro, um conhecimento a priori do local e dos membros que fazem parte da comunidade (observação assistemática) e exposição da importância da pesquisa. Levou-se, também, em consideração a observação feita por Richardson de que “as primeiras impressões geralmente são significativas” e o pesquisador deve expor “os objetivos da pesquisa (...) para evitar problemas futuros, além de ser a forma mais fácil e segura de iniciar o trabalho” (1989:215). Mas antes de respeitar estas orientações, deixou-se esta responsabilidade para a direção da escola, já que nos primeiros contatos estava-se atento para a postura dela diante do pesquisador e da comunidade. O pesquisador foi apresentado pela direção da escola (Recife 1) numa reunião com pais, professores e alunos do turno da tarde, e em reuniões com professores nos turnos da manhã e da noite. Mas a direção da escola não se preocupou em apresentar o pesquisador para os alunos (a apresentação foi feita durante todo o período da pesquisa) e pais em outros turnos. Na escola Recife 2, menos ainda ocorreu essa preocupação, o que sugere que os diretores das escolas se tomaram por suficientes para aprovar ou não a presença de estranhos na escola (faltando transparência em seu posicionamento frente à comunidade). A alienação foi tanta, que os alunos (da escola Recife 1), curiosos com a presença de um estranho, forçaram a educadora de apoio a chamar o pesquisador para visitar uma sala de aula e explicar o que ele estava fazendo ali. Várias vezes o pesquisador foi confundido com “jornalista”, “espião da DERE”, “radialista”, “filmador”.

### **2.2.2. Olhar sobre o cotidiano e suas interações sociais**

Ora, a significação nunca é fixa e imutável e os seres humanos distinguem-se dos animais pela capacidade de produzir símbolos, o que possibilita construir a história, a cultura e redes complicadas de comunicação. Os seres humanos estão sempre em interação (Plummer, 1996). A interação é mediada por uso de símbolos e interpretada. Assim, o mundo é construído, em vez de dado; é construído a partir da interação. Se, de fato, o mundo é construído pela interação social, isto não quer dizer que ele não exista instituído e, portanto, enquanto estrutura que atua sobre o indivíduo. O mundo é instituinte/instituído concomitantemente.



Altheide & Johnson (1994) observam corretamente que palavras e textos não são os materiais primários dos momentos existenciais dos atores. As palavras dos entrevistados não bastam para a etnografia e, em grande parte, o conhecimento tácito se apreende em acenos, silêncios e nuances. Em geral, segundo ele, o conhecimento tácito é não-discursivo.

Buscaram-se, aqui, as contribuições da etnografia: estudo descritivo (cultural) das interações interpessoais e situacionais. Como chama a atenção Marli André (1999), a etnografia, a descrição e a observação complementam e dialogam com a entrevista. A etnografia exige observação participante (grau de interação), entrevista intensiva e análise de documentos (contextualizar o fenômeno e complementar as informações coletadas). Segundo ela, deve-se colocar uma lente na dinâmica das relações interpessoais no cotidiano, "identificando as estruturas de poder e os modos de organização escolar e compreendendo o papel e situação de cada sujeito nesse contexto interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados" (André, 1999:41).

Giddens (1989) defende que toda pesquisa social "tem um aspecto necessariamente cultural, etnográfico ou antropológico", e, conseqüentemente, o pesquisador terá que ser um "hermeneuta", pois as "descrições sociológicas têm a tarefa de mediar as redes de significado dentro das quais os atores orientam sua condutas" (Giddens, 1989).

Como observa Geertz (1989), o etnólogo *inscreve* (anota) o discurso social: na medida em que o faz, "transforma de acontecimento passado" em "relato". Mas, ao anotar, observa Geertz, ele interpreta o "dado bruto", ou seja, nunca teremos acesso absoluto sobre o "dado bruto", pois a análise cultural é uma *adivinhação dos significados*. A abordagem interpretativa de uma cultura, para ele, é "comprometer-se com uma visão da afirmativa etnográfica como 'essencialmente contestável'" (Geertz, 1989:39). Compreender para Geertz é desenvolver habilidades para analisar seus modos de expressão. Contudo, este relativismo do autor é colocado entre parênteses, quando o mesmo reconhece que os sistemas culturais têm que ter um grau mínimo de coerência, caso contrário, não seria um sistema cultural.

Para Giovanni Levi, é insuficiente "uma busca infinita de informação", como defende C. Geertz, pois, para este autor, é possível "medir e formalizar os mecanismos de racionalidade limitada - uma racionalidade limitada em que a localização de seus limites varia com as formas de acesso de informação - para permitir um entendimento das diferenças existentes nas culturas dos indivíduos, grupos e sociedades em várias épocas e locais" (Levi, 1992:150). Mas não se

deduza daí que o caminho seja o funcionalismo, pois a cultura local não é homogênea, coerente e sistemática: a luta entre indivíduos concretos formam identidades mutáveis (Levi, 1992).

Levaram-se em consideração, nesta pesquisa, algumas observações de Silverman (1993), acerca da pesquisa observacional e que se adotou nesta tese: 1. **“Ver pelos olhos de”**: eventos, ações, normas, valores, foram vistos pela perspectiva das pessoas estudadas (como, por exemplo, as trocas simbólicas implícitas nas faltas dos professores com a direção que visavam o estabelecimento da ordem e da paz). Isto não quer dizer que o pesquisador é neutro diante das práticas culturais estabelecidas nas escolas; pelo contrário, esta tese se posiciona sobre determinadas práticas culturais (entenda-se aqui, também, a linguagem). "Ver pelos olhos de" é apenas um recurso que se adota para se entender, compreender a *lógica* interna dessas significações. 2. **Descrição**: ficou-se atento para o detalhe mudano, para entender o que estava entrando em um contexto particular e fornecendo pistas e direção para outras realidades. 3. **Contextualismo**: os dados colhidos e analisados foram situados no contexto histórico e social (das significações imaginárias) mais amplo. 4 **Processo**: a vida social foi vista como uma série de eventos engrenados (como parte de uma lógica simbólica não explícita). 5. **Desígnios flexíveis de pesquisa**: esteve-se aberto ao inesperado (como nas negociações/lutas realizadas pela direção com as alunas, o que trazia o perigo do inesperado, o não-controlável para a direção da escola).

Seguindo os passos de Triviños (1987) conduziu-se a observação e sua respectiva descrição da seguinte forma: 1) descreveram-se os comportamentos, as ações, as atitudes, tal como eles se ofereceram a sua observação; 2) descreveram-se os sujeitos não em sua forma abstrata, senão por seus traços concretos; 3) descreveram-se as atividades específicas indicando caracteres, traços peculiares de comportamentos.

Coulon chama a atenção de que a descrição deve mostrar sua organização interna, apreender o seu sentido, ter um caráter hermeneuta (Coulon, 1995: 51). Para ele, “deve-se descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem as rotinas do grupo que está sendo estudado, o que pressupõe a adoção de uma dupla posição: estar em posição exterior para ouvir e ser um participante das conversações naturais através das quais emergem as significações das rotinas” (1995:112).

Além das observações antecedentes, incluiu-se nesta tese a técnica do relato (diferente da descrição), que se preocupa mais com uma narrativa e análise (contextualizando um

acontecimento, um gesto) que a sua pormenorização. Esperou-se, assim, ganhar uma *compreensão de um conjunto* em vez de um aprofundamento "hermeneuta" – o seu detalhismo, como propõem os etnometodólogos.

### **2.2.3. Descrição e análise do bem público**

Para a narrativa expositiva e descritiva das significações do bem público pelos membros da comunidade escolar, foram lidos todos os textos (introdutoriamente), após as fitas transcritas e impressas, que se referissem a essas descrições comportamentais, ações e atitudes no cotidiano da escola. Feito isso, foi criado um quadro denominado de Bem Público, que tinha os seguintes quadrantes: 1) quem (identificar a pessoa ou pessoas envolvidas); 2) o que faz (identificar tipo de comportamento ou ação: gritaria, empurra próximo à sala de aula, falas altas, destruição de bens móveis ou físicos dos prédios); 3) situação (se no recreio, nas festas ou outra atividade, no momento de atividades pedagógicas); 4) reação (se alguém presenciou e o que fez) 5) data/tur/pag.

Pretendeu-se, nesta seção, apresentar o que foi observado de forma que possibilitasse ao leitor compreender estas práticas no cotidiano. A descrição e a narrativa expositiva foram os procedimentos adotados, recorrendo-se a relatos (contextualização), principalmente. Foram agrupados comportamentos e ações que se enquadravam por analogia e aqueles comportamentos que exigissem maiores detalhes de comportamentos, atitudes e ações, como, por exemplo, na questão do deslocamento do professor de sua sala de descanso para a sala de aula, procurou-se *descrever minuciosamente* esse percurso e mudança de percursos para que o leitor possa sentir e visualizar intimamente como o bem público era agredido pelos professores.

### **2.2.4. Descrições dos rituais**

Os estudos dos rituais educacionais possibilitarão, certamente, uma reflexão do corpo técnico e dos professores sobre as práticas culturais com seus respectivos símbolos instituídos (Mc Laren, 1992). Como diz esse autor, "a maneira pela qual nós construímos a realidade está ligada a nossas percepções, que, por sua vez, são mediadas através de símbolos e sistemas de rituais compartilhados; e que nós estamos subjetivamente localizados na ordem social como

agente e atores através de engajamento em determinadas representações ritualísticas" (Mc Laren, 1992 : 40). Os ritos não apenas espelham, mas articulam os seus significados inerentes. Os rituais são encarnados em ritmos e gestos, não surgindo do nada, mas se nutrindo das experiências vividas e "crescem conjuntamente, a partir das mediações culturais e políticas, que moldam os contornos de grupos e instituições, que servem como agentes de socialização" (Mc Laren, 1992:73).

Ora, para que o ritual se institua é necessário que ele se apresente e seja percebido como legítimo. Ele não age por si só, mas através da delegação (da representação) (Bourdieu, 1998). Uma das funções do rito é *separar* aqueles que já passaram por ele daqueles que ainda não o fizeram. Na medida em que *separa* (através de ritos de passagem, por exemplo, do menino para o adulto), consagra-o, na medida em que ele atua ocultamente, naturalizando o que é social (Bourdieu, 1998). Ora, instituir é consagrar, é sancionar e santificar um estado de coisas, uma ordem estabelecida (Bourdieu, 1998).

Decidiu-se analisar e descrever, aprofundadamente, os rituais ligados à estrutura de poder desenvolvidas nas reuniões de Conselho de Classe. Os demais rituais (religiosos - no pátio e nas salas de aula; refeição; lazer; institucionais; filas, premiações; atividades festivas e esportivas etc) serão apenas identificados e apresentados numa introdução, possibilitando, assim, uma visão mais ampla dos ritos existentes e de suas interligações mútuas.

Os rituais estudados foram descritos levando em consideração: os condutores do rito (posição espacial, adereços, vestuário, se estavam sentados ou em pé), o público alvo (estudantes, professores, pais, representantes da DEE, direção), o cenário (o local, a arrumação do ambiente, as condições do ambiente), os papéis adotados por cada um (e, evidentemente, o contexto social-político do ritual), o tempo e a intensidade de fala dos presentes (quem e seu papel na reunião). Preocupou-se, também, não somente com a descrição dos ritos e de seus personagens, mas com os momentos que antecederam ao rito, quem estava presente, o que estava fazendo e da importância de sua participação no rito que se seguiria. A hora e o turno que foi marcado o rito também foram registrados. Todo o deslocamento dos participantes que chegavam, para onde iam, com quem conversavam ( o tipo de conversa, se amigável, se áspero, se do cotidiano ou algum tema inesperado para a comunidade) foi observado e registrado.

Os registros acerca da pontualidade do início do rito e de sua justificativa para o atraso foram observados também. As reações ou não do grande público presentes frente a esses

atrasos foram anotadas. Não somente os ritos foram os momentos de observações, mas também o contra-rito. Este último movimento poderia ser identificado pelo próprio atraso, cochilos, olhares ao "infinito" (dispersão), rascunhos e desenhos em papel que não tinham nada a ver com a reunião, burburinhos, conversas paralelas, risos altos etc. Os contra-ritos significam a contra-ordem, um levante contra práticas estruturadoras do poder instituído. Portanto, ao mesmo tempo que o rito expressa as significações instituídas, ele pode ser estudado tendo-se como referências as rupturas em seu interior.

Um grande problema quanto ao registro dos ritos de reuniões foram as gravações das falas dos participantes. Em diversos momentos perderam-se transcrições por estarem inaudíveis e pela falta ou insuficiência de recursos materiais. Isso trouxe um problema quando da investigação do tempo de fala dos participantes (indicador interessante acerca da prática democrática). Tentou-se corrigir parcialmente isso, através de dados estatísticos de palavras do programa word, que possibilitou em alguns momentos medir parcialmente a quantidade de *palavras* proferidas dos professores, e também, pela direção em contraposição aos pais - o gravador não ficou em uso ininterruptamente ligado. Também foi feita a medição das *intervenções* dos professores/direção em contraposição às dos pais na reunião. Pouquíssimas vezes os pais intervieram na reunião, e, nas poucas vezes registradas, as suas falas corresponderam a 25% das falas da direção e professores.

Como bem disse P. Ricouer, em algum lugar, não há método de interpretação, mas formas de validação - e a validação é dada pela analogia. Uma interpretação é somente válida através do contexto social-histórico em que estão inseridos o "objeto" de estudo, o pesquisador e a instituição que partilha o pesquisador (Altheyde, 1994).

### **3. Documentos escritos das escolas**

#### **3.1. Os Livros de Ponto (e os mapas de envio de faltas)**

Quando da coleta dos dados do Livro de Ponto (LP) (e o mapa de envio de faltas), deixou-se como uma das últimas tarefas, ou seja, quando se tinha concluído toda a pesquisa de campo (julho de 2001), solicitou-se a autorização a direção para manuseá-los. Informou-se aos responsáveis da direção que não se pretendia identificar ninguém, apenas ter uma noção geral acerca dessa questão. Este procedimento se deu pelo cuidado com informações de assiduidade

ou não dos profissionais (e seu envio das faltas à Secretaria de Educação), pois poderiam ocorrer reações negativas por parte deles, o que poria tudo a perder. Na escola Recife 1 não houve nenhum obstáculo. A solicitação foi feita e a secretária da escola prontamente se dispôs a procurá-lo. Na escola Recife 2 também não houve problemas, apenas para o documento do envio de faltas. O diretor deixou o pesquisador esperando praticamente 2 horas, informando a ele que a secretária estava procurando o mapa de envios de faltas. Cansado de esperar (retornou a solicitar duas vezes), procurou-se a secretária e ela não estava sabendo de nada acerca desse pedido. O diretor "escorregou" em desculpas e o pesquisador saiu sem essa informação.

Foi feito um Mapa de Faltas (por mês) contendo as seguintes referências para registro: 1) mês referente; 2) letra inicial do professor (não identificar o professor); 3) faltas às sextas-feiras (saber se as faltas aumentavam no último dia da semana); 4) faltas gerais (indicar quantas faltas ocorreram no mês, subtraindo as da sexta-feira); 5) observação (identificar *literalmente* [o conteúdo e a forma] a ocorrência no ponto: se não assinou; se tem observação da secretaria; letras maiúsculas, riscados, mensagens, abreviação de palavras). Procurou-se com este último item a fidelidade do registro no ponto pois entendeu-se este registro como uma linguagem simbólica (podendo sugerir negociação com a falta de assiduidade ou atrasos, lembrança da autoridade presente, jeitinho etc).

Além desse mapa, foi feito um outro que identificava as faltas justificadas e as faltas não justificadas. As faltas justificadas eram: greves/paralisações, assembléia da categoria, doenças (de parentes ou dos profissionais) e falecimentos, e reuniões promovidas pela DEE ou equivalente. As não justificadas foram todas as que não se enquadrassem nas anteriores mais as faltas por aniversários. Após esse levantamento, somaram-se todas as faltas do mês para indicar o total de cada escola, para possibilitar, também, a realização da média de faltas por dia, mês e semestre.

O LP não é uma fonte fidedigna, pois é uma praxe não se registrar tudo o que ocorre em referência à falta de assiduidade e seus motivos. Por exemplo, nem todo registro indica se tem atestado médico comprobatório, apenas encontra-se escrito nele "doença". Mesmo assim, nesta pesquisa, computou-se como informação fidedigna. Um outro exemplo é o dia de aniversário. Vários professores, mesmo faltando nesse dia, assinam o ponto, pois esse "direito" não existe e alguns não se arriscam em deixar em branco ou registrar que faltaram por esse motivo.

### 3.2. cartazes

Os cartazes foram agrupados por temas: se religiosos, se mensagens políticas, se reflexivas ou de denúncia social, se de gêneros, se de questões raciais e administrativas. Feito isso, buscaram-se, por analogia, os pontos comuns que formassem um subtema. Por exemplo, os cartazes religiosos foram classificados em mensagens religiosas reflexivas/críticas (denúncia ou crítica social) ou de cunho exclusivamente cristão sem preocupação social ou política (pregação sobre Deus, Jesus Cristo etc). Outros subtemas foram criados, como mensagens religiosas que valorizassem o gênero feminino exclusivamente como lugar de paz, aconchego, servidão, carinho e proteção (sobre os homens e crianças).

Feito isso, buscou-se identificar as categorias centrais que norteavam cada subtema. Por exemplo, na questão de gênero, a Virgem Maria era apresentada como símbolo fundamental da coesão social e emocional e as categorias temáticas são de servidão, proteção e aconchego. Não tratamos esses subtemas por exclusão, ou seja, expuseram-se todos os subtemas encontrados, possibilitando, assim, uma visibilidade maior do imaginário cristão de "comunidade de irmãos". Os diversos tipos de cartazes com seus respectivos temas e subtemas (construção de categorias temáticas) foram tratados do mesmo modo.

### 4. Entrevistas

As entrevistas foram feitas com os mais diversos objetivos: resgatar a história da escola, buscar *atribuição de sentido* aos risos, aos usos do diminutivo e, por último, sobre a democracia, a cidadania e o bem público.

Inicialmente pretendia-se entrevistar apenas os membros do Conselho Escolar, mas, no decorrer da pesquisa, decidiu-se entrevistar aleatoriamente os membros da comunidade escolar. Como alerta Ruquoy (1997), o grau da amostra é definido pela complexidade dos objetivos de investigação. Isto porque o universo da pesquisa era pequeno e a análise se pautaria sobre as práticas culturais (tanto as interações como nos ritos), não fazendo sentido apenas se concentrar nos representantes do Conselho Escolar. Procurou-se manter, porém, as mesmas funções e quantidades de entrevistas correspondentes às escolas investigadas.

As entrevistas foram feitas quando os alunos se aproximavam por curiosidades, ou para brincar, fazer denúncia contra a escola ou conversar, normalmente em grupos. Normalmente, a entrevista ocorria no horário do recreio ou quando o professor faltava. Já no caso das professoras, entrevistaram-se os representantes dos professores no Conselho e outros profissionais. A escolha destes últimos se deu aleatoriamente, quando, no decorrer da pesquisa, professores se dispunham para a observação em sua sala de aula. Três professoras da escola Recife 1 se dispuseram e convidaram o pesquisador para acompanhar suas aulas - uma representante dos professores, uma outra que se apresentava como crítica e adotava métodos "alternativos" em história, e uma terceira. Os técnicos foram entrevistados quando estavam organizando algumas atividades, como o concurso de poesia e comissão eleitoral.

A entrevista foi semi-diretiva para todos os diversos objetivos traçados, com exceção para a história das escolas. A entrevista pautou-se pelos seguintes procedimentos: 1. acompanhamento atento acerca do pensamento e discurso (em sentido amplo) do entrevistado (solicitando sempre esclarecimentos de sentidos sobre gírias e palavras); 2. zelo pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa; 3. controle do impacto das condições sociais da interação. Isto significa dizer que este tipo de entrevista é uma arte (Ruquoy, 1997 : 95).

Seguiram-se, nesta pesquisa, as orientações de Richardson (1988). Para o início da entrevista ficou-se atento ao seguintes pontos: 1) explicou-se o objetivo e a natureza do trabalho, dizendo ao entrevistado como foi escolhido; 2) assegurou-se o anonimato do entrevistado; 3) o entrevistado sentiu-se livre para interromper, pedir esclarecimentos e criticar o tipo de perguntas. Tomadas as precauções, cuidou-se para que as entrevistas fossem efetivadas sem nenhum problema: 1) criou-se um ambiente de amizade e identificação; 2) formularam-se perguntas com frases compreensíveis (reformuladas quando não compreensíveis); 3) esteve-se atento ao pronunciamento do entrevistado; 4) prestou-se atenção não somente ao que o entrevistado desejasse esclarecer, mas também ao que não desejasse ou não pudesse manifestar, sem a sua ajuda.

O pesquisador tomou o *guia de questionário* como propulsor da entrevista, ou seja, buscou-se aprofundar questões ou explorar aspectos não expostos pela fala do entrevistado. Quando o entrevistado fugia em demasia da pergunta, o pesquisador retomava a questão para que ele se posicionasse. A entrevista não seguiu a ordem exposta nos módulos dispostos mais



adiante. A entrevista podia começar com explicação sobre a função que desempenhava na escola, sobre o nome do entrevistado e logo adiante tratar sobre democracia na escola ou observação acerca de um ritual notado na escola e vice-versa. Este procedimento se deu principalmente com aqueles que assumiam cargos de direção (DEE e diretores de escolas, por exemplo). Isso evitaria uma construção intelectual articulada por parte do entrevistado diante de temas de poder, política e práticas culturais - em que eles estavam implicados - e que poderia, assim, serem observadas mais facilmente as possíveis contradições do discurso. Em alguns momentos, no final da presença do pesquisador na escola, o entrevistado (os diretores) solicitou explicações sobre o que foi observado na escola e o que eles achavam daquilo (falta de assiduidade dos professores e presença de políticos na escola financiando feijoada). Algumas perguntas delicadas como essas não foram feitas logo no início, porque poderiam trazer problemas para o término da pesquisa.

Estruturou-se a entrevista em 5 módulos: 1. Dados pessoais (o que incluía a origem de nascimento, religião e frequência ao culto, formação educacional, cor). 2. Dados profissionais (experiência e tempo de serviço). 3. Dados políticos (sindicalizado, filiado a partido político, representação sobre políticos e política). 4. Situação escolar e da educação (problemas principais); 5. Tipos de relações sociais entre os membros da escola. Construíam-se novas perguntas a partir das respostas dadas pelo entrevistado.

Buscou-se, como sugere Silverman (1993), fazer as transcrições paralelamente ao processo das entrevistas, isto evitaria surgirem discursos não compreensíveis, e trazer aborrecimentos para o prosseguimento da pesquisa. Mas, pelas condições de trabalho (falta de recursos financeiros e materiais), não foi possível seguir essa orientação plenamente. Teve-se que retornar no final da pesquisa ao local dos estudos para fazer novamente as entrevistas pelo motivo de as mesmas terem sido apagadas por algum motivo.

Para a sistematização e análise das entrevistas, as fitas foram transcritas diretamente para o computador (todas as entrevistas foram feitas recorrendo-se ao gravador.), respeitando os seguintes procedimentos: digitou-se conforme se expressa-se a fala do entrevistado; registrou-se com signos: interrupções, pausas, passagens não audíveis (cf. abreviatura e símbolos); não digitou-se, nem inventou-se palavra ou frase sem ter convicção da sua fala; digitou-se palavras ou letras repetidas pelo entrevistado.

Na sistematização do material das entrevistas do imaginário central (IC) - o erótico, o lúdico e o afetivo -, foi respeitado o procedimento inicial de leitura introdutória, texto com margem direita ampla, que possibilitasse as *observações tópicas* do IC, e todo o texto com paginação. A cada componente do IC foi identificado, registrado e sistematizado isoladamente. Criou-se um quadro do lúdico (brincadeiras e risos separados). Este quadro de lúdico (brincadeiras) continha os quadrantes: 1) brincadeiras (tipos); 2) comportamento (agressivo ou solidário); 3) quem (identificar se aluno ou outros e gêneros); 4) data/turno/pag. Em cada quadrante desses eram registrados o tipo de brincadeira e a "qualidade" da brincadeira, possibilitando assim uma visão ampla de quem estava envolvido. Além disso, o último quadrante possibilitaria imediatamente um retorno ao texto para verificar tanto o seu conteúdo, como o contexto em que estava inserida a brincadeira. Quanto ao quadro do lúdico (riso), criaram-se quatro quadrantes: 1) personagem (qual membro ou pessoa da comunidade estava inserido); 2) característica (identificar os componentes formativos que davam sentido ao riso: se de superioridade, se de desforra, se de descontração, se de deboche); 3) situação (o contexto e condições relacionais e local da emergência do riso); 4) data/turno/pag.

Quanto ao quadro do IC afetivo (solidário e intimidade), criaram-se os seguintes quadrantes (afetivo solidário): 1) quem doa; 2) quem recebe; 3) situação; 4) comportamento/linguagem; 5) data/turno/pag. Estes quadrantes visaram identificar a pessoa dadora e a receptora, a situação relacional, as condições sociais e emocionais que emergiram esta dívida. Além disso, visavam identificar se a dívida era realizada por palavra (uso do diminutivo, por exemplo) ou comportamental (incluindo gestos). Para os quadrantes IC (afetivo intimidade) foram criados os quadrantes: 1) quem - para quem (identificar os personagens); 2) erótica (se beijo, usos do corpo etc); 3) situação (momentos e condições que emergem a intimidade); 4) à vontade (significa um tipo de intimidade não em relação a um outro corpo, mas à instituição onde trabalha. Transforma o espaço do trabalho num espaço doméstico); 5) data/turno/pag.

Quanto ao quadro erótico (vestimenta), criaram-se os quadrantes: 1) quem (identificar a pessoa); 2) sensual (entende-se a exposição explícita do corpo - das coxas, da barriga, da cintura - ou delimitação das formas do corpo ou vestimenta elegante que realce a beleza de quem o use); 3) não sensual (vestimentas que não exponham o corpo ou suas formas); 4) situação (se no cotidiano, festas ou momentos especiais); 5) data/turno/pag.

Para a construção da narrativa desse momento da pesquisa (IC) tratou-se da seguinte forma: foi feita associação por analogia, agruparam-se os componentes do IC e desenvolveu-se a narrativa separadamente, ou seja, o lúdico, o erótico e o afetivo foram tratados autonomamente. Quando momentos de cada componente - como o lúdico (brincadeira) e erótico (vestimentas e comportamentos) - foram reprimidos pela direção da escola ou por alunos, criou-se uma seção específica que trata dessa perspectiva. A escrita seguiu uma construção narrativa, o que implica contar uma história ou expor uma situação, apresentar seus personagens e o que eles desempenham em um determinado cenário. As passagens das observações (as transcrições) feitas no cotidiano foram suprimidas para possibilitar uma leitura mais fluida, dinâmica e envolvente para o leitor. Caso fosse importante seu registro nas reuniões que reprimiram as vestimentas sensuais e nas repressões a brincadeiras, essas transcrições foram alocadas no anexo da pesquisa. No final de cada parágrafo que expunha essa narrativa, foram postos números para se ter acesso na íntegra desta passagem no anexo.

## **5. História das escolas**

As entrevistas também tiveram o intuito de buscar na linha do tempo, a história da escola. Isso evitaria uma interpretação imprecisa acerca do que estava ocorrendo na escola no momento da chegada do pesquisador. Além disso, o estudo histórico possibilitaria um conhecimento mais amplo das práticas culturais e suas mudanças.

Foram entrevistados os professores e funcionários que "fundaram" as escolas investigadas - 7 pessoas da escola Recife 1 e 2. Apenas na escola Recife 1 havia documentos escritos sobre parte da história da escola, e mesmo assim, eram documentos recentes. Nosso objetivo nessa parte foi resgatar os *sentidos* atribuídos aos diversos períodos históricos, o papel que eles (os membros das escolas) desempenharam naqueles momentos cruciais e observar as mudanças e permanências frente às significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista.

Há aspectos positivos e negativos quanto ao uso da história oral. Para uns, é apenas um processo técnico; para outros, é um novo método de pesquisa. Para Vansini, segundo Peter Burke, a história oral não deve ser recorrida apenas quando não existam fontes escritas, mas como correção uma pela outra (Burke, 1992). Há necessidade de saber distinguir a fala banal de uma fala importante. O que é certo é que, para Gwinn Prins, a história oral está mais próxima da

fonte principal e podem ser mais facilmente localizados e resolvidos problemas sobre a utilização de dados que os escritos (Prins, 1992). Este autor argumenta que a "reminiscência pessoal" pode proporcionar uma atualidade e riqueza de detalhes que de outra maneira não poderiam ser encontradas.

Os procedimentos de pesquisa (sistematização, criação de quadros e narrativa) foram os mesmos adotados pela história social das escolas em Recife.

## 6. Linguagem

A linguagem não expressa apenas as significações existentes, mas as institui. Este aspecto é o que interessa nesta pesquisa sobre a linguagem: o da nomeação e ou classificação. Ora, "todo nome", diz Anselm L. Strauss, "é um recipiente; nele estão vertidas as avaliações conscientes ou involuntárias de quem o nomeia" (Strauss, 1999 : 35). Isso significa dizer que nomear não é apenas indicar; "é identificar um objeto como algum tipo de objeto" e, conseqüentemente, nomear é dar vida ao objeto (depende do nomeador a *natureza* do objeto nomeado). O objeto só existe na relação (Strauss, 1999).

A nomeação estrutura e dá sentido ao mundo. Mexericos, calúnias, insultos, elogios, críticas "são apenas a moeda cotidiana dos atos solenes e coletivos de nomeação" (Bourdieu, 1998). Os insultos, como a nomeação oficial, são performativos: têm o poder de instituir e destituir, o objeto nomeado, dizendo que ele se comporte de acordo com a nomeação naturalizadora. Não basta que um discurso de autoridade seja compreendido, mas nele reconhecido (Bourdieu, 1998).

*Não será possível* adotar os princípios norteadores dos etnometodólogos e interacionistas *em sua plenitude*, pois os mesmos recusam a teoria e utilização de conceitos a priori e vêem quase de forma mítica a *interação* como construidoras de realidades. Ora, os atores interagem em uma situação concreta (espacial e temporal) e possibilitam, a partir da determinada interação, reproduzir ou criar novas realidades (o instituído e o instituinte são aqui entendidos como indissociáveis). Como diz Bourdieu (1998), os interacionistas reduzem relações de força a relações comunicativas. Eles não levam em conta que o "espaço é pré-construído", a composição do grupo está antecipadamente determinada. Mais: o agente, para fazer valer sua luta, "dispõe de forças que dependem da sua pertença a campos objetivamente

hierarquizados e da sua posição nos campos respectivos" (Bourdieu, 1998:55). Como o mesmo autor nos diz em outro momento, o ser social é "aquilo que foi; mas também que aquilo que foi ficou para sempre inscrito não só na história, o que é óbvio, mas também no ser social, nas coisas e nos corpos" (Bourdieu, 1998:100).

As entrevistas realizadas, após as transcrições das fitas e impressão, foram lidas introdutoriamente e identificadas as classificações/nomeações. No corpo do texto havia uma margem grande ao seu lado direito para que se fizessem as observações tópicas sobre a classificação. Feito isso, foi elaborado um mapa que tinha um objetivo de registrar nos quadrantes: 1) os tipos de classificação; 2) a página indicada; 3) quem nomeia e contra quem; 4) situação que emerge; 5) onde se nomeia (local e condições). Após isso, foi feito o agrupamento das classificações a partir da analogia para a efetivação da interpretação. Para o estudo do uso do diminutivo procedeu-se da mesma forma. Observou-se nas entrevistas que as classificações/nomeações eram positivas e negativas: as primeiras, porque apresentavam virtudes, qualidades boas do objeto nomeado; as segundas apresentavam aspectos negativos, depreciativos, diminuidores ou pouco valorizados socialmente. Foram lidas todas as entrevistas feitas com os membros da comunidade escolar (Recife 1 e 2) para uma primeira apreciação, para que se pudesse ter uma visão geral dos sentidos atribuídos. Buscou-se, também, contextualizar a emergência dessas classificações. Feito isso, identificando em um mapa de catalogação, procurou-se por associação temática, agrupar as classificações/nomeações separando as positivas e as negativas. Quanto ao uso do diminutivo, seguiram-se os mesmos procedimentos.

## Parte 3

Nesta parte pretende-se apresentar uma abordagem macrossocial sobre as significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista das instituições educacionais. Para isso, no 1º capítulo, será tratada a história social da escolarização em Recife. Este capítulo versará sobre as significações das relações sociais (clientelismo, formas de acesso ao ensino público), relações de autoridade (método de ensino, avaliação), papel e presença da religião nas escolas, sobre os conflitos existentes nelas e nas questões de gênero (papéis sociais e representações).

Pretende-se com essa abordagem histórica identificar a "permanência" e "mudanças" nas significações sociais da cultura doméstico-clientelista nas escolas públicas de Recife, possibilitando, assim, que se favoreça uma análise não enviesada das relações interpessoais do cotidiano, pois o estudo das práticas culturais, ao longo tempo, pode fortalecer ou não a interpretação etnográfica. Além disso, visa-se também, demonstrar a força das "estruturas" dessas significações. A sua exposição será expressa por uma narrativa temática (clientelismo, gênero etc), situada num tempo cronológico linear.

No segundo capítulo, são estudadas as dimensões imaginárias da instituição escolar, ou seja, os símbolos nominais das escolas de Recife (207 escolas), o tempo de exercício dos diretores na função e os rituais de reuniões da DEE com as escolas investigadas. No primeiro

caso, será possível identificar o poder simbólico (poder invisível) do que aqui se chama de Casa Grande. O segundo ajudará a entender a força dessas significações numa dimensão política e temporal: o domínio sobre a função de diretor de escola e DEE (há diretores indicados de escolas com mais de 14 anos e diretor eleito com mais de 8 anos na função). O tempo tem dono. No terceiro, pretende-se demonstrar que a DEE faz parte da constelação de teias do imaginário sócio-histórico ao "reproduzir" significações hierarquizadoras, de mandonismo etc.

# Capítulo 1

## **O imaginário instituinte/instituído na instituição educacional**

### **1. Breve história social da escolarização em Recife**

Esta parte da pesquisa visa apresentar, sucintamente, as permanências e/ou mudanças nas significações do imaginário da cultura doméstico-clientelista na instituição educacional da cidade de Recife. Não se pretende fazer um trabalho extensivo e exaustivo quanto às fontes, mas apenas situar esta problemática para que se possibilite pensar, entender e ter uma *noção* destas significações no tempo. Investigaram-se os livros de *memórias* e *pesquisas educacionais* sobre a condição social da educação. Utilizaram-se, também, as entrevistas feitas pelo pesquisador Geraldo Barroso Filho, com ex-alunos e ex-professores do Ginásio Pernambucano (GP) da década 50/60 do século XX. As literaturas, que serviram para este capítulo, lidam e identificam diversas escolas públicas (GP) e privadas (religiosas ou não), mas boa parte dela

refere-se ao GP, principalmente as pesquisas de Olívio Montenegro e Geraldo Barroso, e, em alguns momentos, o livro de Sylvio Rabelo.

Esta pesquisa foi situada a partir do final do Império à década de 60 do século XX. Aspectos atuais do clientelismo, do compadrismo, da falta de assiduidade dos professores e “malandragem” dos funcionários administrativos também são encontrados naqueles períodos históricos estudados - apesar de toda austeridade da época (pelo menos quanto ao GP, o que parece, se forem aceitas as imagens ultranegativas das escolas particulares, enquanto escola pagou-passou, promiscuidades e de péssimos professores). Diferentemente de hoje, pelo que se pode auferir com alguns documentos e pesquisas, a austeridade e hierarquia reinaram naquele período histórico estudado em detrimento da afetividade em seu cotidiano. A afetividade se localizava mais nas relações familiares e de parentesco (em busca de favores), mas sem muita intimidade. O distanciamento austero prevalecia, é verdade, mas também brincadeiras com intimidade eram feitas pelos alunos com os bedéis e professores. Se a invasão pela intimidade não prevalecia, ela existia. A boemia e a "noite" são valorizadas pelos intelectuais da época. O silêncio em decorrência da defesa intransigente da ordem era valorizado na principal escola de Pernambuco, o GP, e nas escolas religiosas. Os métodos e técnicas adotados em sala de aula estavam centrados no patriarca-professor e não no aluno.

Percebeu-se nos materiais analisados que, apesar de reinarem o silêncio e a hierarquia, os conflitos com alunos eram muitos - com agressões ao bem público. A escola era um ambiente anti-mulher, e elas serviram, na década de 60, como contratempo da ordem dos patriarcas-catedráticos quando assumiram funções na instituição educacional na esfera do Estado, mas, ao mesmo tempo, foram, desde o período Imperial e republicano, as divulgadoras e defensoras da ordem patriarcal através do cristianismo. Disciplinas de religião, de costura, de bordado, do coral (religioso) eram atribuições das mulheres.

### **Os primórdios da educação sistêmica: tópicos**

Antes do Governo Estácio Coimbra, os assuntos educacionais em Pernambuco "constituíam-se como um modelo apêndice da Secretaria dos Negócios da Justiça, Educação e Interior". Não havia orientação pedagógica nem supervisão nas escolas, os professores atuavam a partir de sua intuição (Cavalcanti, 1986).



No final do século XIX e na primeira República, os professores dos colégios e escolas superiores, particularmente, os mestres de Latim, tinham os "valores [sociais] mais altos do que os grandes prósperos ou dinâmicos homens de negócios; comerciantes ou industriais" (Freyre, 1956). Foi constituída uma "aristocracia de beca". Os seus ensinamentos não passavam de discursos bombásticos, sem preocupação com os aspectos didáticos e pedagógicos. "Alguns dos mais importantes líderes políticos do Brasil republicano tornaram-se conhecidos como professores de escolas superiores ou secundários"(Freyre, 1956). Estes professores não assumiam o tempo integral no ensino (secundário) pois tinham outras atribuições profissionais, como: advogados, médicos e padres. Utilizavam da retórica como recurso de ensino. Até os professores de Química e Física recorriam a esta "verborragia" (Freyre, 1956).

Veza ou outra, no GP, na República Velha, ocorria alternância dos professores nas disciplinas. Professores passavam de matemática para francês, de lógica para história, do italiano para o português e da filosofia para o latim (Rabelo, 1979).

Em 1894, ou seja, na República, apesar das críticas aos privilégios, os novos professores de Francês e Língua Nacional não foram concursados, mas nomeados. Em 1896 um professor de nome Joaquim José de Farias Neves foi designado a ensinar uma disciplina que não conhecia (o que era comum na época) : Latim.

### **Compadrio e clientelismo**

Desde o Império, as relações de compadrio, de favores eram também, nas escolas públicas, práticas comuns. Os professores eram postos nas funções por indicação. Quando ocorria um concurso público, o professor já fazia parte do quadro de professores por apadrinhamento e formalizava sua situação funcional. O Estado estava a serviço dos interesses privados, com "os bem com a vida", filhos de deputados, profissionais liberais, servindo-os na sua formação educacional.

Em janeiro de 1893, na República, o GP transforma-se em Instituto Benjamin Constant<sup>17</sup>. O internato extinguiu-se com a justificativa do Inspetor Geral de Instrução de que os que estudavam lá "eram filhos de agricultores abastados, de cidadãos cujas circunstâncias pecuniárias permitiam perfeitamente educá-los em internatos particulares" (Montenegro,

---

<sup>17</sup> Em 1899, retorna, novamente, o nome desta instituição para Ginásio Pernambucano.

1979:214-5). Em 1866, o relatório da Inspeção do Império lamenta e confirma a crítica dos republicanos, o favorecimento de pensionistas gratuitos no GP a uma pequena elite de políticos, advogados e de fazendeiros. Montenegro expõe: "Não se conformava [João Barbalho] com a excessiva e quase suspeita magnanimidade presidencial autorizando matrícula gratuita a filhos de deputados provinciais, de advogados, de fazendeiros, de senhores de engenho, com prejuízo dos realmente necessitados" (Montenegro, 1979:202).

Estudavam em escola no início do século, conta Sylvio Rabelo, grupos sociais distintos. Encontrava-se a filha do capitão do Porto, as filhas de boloeiros da Ferro-Carril e de catraieiros do ancoradouro. Se estudavam nas escolas alunos de níveis sociais distintos, Bello (1982), em suas lembranças, registra a distinção social ao notar que ele recebia por parte da escola particular um tratamento diferenciado dos outros alunos. Ele e o irmão tinham uma cadeira separada do restante da classe, "especialmente destinadas 'aos filhos do Dr. Ayres'" (Bello, 1982:87).

Ruy Bello, de família tradicional<sup>18</sup>, e que domina politicamente a região, usufrui deste poder familiar e constitui sua formação educacional a partir dessa influência. É um dos exemplos do poder familiar e de compadrismo na sociedade Pernambucana. Na intervenção do Governo do Estado por Agamenon Magalhães, na década de 30, Ruy Bello foi nomeado diretor da Escola Normal, com resistências do corpo de professores. Em 1924, Ruy Bello assume a função de censor de alunos a partir da nomeação feita por seu primo, o então Vice-presidente da República, Estácio Coimbra. Ele faz um comentário sobre seu parentesco com aquele: "Hoje, um primo em primeiro grau de um vice-presidente da República, com a sua interferência, não lograria ser apenas um humilde censor de alunos numa escola situada num lugarejo perdido do interior. Seria, pelo menos, diretor da escola" (Bello, 1982:224). Há um ano no cargo, em 1927, ele solicita ao Governador do Estado, Estácio Coimbra, sua transferência para o Recife, pois ele se encontrava em Tamandaré.

Cavalcanti (1986) mostra que o Setor de Instrução da Secretaria de Justiça no final do século e início do outro, funcionava como uma "central de distribuição" das 434 cadeiras "dispersas por todo o Estado de Pernambuco, mediante os critérios de políticos do coronelismo"

---

<sup>18</sup> O seu pai e todos os seus irmãos nasceram no engenho Tentugal. O seu tio, Júlio Bello, para Ruy Bello era um homem afetuoso com o homem de cor. Como um bom patriarca da Casa Grande expõe: "Nunca me cansarei de louvar e exaltar, os bons sentimentos de afeto do negro e seus mestiços, agregados às nossas casas grandes (...) até hoje, passados tantos anos, nunca sofri nada de nenhum deles, a menor injúria o menor desrespeito". Segundo Ruy Bello, a sua tia-avó "era uma mulher muito mansa, muito religiosa, amiga de todo mundo, menos, inexplicavelmente, da Princesa Isabel, pelo fato de haver ela acabado com a escravidão no Brasil. O seu tio materno era senhor de engenho e

(Cavalcanti, 1986:4). "Os mesmos critérios, norteavam as nomeações, remoções, promoções e transferências das professoras que iniciavam sua vida profissional"(Cavalcanti, 1986:4). As perseguições e vinganças forjavam-se também ali. Segundo um depoimento de uma professora da época, "... o Coronel Leocádio Porto, aluno e amigo do meu querido pai, dizia que se ganhasse a eleição para prefeito de Caruaru, eu voltaria para o grupo Joaquim Nabuco, e sinhazinha ficaria lá, como Diretor. Graças a Deus ele ganhou a eleição e fomos nomeadas conforme prometido" (Cavalcanti, 1986:5).

Diversos professores do GP, na década de 50/60, entraram nesta instituição através de indicações de políticos ou pelos próprios professores catedráticos do quadro desta instituição. Escola da elite pernambucana, era um orgulho ensinar nela. Era uma prática comum ocorrer essa troca simbólica entre aqueles pares. São diversos depoimentos que atestam esses procedimentos.

A ex-professora do GP, Enilda Regina, conta que o "catedrático tinha chegado lá por uma interferência política". Ela própria reconhece que também utilizou o recurso da indicação: "Eu indiquei vários ex-alunos lá da Faculdade para o Ginásio". E complementa a informação sobre o que ela tinha feito:

"Reproduzi. Não havia concurso! Mas às vezes a gente sabia de um colega, de um ex-aluno mais interessado, mais estudioso. Havia, então, um certo critério, um certo cuidado em relação ao Ginásio. A indicação recaía naqueles considerados bons alunos na Faculdade e que mostrassem condições de manter uma certa disciplina no Colégio".

A ex-professora Auridéia Cardoso entrou no GP por indicação do professor Amaro Quintas. Ela relata: "Eu tinha 18 anos, estava jogando voleibol, quando Amaro Quintas me perguntou: 'Você quer ensinar no GP?' (...) no mesmo dia que eu cheguei com o bilhete de Amaro Quintas, já me mandaram entrar numa sala de aula, cheia de meninos". A ex-professora do GP, Bernadete Pedrosa, foi admitida por indicação.

"Quando o Dr. Aderbal assumiu a [SEE], aceitei seu convite para ensinar na Escola Normal e fui contratada. O ingresso no GP aconteceu da mesma forma, só que era outro professor o [Secr.] de Educação, Dr. Lourival Vila Nova, de quem fui aluna em Filosofia, a quem substituí no GP e de quem fui Assistente na Faculdade de Direito por vários anos".

O ex-professor do GP, Geraldo Lapenda, com saudades do poder catedrático, observa que antes "o catedrático tinha que ser consultado na hora de botar um professor lá, mesmo que

---

político como seu avô. O seu primo, Estácio Coimbra, era também senhor de Engenho. Em 1900 Estácio Coimbra é eleito para a Câmara Federal. Em 1926 é eleito Governador de Pernambuco, sucedendo a Sérgio Loreto (Ruy Bello, 1982).

não fosse através de um concurso, mas, pelo menos, a gente apreciava, via se ele sabia alguma coisa ou não, se ele já ensinava em algum lugar". Manoel Correia de Andrade conta um episódio em que ele teve que buscar o apoio do primo, Presidente da Assembléia Legislativa de Pernambuco, José Francisco (pai do ex-governador de Pernambuco Joaquim Francisco) para disputar uma vaga de professor no GP, contra Rachel Caldas, já professora da Universidade.

*" E o Secretário da Educação era Aderbal Jurema, que era meu amigo; ele me disse: "olha, você não tem apoio político para disputar o lugar com Rachel!" Aí eu lembrei que o Presidente da Assembléia Legislativa, José Francisco, pai de Joaquim Francisco, era meu primo, primo de 3o grau [...]. Fui ao José Francisco e ele apoiou imediatamente e forçou mesmo a barra [...] Acontece que José Francisco era do PSD e era muito ligado a nós pessoalmente; e, na Zona da Mata, parente é parente.... [...]E eu fui nomeado interino".*

### **Malandragem e bem público**

Se no campo das relações pessoais e políticas as relações de proximidade davam as cartas a serem postas na mesa, o mesmo ocorria nas relações profissionais. Diversos recursos eram adotados por professores e funcionários para não cumprirem as suas responsabilidades profissionais. Até no GP, que tinha a tradição de rigidez e disciplina, era comum ocorrerem alguns tipos de procedimentos, como a falta de assiduidade, sair antes do término da aula e fechar o estabelecimento antes do término das aulas, expedientes adotados, também, por outras escolas. Registremos que os salários do período Imperial e Republicano não eram dos melhores. Freyre (1956) faz crítica neste sentido. O próprio corregedor do Império justifica os comportamentos dos professores recorrendo a esse argumento.

Montenegro (1979) observa que, no período de 1866-1870, no GP, a assiduidade por parte de alguns professores não era muito boa, aumentando as atividades dos repetidores, que residiam na escola, cuja função era substituir os professores em sua ausência. O diretor Geral da Instrução Pública, Francisco de Paula Batista, posicionou-se criticamente acerca da qualidade das aulas do nível secundário devido ao comportamento abusivo dos professores: estes ensinavam a particulares e em sua própria casa, estimulando os alunos apenas receberem os diplomas. Ele diz: "e alguns há, êle (..) que ensinam até de empreitada; recebem de cada estudante certa quantia para cada um dos preparatórios, que quer aprender. Daí não haver estímulo para estudo; mas desejo de aprovação" (Montenegro, 1979: 54). Freyre (1956) lembra que o pagamento dos professores era por preleção e que, portanto, o professor secundário tinha que dar cerca de dez aulas diárias para auferir mensalmente um mínimo de sobrevivência.

Em 1873, segundo Olívio Montenegro, o regedor do GP, Augusto Carneiro, queria combater abusos de práticas dos professores. Era praxe os professores reduzirem 'a um mínimo de hora o seu tempo de aula, reduzirem às vezes a minutos, a 30, 20 e até 10 minutos, aulas que deviam ser de duas a três horas'" (Montenegro, 1979:170).

Na República, um recurso adotado, também, pelas diretoras de escolas, era a tentativa de ludibriar os governantes com supostas atividades artísticas feitas por alunas. No período do Estado Novo, valorizavam-se as exposições dos trabalhos artísticos dos alunos. A diretora que conseguisse fazer uma boa exposição ficava prestigiada com seus organizadores. Conta Itamar Vasconcelos que "uma diretora de Grupo Escolar da capital pediu emprestados peças de enxoval de uma noiva, bordadas em um dos tradicionais orfanatos especializados em tais trabalhos, para colocar na exposição de sua escola, como trabalho de alunas" (Cavalcanti, 1986 : 53)

Os ex-professores do GP contam que existiam naquele período falta de assiduidade e malandragem dos professores/funcionários acerca de sua responsabilidade profissional e às vezes a direção agia ilegalmente quanto aos direitos dos professores. A professora Enilda Regina revela ao pesquisador, rindo em alguns momentos, que "os próprios professores já faltavam muito mais; no curso noturno muitos alunos abandonavam, faltavam muito. Me lembro assim das perseguições de seu Manoel, que era uma espécie de Chefe da Portaria lá do Ginásio. Ele vinha pra avisar a gente que o Colégio ia fechar (risos). A gente ainda dando aula. Geny se lembrou até que ele até vinha, às vezes, de pijama (risos) (ele morava lá) pra avisar que ia fechar o colégio (risos)". Já Manoel Correia de Andrade, ex-professor do GP, conta que tanto o diretor da época, Amaro Quintas, quanto o responsável pela fiscalização dos professores quanto ao horário, Eládio Ramos, eram autoritários e recorriam a métodos não muitos éticos. Ele diz: "Eládio cuidava de fiscalizar o horário dos professores e botava falta e descontava no salário. E depois disse que pintou o GP com o dinheiro das faltas dos professores".

O ex-aluno Antonio Avertano conta que havia "muitas deficiências. Havia professor que faltava, havia matérias que não eram dadas, havia deficiências de todo o tipo". O ex-aluno Everaldo Vieira de Melo comenta: " Existiam professores gazeteiros, que faltavam muito e a matéria ficava sem ser dada. Tinham aqueles que eram alheios ao que estava acontecendo na aula, que viviam nas nuvens, filosofando, não ensinavam nada. Professor que parecia drogado ou embriagado - que chegava ao ponto de tombar na classe - e era professor de nome!".

O ex-aluno Arundo Antunes, diz que o professor Leônidas Estelitas não chegava atrasado e não faltava às aulas. O restante era "reacionário" e faltoso. Ele afirma: "Mas o resto, [com exceção de Hilton Sette e Manoel Correia de Andrade], era tudo malandro, passava seis meses sem dar aula, vivia de nome". Havia professores "passavam três semanas, até dois meses sem dar aula". O pesquisador Geral Barroso, mais à frente, pergunta ao entrevistado se de fato os professores não eram assíduos. Ele dá os nomes dos faltosos e comenta: Valdemar Valente, Gilberto Ozório eram todos "gazeteiros". Outros, horríveis, como Lauro Oliveira, Lucilo Varejão ("todo mundo abria o livro, era uma zona").

### **Relações de autoridade : simbolismo, método, avaliação e disciplinamento**

Se as relações de favores, de amizade e pessoalidade eram o que existia na instituição educacional (na forma de clientelismo/compadrismo, falta de assiduidade), o método de aula e avaliação expressará a hierarquização e poder do patriarca patrimonial. O bacharelismo, a retórica, a memorização, o silêncio e o simbolismo de autoridade (o anel e o pedestal) é que irão prevalecer: eram as marcas da sapiência da época. Naqueles anos todos, o poder sádico travestido de saber reinava nos momentos de "avaliação". A mulher será a ameaçadora (e também, mantenedora) de todo este status patriarcal: ela é quem assumirá, na década de 60, a responsabilidade pela parte pedagógica e fiscalização do Estado. Isto trará o ódio dos catedráticos do GP a esta "Senhora" da Secretaria, como se referiu o professor Lucilo Varejão a uma pedagoga da época. Para este autor as recomendações vindo da SE eram "idiotas" e o grupo de professoras da SE eram "ambiciosas de posição, mando e dinheiro". Para esse professor, foram elas que "escangalharam" o ensino. "Essas senhoras da [SE] aviltaram e escangalharam o ensino. Elas, com essas inovações, retiraram do professor alguns direitos, como de *inamovibilidade* e então conseguiram dominar o professorado".

Não há sociedade sem que se recorra a símbolos de status e poder. Na instituição educacional era o anel e o pedestal. Essa influência, a do anel, veio da Índia Oriental e da China no momento dos contatos dos portugueses colonizadores com esses povos, lembra Freyre (1956). O anel de bacharel, sempre a vista de todos, era um recurso que se utilizava nas salas de aula para vanglória intelectual, principalmente para aqueles que transformavam a sala de aula num palco de oratória. "O seu anel de chuva, expõe Montenegro sobre Osvaldo Machado,

símbolo de Bacharel, não o punha senão no dedo régio, do indicador. E nos momentos de mais vibrante gesticulação, era êle ainda como uma virtude da sua oratória" (Montenegro, 1979:234). Segundo Freyre (1956) é brasileiro o uso de anel com rubis, esmeraldas e safiras que identificam o graduado de escolas superiores. Sylvio Rabelo, no início do século, quando em seus estudos no GP, observa que os professores "davam aulas trepados em tribunas, e falavam de coisas que não entendíamos".

Ainda na década de 50 as aulas eram ministradas sob o pedestal. O ex-aluno do GP, Antonio Avertano, conta que, naquele período, "o professor subia no pedestal - ele tinha um pedestal, todos eles, nenhum professor dava aula fora do pedestal - ele ficava em cima, nós ficávamos embaixo. Isso aí era muito importante para manter a disciplina, principalmente de crianças entre 12 e 13 anos".

Esse formalismo simbólico é possível de se observar também na distribuição de diplomas do secundário (no setor privado) e na caligrafia, altamente valorizada até hoje. Mas o simbolismo é insuficiente para constituir o real. Os ritos pedagógicos eram fundamentais para a sua constituição. A memorização e avaliação cumpriram papéis importantes à ordem instituída: o bacharelismo livresco e fútil de uma elite política em decadência.

O simbolismo do diploma foi combatido pelos republicanos, pelo menos com algumas medidas bombásticas, buscando modificar, no plano ideológico, a instauração do cidadão. Com a República, o GP (Benjamin Constant) definiu a não confecção de diploma de bacharel em letras, mas em *certificado de exames* prestados, buscando combater as "exibições aristocráticas da cultura". Nas correspondências oficiais, foram abolidos os "Ilustríssimos", e os "Excelentíssimos" e substituídos por "cidadão" (Montenegro, 1979).

A distribuição de diplomas ocorria com frequência no setor do ensino particular - pelo menos era a representação em voga em relatórios de inspeção. Possuir o diploma era de suma importância para a época do Império e República Velha. Uma escola particular, conta Rabelo (1979), Escola Politécnica, "funcionava em cima de uma venda; quase não tinha professores e mesmo os existentes não davam aula. Contudo, distribuía diplomas, a partir do segundo ano, de engenheiro geógrafo, engenheiro industrial e engenheiro civil".

Era comum ainda na década de 30, apesar de ter diminuído, conta Montenegro, a solicitação por carta de empenho dos pais para que seu filho fosse aprovado, mesmo que "não soubesse de nada" (Montenegro, 1979).

Byron Sarinho conta que, no tempo em que ele fazia o curso superior, talvez na década de 60, havia uma escola que era conhecida como "'O Cabaré do Soares', uma escola particular, que todo mundo dizia que era uma esculhambação, era só pagar e passar". A ex-aluna Cileide Soares confirma a imagem negativa das escolas particulares - com exceção para as grandes escolas. Indagada pelo pesquisador G. Barroso Filho se existia uma gíria na época, "pagou passou", ela responde: "Realmente existia isso. Colégios sem conceito como o Carneiro Leão, Colégio de Contabilidade, Cabaré de Soares e outros sem o menor escrúpulo".

Uma das valorizações da *formalidade escolar* era a importância da grafia. Até hoje é cultuada, mas não prepondera em seu cotidiano (Parte 4, capítulo 2, seção: **rituais**). No início do século XX, Sylvio Rabelo lembra em seu livro de memória que sua mãe, professora, primava pela caligrafia, através do ditado ou redação.

*"Os traslados eram modelos que tínhamos de copiar todos os dias, preparados por minha mãe para cada aluno. Nunca em minha vida vi letra igual à sua: bem talhada, uniforme, perfeita. Essa letra poderia ser gótica ou a ronda, ou então o bastardo, o bastardinho e o cursivo, fosse de que tipo fosse, ela a traçava com uma perícia fora do comum. Copiar com exatidão o traslado era tarefa feita antes de qualquer outra, pois a caligrafia tinha uma importância capital naquele tempo. Quando se falava das habilidades de alguém, logo se acrescentava: - 'Tem boa letra'. Ter boa letra era sinal de excelente aproveitamento e até de inteligência, ao lado da 'leitura corrente'" (Rabelo, 1979 : 23-4).*

Bello (1982) recorda, quanto aos primeiros passos de aprendizagem da escrita, que "o professor tracejava a lápis, numa folha de papel almaço, dobrada ao meio, uma série de arabescos, ora curvos, ora retos, que o aluno cobria a pena. Nas classes mais adiantadas se faziam cópias, ditado e exercício de redação" (Bello, 1982:87). "Havia, mesmo, os calígrafos profissionais, verdadeiros artistas. Por isso nas escolas primárias tanta importância se dava ao ensino da escrita. Ensinavam-se aí vários tipos de escrita, a escrita comum, a escrita cursiva, a escrita gótica, a escrita de fantasia etc." (Bello, 1982: 89).

Um ex-aluno do GP, Adjair Guilherme, na década de 60, lembra que o prof. Lauro de Oliveira, admirava a sua caligrafia. Ele procurava tirar proveito: "inclusive eu levava ele muito na conversa, que eu por ser o n.1 da chamada e ele achava minha letra bonita, eu era quem ia para o quadro escrever, ia ditando e eu escrevendo. E no fim eu dizia: 'mereço uma notinha aí, não?' e no fim levava um 7, e tal...".

A aprendizagem era realizada mais por ouvir do que por leitura de livros no início do século. Os alunos ficavam ao lado da professora e eles repetiam "as palavras da cartilha, ao mesmo passo que as indicavam com ponteiro de osso". Copiar, ler a cartilha e contar: este era o



ritual pedagógico da escola do início do século (Rabelo, 1979). As provas escritas recebiam conceitos P (péssimo) a Opt (ótimo). O que definia o resultado final, de fato, era a avaliação no final do ano por uma banca, composta por "três examinadores, sendo um deles o delegado do ensino, que era o presidente" (Bello, 1982:88). A entrada dos alunos na escola se dava às 9 h e sua saída às 14 h (Rabelo, 1979). O ano letivo começava em janeiro e encerrava em dezembro, com as férias de São João (15 dias) (Bello, 1982).

Na década de 50/60, o método de aula não tinha alterado muito. A ex-professora do GP, Maria Baltar, lembra que no tempo do prof. Ribeiro "não explicava nada nas aulas. Os alunos teriam que estudar a lição; eram chamados ao quadro para resolver o exercício". A ex-professora Bernadete Pedrosa, do GP, ministrava sua aula expositivamente e abria para o debate com os alunos. Ela lembra que não havia discussão pedagógica com os professores sobre o desempenho dos mesmos em sala de aula naquele período. A preocupação era a disciplina ser dada [no Ginásio de Jaboatão]; nunca houve interferência do professor ser mais rigoroso ou menos rigoroso, de ter alguém observando seus passos".

Hilton Sette, ex-professor do GP, expôs que suas aulas de geografia eram feitas no mapa. "Naquele tempo eu fazia as explanações e mostrava o mapa. Toda a aula era no mapa" e os alunos faziam apontamento no dia seguinte. Professor Lucilo Varejão lembra que "obtinha as coisas na amizade, tanto que os alunos ainda hoje me encontram e se mostram amigos, porque eu os tratava com consideração, estimulava, tirava uma brincadeira com um, uma brincadeira com outro e assim ia obtendo o interesse do aluno em torno da minha disciplina". "Naquela época, se usava muito o recurso da chamada oral, que o professor fazia de acordo com suas necessidades" e nas aulas de língua, se "fazia a prova escrita".

Adjair Guilherme, ex-aluno do GP, lembra do professor Luís Ribeiro. Ele ministrava aula pelo método Cerrasqueiro, ou seja, o professor dizia o assunto, os alunos liam e explicavam o assunto. A memorização era importante. Ele explicita: "Quando a gente tropeçava, ele dizia (no meu caso, o n. 1, ele dizia n. 2, n. 3, aí alguém ou respondia ou, se não respondesse, ele dizia e eu dava andamento)[(...)] Ele sabia de cor[(...)]e nem ia para o quadro melar a mão de giz".

O ex-aluno do GP, Arundo Nunes, diz que se fazia uma avaliação por mês e que os professores não forçavam leituras extras de livros. Byron Sarinho, ex-aluno do GP, quando indagado sobre a relação entre professor/alunos, observa que

"a minha impressão é que todos eles seguiam muito a coisa do 'magister dix'; quer dizer: o mestre fala e o aluno, quando muito, pergunta. Não me ficou a memória de uma coisa assim interativa, que o aluno tomasse, assim, a iniciativa, em que a coisa fosse um círculo de conversa. Era muito aquela coisa da turma lá, o professor chegava, fazia a exposição, os alunos faziam a pergunta, etc".

O método de aula se confundia com a *defesa de uma ordem sádica*, ou *exageradamente disciplinadora*: punições, exposições de alunos publicamente, perseguições, o silêncio absoluto, o "respeito à autoridade" faziam parte da rotina escolar. As escolas recorriam ao censor por sala de aula: o bedel.

Tanta rigidez gerava reprovações e deserção em massa. O relatório de 1 de janeiro a 31 de Dezembro de 1922, sobre o GP, identifica uma elevadíssima deserção dos alunos do 3º ano. No ano seguinte, o relatório publicado observa que " grande é o número de professores que não ensinam - pois absurdo é supor que a nova geração seja tão destituída de inteligência ou refractária aos estudos" (Montenegro, 1979:266). Mas reconhecia a necessidade do "rigor"<sup>19</sup> nas bancas de exames. O que incomodava aqueles que assumiam o ensino de frente não eram propriamente as reprovações mas a "reprovação em massa" (Montenegro, 1979).

Em 1916 as bancas de exames do GP, para o preparatório, beiravam ao absurdo. Particularmente, o padre Jonas Taurino, conhecido como "o mau colega de inglês" (ele tinha publicado um livro denominado "o meu colega de inglês"),

"divertia-se como um sádico em fazer em banca de exame perguntas como tais: 'Que cor tem o lago de Constança', 'Em quantas horas se vai de trem de Paris a Berlim', 'Como se vê na lua o fenômeno da terra cheia?'. Com certeza a chave dessas charadas se encontrava noutro livro da sua autoria - Sinos e sirenas, que custava aos alunos os olhos da cara" (Rabelo, 1979: 69).

Já na aula de desenho, o professor exigia apenas dois trabalhos copiados durante o ano e ele ficava lendo o jornal do dia na sala de aula (Rabelo, 1979).

Quando o comportamento dos alunos em sala de aula desagradava, o professor deixava-os em pé (Rabelo, 1979). Bello (1982) nota, porém, no início do século, que o castigo ocorria não somente quando "perturbava a aula", mas quando eles não conseguiam responder às questões postas na sala de aula. "Para dar a lição", conta Bello,

"os alunos da mesma classe ou grau eram colocados em semi-círculo diante do professor que os ia interrogando, tomando a lição. Quando um deles não dava a resposta certa, a pergunta passava para o

---

<sup>19</sup> A rigidez do Ginásio Pernambucano era reconhecida e defendida desde o período de 1879. Ou seja, desde o Império. Segundo o relatório do Inspetor João Barbalho, quando cita um professor daquele colégio, diz o seguinte: "A natureza do curso, a solidez dos estudos, e a severidade dos exames naquele estabelecimento formavam o odioso contraste com a facilidade e nímia condescendência que se notavam nos [outros] colégios" (Montenegro, 1979:190). A pouca frequência dos pais naquela época é justificada por este Inspetor, pelo "relaxamento e vaidade dos pais que não querem saber de como os filhos obtem os seus certificados de exames, mas em que tempo os obtem" (Montenegro, 1979: 190). Eles, os pais, só se preocupam com o diploma.

de junto. Algumas vezes, nas sabatinas, o aluno que corrigia o outro, que lhe passava quinau, castigava-o com um bolo de palmatória"(Bello, 1982:88).

Sette (1978) lembra que a exclamação "Menino, você já está no tempo de ir para a escola!" significava não apenas uma lembrança de que o tempo tinha chegado para ir a escola, mas uma ameaça de que a escola inspirava um forte disciplinamento. A imagem de ensino, para alguns, era suavizada com a defesa de um ensino mais moderado, como por um sujeito que se propunha ensinar e era comerciante. Era relativamente comum pessoas se proporem a ensinar e recorriam ao jornal para apresentar-se para esta finalidade. No início do século XX existiam vozes destoantes<sup>20</sup> acerca do castigo como "método" de ensino-aprendizagem.

Quem se propunha a ensinar sem os recursos da palmatória era ridicularizado como "maluco". "Quantos risinhos de zombaria entre os colegas de classe! Quantos, do alto de sua autoridade, com uma voz adequada para o momento, não teriam sentenciado: "Êsse professor das arábias é um maluco!" afirma Sette (1978).

A ex-professora do GP, Auridéia Cardoso, diz que, quando ela assumiu as primeiras aulas em meados da década de 60, "não deixava ninguém fazer anarquia, eu sempre mantive a disciplina nas aulas". "Eu acho que aquela hora que eles vêm para o colégio deve ser bem aproveitada para se aprender; então eu entro, fecho a porta e dou a minha aula e não aceito indisciplina. Até hoje eu reclamo com os meninos, tiro do corredor, mando pras salas". O diretor do GP, na época, Dr. Souto Neto, informa a professora, "criou uma [coordenadoria] para a disciplina, que era a professora. Terezinha de Jesus Moraes, já falecida. Ela tinha um sininho que chamava os alunos; os alunos, quando ouviam o sininho, faziam fila para entrar nas salas. Então o Souto Neto manteve o respeito e a disciplina, criou a banda marcial". A professora observa que naquele tempo se tinha mais respeito pelos professores, tinha educação, "cumprimentavam com 'Bom dia', 'Boa tarde', levantavam quando o professor entrava na classe". Havia um bedel por turma. Havia bedéis doces e outros intransigentes. Bedéis masculinos e femininos.

O ex-professor do GP, Cláudio Estelita, lembra que, "quando era aluno daqui, o professor entrava na sala e os alunos ficavam em pé, perfilados. A gente só se sentava quando ele mandava. Quer dizer, tinha disciplina". Este mesmo professor nota, também, que "naquela época o professor tinha autoridade para dar uma nota e reprovar. Hoje, se ele reprovar metade

---

<sup>20</sup> Os adeptos de uma moderação nos castigos criaram versos como estes: Qualquer bichano careta, Abre hoje a sua escola, E de palmatória em punho, Nos alunos bate a sola, E os coitados dos meninos. Por não saberem a lição,

de uma turma, ele é chamado pelos órgãos competentes para se explicar. Naquela época era diferente; ele dava sua nota e pronto. Ele era mais livre para avaliar".

O ex-professor Manoel Heleno conta que o bedel ficava dentro da sala de aula para auxiliar o professor na disciplina. O ex-professor Geraldo Lapenda afirmou que

"a disciplina era ótima. Havia lá um chefe de disciplina, chamado Seu Griz, parecia um Tarzã. Ele tomava conta da parte de disciplina; era amigo de todo mundo. Mas os alunos eram bons, respeitavam; era gente pobre que queria vencer (...) eu só tive problema com fila de alunos; as meninas mesmo gostavam de botar fila na perna, por baixo da saia, mas isso eu resolvia ali mesmo, chamando a atenção do aluno".

O ex-aluno Alvimar Leite conta que os estudantes gostavam de tomar banho no rio e ir jogar bola no Parque 13 de maio, mas quando a escola pegava, colocava-os suspensos. Quanto à sala de aula, "cada aluno tinha o seu lugar marcado", afirma este ex-aluno do GP. "Você entrava na aula, tinha o lugar marcado; o bedel fazia a chamada e mantinha a ordem na classe até a chegada do professor. Quando o professor chegava, ele se retirava e ficava sentado na porta da sala; do lado de fora tinha uma cadeira, ele ficava lá sentado esperando a aula acabar". Ele complementa em outro trecho: "o que fazia o ensino do GP bom, eu acho, era a disciplina rígida e a qualidade dos professores". O ex-aluno Carlos Roberto observa que

*"no intervalo, entre sair um professor e entrar o outro, a gente não ficava pelos corredores. O professor se ausentava e o bedel sentava no birô do professor e ficava sentado, olhando pra gente [(...)] A gente pra ir ao sanitário tinha que pedir licença. [(...)] Era um ambiente de silêncio, de silêncio mesmo. Quando um professor faltava - às vezes, raramente quando faltava - a gente ficava na sala de aula revisando a matéria, estudando alguma coisa, sob a vigilância do bedel (que tinha uns mais rigorosos do que outros). A gente não ficava pelo corredor, nem descia.*

O ex-aluno Everaldo Vieira de Melo conta que "os bedéis ficavam conosco o tempo todo, vigiando, controlando". O seu Messias "botava a gente para formar no pátio, fazendo fila, feito militar e seguir marchando para a sala de aula" e "ficava com a gente, dentro da sala mantendo o silêncio até o professor chegar".

Outro ex-aluno, Fausto Nogueira, relata que todos tinham seu número e só podia sentar ali. O professor Luis Ribeiro, "não pegava no giz, não levantava da cadeira". Ele não levantava a voz e usava apenas o "sarcasmo", "ele lascava o aluno moralmente". Continua o ex-aluno: "Ele, quando entrava, sentava na cadeira e dizia: 'quem é o poeta de hoje?'. Ele seguia "religiosamente a seqüência do livro", dava uma nota e ninguém sabia porque era um código que só ele sabia.

O ex-aluno Onaldo Pompílio notou que um professor da época, Amaro Quintas, apesar de bom professor, "era muito rigoroso, durão", pois, ele chegou a colocar "zero" nele por ele responder uma indagação de um colega.

## **Religião**

O ritual metodológico no cotidiano não era suficiente para dar conta do disciplinamento do corpo e da alma. Recorria-se ao ritual religioso. O cristianismo sempre esteve presente na instituição educacional. Sempre para domar as mentes e a alma. Ou por práticas rotineiras ou na legislação<sup>21</sup>.

Um aspecto a se observar do nascimento do GP, que se chamava antes de Liceu Provincial, Regimento de 1/09/825, é que, quando transformado em 14/05/1855, em "um internato de educação pública, e de instrução secundária", denominado GP, aparece em um de seus primeiros artigos: "tenderá a constantemente a formar o coração dos alunos, e a inspirar-lhe o amor da religião e dos bons costumes, pela palavra e pelo exemplo". Por sinal, o seu nascimento "prático" se deu no Convento do Carmo (Montenegro, 1979).

Um dos rituais dos alunos do internato, no GP no período de 1855 a 1858, segundo o pesquisador Montenegro (1979), era a oração. Às 5 horas acordavam para orar, das seis às sete e meia, lição com repetidores (auxiliares jovens dos professores), seguindo-se a hora do almoço, das sete e meia às oito. Logo após, aula até uma hora da tarde (Montenegro, 1979).

---

<sup>21</sup> Nas Constituições (e suas revisões) ela vem deixando suas marcas. Com exceção da constituição de 1891, em que foi rompida a relação Igreja/Estado. Segundo Cury (1996), "A constituição [de 1891] vetou a subvenção ou manutenção ou a restrição do exercício de cultos e de crenças. Vetou também o exercício da capacidade eleitoral aos religiosos que prestassem votos solenes de obediência aos seus superiores eclesiásticos. Neste sentido a Constituição se laiciza, repondo a liberdade plena de culto e a separação da igreja e do Estado (...) e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos" (1996:75-6). Já no processo constituinte 1933-4 Rocha (1996) observa que os "renovadores" da educação se dobram frente à pressão religiosa para o ensino facultativo. Segundo o deputado da época, Francisco Campos, posteriormente ministro da Educação e Saúde do governo provisório de Getúlio Vargas, "só a religião pode oferecer ao espírito pontos de apoio e motivos e quadros de ação moral regulada e eficiente. A educação moral não é mais do que um subproduto da educação religiosa (...) só a religião, que está à raiz do espírito, pode alimentar, nutrir a aprimorar. O de que precisamos, se precisamos de educação moral, como não se contesta, é de educação religiosa" (apud Campos in Horta, 1996 : 148). Como Francisco Campos não conseguiu convencer seus colegas deputados na revisão constitucional de 26, baixou decreto em 1931, reintroduzindo o ensino religioso nas escolas públicas de todo o país. Já na Constituição de 1946 o texto aprovado é o que se segue: "o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável" (Oliveira, 1996:166). No Congresso constituinte de 1966-7, o pagamento de salários aos professores de religião é feito lei. "A Comissão de Juristas, dando como inquestionável o disposto sobre o assunto na Constituição de 1946 (presença do ensino religioso, de matrícula facultativa, no horários das escolas), inclui no seu anteprojeto a possibilidade de remuneração dos professores de religião por parte do Estado, que havia sido explicitamente excluída, em 1961, pela Lei de Diretrizes de Bases (art. 97)" (Horta, 1996:232). Em 1971, esta temática, a remuneração dos professores, retorna. "A remuneração dos professores de religião voltará a ser legalmente possível somente a partir de 1971, quando a Lei no. 5692 revoga o art. 97 da lei de Diretrizes e Bases, substituindo-o pelo parágrafo único do art 7, que mantém o ensino de 1º e 2º graus, mas não contém qualquer proibição de remuneração de professores. Tal remuneração ficará, a partir de então, na dependência da legislação educacional das diferentes unidades da Federação" (Horta, 1996:237).

Em 1870, foi reconstruída a Capela do GP, sob a iniciativa do Pe. Francisco Rochael. Aos domingos e dias santos as missas foram restabelecidas. Os alunos participavam no coral. Era obrigatória a presença na missa dos alunos e funcionários que residiam no Ginásio. Nesse período foram realizados diversos casamentos de pessoas importantes da cidade de Recife (Montenegro, 1979).

Alguns colégios da cidade, no início do século, no período da Paixão, arrastavam seus alunos para visitarem "o Santo Sepulcro. Ou para ir ver o cinematógrafo, que era novidade, a vida de Jesus" (Sette, 1978). Os educandários de caridade "realizam uma obra imperecível e nunca bastante admirada", como os de "Santa Tereza, de Olinda; Jaqueira, Magalhães Bastos, da Várzea" (Sette, 1978).

Bello (1982) recorda que em sua formação educacional, ao matricular-se em outra escola (mudou muito de escola para escola), de D. Amália Leitão, nos anos 10, a diretora ficou desolada ao saber que ele não tinha nem a primeira comunhão. "Repassadas de caridade, ouvi da mestra, naquela ocasião, palavras novas, estranhas, sementes da conversão que desde aquele momento começou a se operar em mim. Ficou logo acertado que ao fim daquele ano eu deveria fazer a primeira comunhão juntamente com outros alunos, meninos e meninas" (Bello, 1982:129-30).

Em 1933, antes da sua nomeação na Escola Normal, ele vai ministrar aula de Latim e Português no Colégio da Sagrada Família em Casa Forte. A sala de aula tinha 15 alunas. Havia todo um ritual para início das aulas:

"Ao chegar para a aula, eu tinha que tocar a sineta da porta da clausura. Uma freira, depois de me identificar através de um postigo existente na porta, fazia-me entrar e, sempre de cabeça baixa, me convidava acompanhá-la, através dos corredores até a sala de aula. Ali, eu assumia a minha cadeira e a religiosa a sua, pois sem levantar a cabeça, assistia impassível a aula inteira" (Bello, 1982:234).

As alunas não podiam se mexer na cadeira, somente quando fossem responder algumas perguntas do professor, em pé, em posição de sentido, com os braços cruzados (Bello, 1982).

O Estado Novo reintroduz na Constituição de 1937 a disciplina religião como disciplina obrigatória para os ensinos primários e secundários, com programas, horários e professores próprios. As mulheres assumirão esta tarefa: de catequizar os alunos. A chefe do catequismo era a professora Lourdes Dutra. A importância do ensino religioso pode ser averiguada no seguinte dado: enquanto existiam 227 professoras de Letras, o número de catequistas somava 230 (Cavalcanti, 1986). Uma das novidades do governo nesse período foi a criação do canto

orfeônico, que, para seus idealizadores, expressava o espírito do escoteirismo em vez do individualismo. Uma das funções desse canto era publicizar mais a religiosidade cristã e o civismo. Em 1940 existiam 51 conjuntos orfeônicos e 2.200 orfeonistas (Cavalcanti, 1986).

### **Conflitos e indisciplina**

Apesar de toda rigidez<sup>22</sup> e poder verticalizado no GP, as indisciplinas eram comuns. A sociedade e os alunos não eram tão ordeiros. Os conflitos, tentativas de desmoralização de professores e bedéis ocorriam com certa freqüência nas escolas, normalmente com gritarias, filas nas provas, usos de chapéu na presença do professor (era considerado um grave desrespeito a autoridade). A grande quantidade de bedéis, um por sala, já sinalizava para o uso constante da coerção como forma de garantir o ensino-aprendizagem.

Na final da década de 10 ou início de 20, Monteiro nos informa que uns alunos jogaram uma bomba no corredor, perto das salas de aula. "Com as primeiras providências, reagem os alunos investidos por meios de constantes assuadas e vaias, e mais com ovos pôdres e seixos, contra diretor, professores e a própria autoridade policial que presidiu o inquérito" (Monteiro, 1979 : 239-40).

Na década de 60, o ex-aluno Antonio Avertano observa que, apesar de todo o rigor dos bedéis, os alunos aprontavam contra eles: "Os bedéis eram figuras extraordinárias. O Seu João vivia dormindo. O seu Gomes, Bilolinha, desse tamanhinho e a gente jogava papel nele: 'acorda bilolinha'. Tinha o Bernardino....". Um dos ex-alunos do GP, Carlos Roberto, conta em sua entrevista ao pesquisador Geraldo Barroso sobre uma brincadeira racista contra um bedel:

*Ele era um preto, e a gente dizia bem baixinho: "Seu Macário!", e alguns alunos diziam assim : "Seu Macaco !", né, com raiva dele; aí fazia (bem rápido): "Seu Macaco !" Aí ele fazia: "Você, me chamou de quê?" "Não, Seu Macário !, não sei o quê..." A gente tinha raiva dele, que era muito rígoroso.*

---

<sup>22</sup> Em 1857, soubemos da expulsão de 6 alunos por serem "incorrigíveis, apesar do uso da palmatória, discricionariamente restaurada pelo regeador, como uma medida de salvação escolar" (Montenegro, 1979) . Numa seleção para cargo de professor, no período de 1851-1854, realizado no Liceu, foi uma algazarra ensurdecadora, pois a sala estava lotada de alunos: conversas, gritos, sussurros impediam o andamento do concurso (Montenegro, 1979). Antes, a seleção era feita no Palácio do Governo, assistido pelo seu Presidente. Em junho de 1846, o diretor do Liceu solicita soldados ao Presidente da Província para ajudar na disciplina da escola. "Já antes haviam sido expulsos sete alunos, e se proibido por uma portaria 'que nenhum aluno se apresentasse no Liceu antes de ser 15 minutos de entrada das aulas que freqüentavam, nem se reunissem em grupos na porta do estabelecimento. Porque era um hábito dos alunos chegarem todos os dias muito antes das horas de aula para estacionarem não apenas na porta, mas nas vizinhanças da escola, em grande algazarra" (Montenegro, 1979:85). Em 1850, o diretor do curso jurídico de Olinda, tendo em vista a seleção para o cargo de professor ( por ser turbulento), solicitou dez ou doze homens, enquanto durasse o exame (Montenegro, 1979). Em 14 de julho de 1850, este diretor envia um ofício ao presidente da Província: "os estudantes tão altivos que cantavam nos gerais, passeando com chapéus na cabeça à vista dos lentes, e fazendo alaridos, e às vezes espancando e rasgando as casacas uns dos outros, etc; e à noite fazendo estampidos pelas ruas sem distinção de vésperas de estudos a vésperas de feriados, incomodando o sossêgo das famílias, sem respeito à moral pública, outros furtando galinhas" (Monteiro, 1979:86). O uso de chapéu pelos alunos era uma "insolência" contra o professor. No jornal (ou revista?) Carapuceiro, no meado do século XIX o articulista nota como está mudado o tempo: "" Um menino de dez a doze anos já levanta o topête, já chama rabujentos e patetas a seus pais, que não ousam mais repreendê-los e muito menos corrigi-los. Nos antigos tempos, o filho já homem não se atrevia a fazer a barba, pela primeira vez sem a licença de seu pai; hoje o menino ainda frequenta as primeiras letras, e já fuma seu charuto" (Montenegro, 1979: 51).

## **Sexualidade**

Todo este disciplinamento também não segurava os alunos nas questões ligadas à sexualidade, ao namoro, à atração com pessoas do sexo oposto. Mas naquela época estudada aqui, a sensualidade não era tratada abertamente como hoje. Possivelmente somente em rodas de amigo(a)s. As fontes utilizadas não possibilitaram nem afirmar ou negar categoricamente esta diferença com a de hoje. No máximo pode-se dizer que, apesar de toda a hierarquia naquele momento, o jogo da sexualidade estava presente. Mas a mulher era educada para o lar e para Deus: o seu caminho já estava traçado. O disciplinamento do seu corpo era feito principalmente na família e, posteriormente, na escola. As festas, as tertúlias, ocorriam nas escolas, momento importante para alguns que se introduziram no mundo das artes desde cedo.

Nas memórias de alguns intelectuais (M. Sette, S. Rabelo, G. Freyre), relata-se a freqüência de professores, poetas, jornalistas e pessoas ligadas ao poder da terra como boêmios: amantes das mulheres e da noite. O próprio Freyre (1975) se coloca desde adolescente como um aprendiz da boemia, que foi introduzido no mundo sexual pela morena. Freyre (1975) conta, em seu diário juvenil, diversas experiências sexuais. "Saltando o muro de trás do quintal, cauteloso como um gato, fui ao quarto de A., que vem me tentando com todos os seus encantos. Muito cuidado contra os riscos de emprenhar o diabo da mulatinha, que me tratou como se eu fosse um bebê e ela uma mestra empenhada em me ensinar *tudo* numa lição só" (Freyre, 1975:6). Em 1916, ele conta que "de repente, de um sobrado próximo, uma rapariga, mulher da vida, gritou para mim, na varanda: 'Dr. D. está aí? '. Eu respondi que não: o Dr. D não estava. Ela então levantou o vestido e deixou bem à mostra, para que eu visse, seu sexo, todo coberto de cabelo. Cabelo pretíssimo. Deu uma gargalhada e gritou de modo canalha: 'Viu?'" (Freyre, 1975:8).

Um dos colegas de infância de Sylvio Rabelo, no início do século, gostava de cantar uma música sobre a sexualidade bastante em voga: "Não há casa sem telhado, não há quarto sem penico, não há moça que não tenha cabelo no manjerico". Um outro colega foi surpreendido por ele, ao "manipular por baixo dos livros, a piroca. Com a maior naturalidade disse-me que estava a 'menear'. - 'Prova como é bom!'" . Um irmão dele costumava se masturbar diariamente, deixando a porta da latrina aberta. Ele disse que dormia diariamente com a irmã (Rabelo, 1979).



Os alunos do GP gostavam de "ver a entrada das normalistas pela porta da Rua da União (...) a assistir aulas", ocasionando conflitos com o bedel, que não permitia alunos no corredor (Rabelo, 1979).

Bello (1982) observa em seus registros que, em meados de 1913, em uma escola de seu primo, "eram freqüentes as festas escolares, tertúlias, como dizíamos, que não constavam de outra coisa senão declamação em prosa e em verso, pelos alunos" (Bello, 1982 : 90). Waldemar de Oliveira, em sua infância, em torno de 1910 , lembra que um dos momentos grandes da escola eram as festas de encerramento do ano. Ele diz:

"Nos primeiros anos distribuía-se prêmios, orquestrinhas tocavam e a coisa acabava geralmente por uma comediuzinha, no palco da casa, com cenários e tudo. Diante dele erguia-se um caramachão em arquibancadas, cobertas de folhagens, por onde espiavam lâmpadas elétricas azuis. Destinava-se só e unicamente às internas. As externas que ficassem com os pais, na platéia" (Cavalcanti, 1986:7).

Logo em seguida apresenta outro depoimento dele: "um dia, Alfredo Gama, em cujo colégio me puseram, convidou-me a fazer um papel numa das suas comédias - um papel de travesti - coisa muito comum nas festinhas escolares" (Cavalcanti, idem).

Uma das distrações dos alunos, do Colégio Porto Carreiro, era olhar "moças muito faladas", que habitavam em frente da escola. "Elas davam maternalmente, os peitos a mamar aos namorados, sob o olhar espantado do transeuntes". Em outra escola particular, onde estudou, Colégio Aires Gama, que ficava na rua do Hospício, Rabelo nos conta que seu diretor só se preocupava com festas (representações teatrais, banda de música, paradas em datas cívicas). Por sinal, este diretor em "reuniões familiares, nas quais tocava as suas valsas, interrompia, vez por outra, para fazer com as mãos gestos obscenos" (Rabelo, 1979:67).

### **Relações de gênero**

Em meados do século XIX<sup>23</sup>, as mulheres não tinham acesso à escola, tanto o ensino secundário quanto o das primeiras letras, pois havia apenas cinco escolas públicas na capital e dez no interior, com 542 alunas em todas elas. Na década de 30, pelo Decreto-Lei no. 4.244 § 4 do artigo 25, o ensino irá focar a "missão da mulher dentro do lar" e institui a disciplina economia doméstica. O Decreto diz: "a orientação metodológica dos programas terá em mira a

---

<sup>23</sup> Em 1859, segundo o relatório do diretor geral Joaquim Pires Machado Portela, escola pública feminina só existia apenas uma em Garanhuns, denominada de Colégio de Papacaça. Em mais nenhum outro lugar do interior (Monteiro, 1979).

natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar" (Montenegro, 1979:99).

No Estado Novo, no Governo de Agamenom Magalhães, as exposições de trabalhos feitos pelas alunas das escolas profissionais eram referentes, ainda, ao mundo doméstico de nossa sociedade: bordados, costuras e alta confeitaria (Cavalcanti, 1986).

Um dos colégios particulares femininos de destaque era o Santa Margarida. "De suas festas de encerramento de aulas, comenta Sette (1978), e distribuição de prêmios guardam-se ainda vivas recordações pela finura do ambiente, pela seleção de aulas e distribuição de prêmios". Na escola São José, "famílias de alta sociedade desciam de seus carros próprios defronte da 'grande casa' junto à igreja da Soledade (...) O bispo comparecia, distribuía os prêmios de maior importância" (Sette, 1978 : 299).

A discussão sobre sexo era um grande tabu na época, principalmente, se relacionada ao mundo feminino. Na reforma educacional de Carneiro Leão, na década de 30, a introdução da Educação sexual na Escola gerou muitos embates sociais e religiosos. Os padres e o clero lideraram reuniões de círculos católicos e apoiavam os protestos das mães pelo Diário de Pernambuco (Cavalcanti, 1986).

Segundo a ex-professora do GP, Auridéa Cardoso,

"naquele tempo, as mulheres não tinham muita chance e as escolas tinham que se abrir para a educação feminina. Mas ainda vigorava muito aquela mentalidade que a melhor coisa pra mulher era casar, sair de casa para ser sustentada pelo marido. Com isso muita moça começava a estudar mas não seguia carreira, não conquistava uma profissão (por isso, alguns diziam que era perda de tempo ensinar às mulheres)".

A ex-professora. Bernadete Pedrosa relata que "as turmas tinham em média quarenta e cinco alunos. Meninos e meninas separados: esse fato, confesso, nunca questionei seriamente". Ela diz também que as mulheres não se interessavam por livros sobre política, apenas os homens. A ex-professora, Maria José Baltar conta que os professores do IEP e CEP eram machistas, pois "eles não aceitavam a autoridade de uma mulher, fosse a Secretária, fosse a Diretora do Ensino Médio". A ex-professora. Enilda Regina conta que sua mãe teve que pedir permissão a seu pai para estudar na Escola Normal e ele não permitiu. Ela conta que quando iniciou sua carreira não se sentia bem com os catedráticos (instituição masculina): "Eu tinha muito medo de enfrentar aquele quadro, aquela situação, aqueles professores" [...] As conversas eram realmente dominadas [...] pelos professores mais antigos".

Para Manoel Correia de Andrade "a co-educação era coisa de 'comunista', porque ia depravar as meninas, elas iam aprender a falar nome feio, namorar". Continua o entrevistado: "Mas Amaro (Quintas), então, que queria criar o curso feminino, criou esse sistema rígido: homens de manhã e de noite e mulheres de tarde". Ele conta que os catedráticos tinham preconceitos contra as pedagogas. Eles "se consideravam diminuídos sendo fiscalizados e normatizados por professoras, que eram mulheres (...) e pedagogas".

A ex-aluna Cileide Soares conta que uma das atividades manuais a serem desenvolvidas na sala de aula eram os bordados, "como ponto de cruz, cheio, rococó, crivo, casa de abelha, meio ponto, etc. que era à nota. Também fazia parte do programa aprender tricô, quando fazíamos sapatinhos de lã, casaquinhos, etc. Também tínhamos aulas de Economia Doméstica, cujo caderno com receitas ainda guardo até hoje".

Como foi possível notar, as significações patriarcais (masculino e hierarquizado) se apresentavam muito densas, impingindo à mulher que ficasse em seu lugar: ao mundo doméstico e à igreja. Quando da sua entrada na instituição escolar, definiu-se um papel a ela: propagar a palavra de Deus e assumir seus dotes naturais: ser mãe, portanto, ser professora, guia dos alunos. As crianças eram educadas para respeitarem esta ordem. Toda a sua relação social era pautada pela ordem hierarquizadora e disciplinadora do diretor/professor/aluno. O distanciamento nas relações é que prevalecia, mas não completamente, pois as brincadeiras e reações agressivas a esta ordem por parte dos alunos punham abaixo esta representação. Relações de favores e, conseqüentemente, de submissão, reinavam tanto para os professores frente ao Governador, quanto aos pais, que suplicavam pela aprovação de seus filhos. A brasilidade, nas escolas investigadas, pelo menos para o GP (escola da elite), estava mais para "ordem e progresso" (com os laços de cordialidade e intimidade com discrição) que o sensualismo e o erótico (combatidos pela potência imperial da igreja católica). Por sinal, a década de 20 e 30 é o período de docilização higiênica do corpo (Rago, 1997) e da cidade (Carvalho, 1996).

Conclui-se, então, que as significações sociais estudadas etnograficamente nas escolas em Recife têm raízes antigas, e há mudanças importantes nas relações de autoridade, na estrutura organizacional e de método (hoje, são mais democráticas e interativas), apesar de sua significação imaginária nas relações sociais ser a mesma (clientelismo, masculino, favor,

amizade). Pode-se dizer, então, que ocorreu uma *ressignificação transversal* se levarmos em conta este período histórico estudado.

## Capítulo 2

### 1. Dimensões imaginárias na instituição educacional

Neste capítulo serão tratadas as questões da significação imaginária do tempo de serviço dos diretores e do simbolismo nominal das escolas. O tempo cronológico em nossa sociedade está ligado ao seu controle do tempo social por um detentor. O tempo não se refere a uma relação de coexistência com o espaço, onde prevaleça a linearidade e progressão (modernidade), mas o controle sobre tempo/espaço pelo patriarca. O tempo é uma instituição imaginária social e não uma entidade objetiva e absoluta do imaginário individual. Assim, é preciso vê-lo, em nossa sociedade, como uma coexistência imaginária da Casa Grande com a temporalidade moderna, as duas se implicando mutuamente.

Como diz Elias (1998), o tempo é algo que se aprende: não tem uma existência puramente objetiva. O ser é disciplinado para lidar com o determinado tempo social estabelecido - não é uma instituição individual, mas social.

*"Ora, o tempo não se reduz a uma 'idéia' que surja do nada, por assim dizer, na cabeça dos indivíduos. Ele é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. O indivíduo ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles. A imagem mnêmica e representação do tempo num dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade" (Elias, 1998:15).*

O *congelamento do tempo* é uma das marcas do nosso imaginário - ser e fazer ser . O tempo-progresso, linear e retilíneo, é incorporado, aceito apenas, para a *manuntenção* e *criação* de uma temporalidade cíclica. Ou seja, a temporalidade moderna é *traduzida* nas bases do retorno cíclico do eterno fazer da Casa-Grande (aceita-se a eleição - tempo de disputa- , desde que se tenha controle sobre ela, por exemplo). Isto quer dizer que temporalidades outras poderão ser resgatadas, *reapropriadas* para os interesses dessas significações, desde que se mantenham os fundamentos dessas significações. Ao mesmo tempo que partilha desse jogo (dessa troca), "cede" frente a outras significações. Por isso é preciso *readaptar* e *reinterpretar* o discurso moderno de impessoalidade, de representação, para o da pessoalidade e da tradição. A nossa sociedade a valoriza, não o desempenho, mas o "tempo de serviço"; não o esforço individual, mas a temporalidade cronológica controlada por seus detentores<sup>24</sup>; não para a rotatividade dos gestores, mas o *eterno retorno* das funções como *propriedade individual*. O tempo nosso é expresso pelo que o ex-professor do GP Lucilo Varejão criticou: o direito de ser intocável (a inamovibilidade), ou seja, a perda da onipotência.

Para a antropóloga Barbosa (1999), a hierarquia profissional e o individualismo não são bem vistos pela sociedade brasileira, o que acarreta o culto ao "tempo de serviço" e ao "tempo de casa". A nossa igualdade está pautada pela inerência *jurídica* e pelo *fato*. A inerência jurídica ocasiona a valorização da senioridade; o *fato* se dirige à equivalência naturalista da igualdade (as circunstâncias são mais importantes que a potencialidade individual para se compreender o desempenho individual - ideologia fundamental da sociedade capitalista). Diz ela: "A senioridade é um atributo ao alcance de todos, porquanto só depende da simples permanência no cargo". A autora esclarece mais: "Entre nós, a igualdade substantiva parte do pressuposto de que as diferenças de habilidade e talento entre os indivíduos são resultados de suas diferentes posições sociais. Isto é, as desigualdades naturais são interpretadas como fruto de variáveis históricas e sociais sobre as quais os indivíduos têm pouca ou nenhuma ingerência" (Barbosa, 1999).

Este imaginário retira do sujeito as responsabilidades sociais, ao mesmo tempo que desconsidera sua própria existência enquanto sujeito.

---

<sup>24</sup> O domínio dos cargos pelo "tempo cronológico" não é algo recente no Brasil. É uma versão modificada na era da modernidade. Hoje nomeia-se ou elege-se. No Império, o Imperador escolhia os nomes em listas tríplices, para assumir o cargo de Senador. Alguns chegaram a assumir o cargo por mais de 30 anos (Schwarcs, 1999).

Enriquez (1991) chama a atenção para o fato de que, nas sociedades tradicionais, os estados militaristas (a força fálica) e a religião, desempenham papéis importantes na dominação política-econômica-psíquica. Para ele, "a religião acalma o conflito das raças e origens", enquanto o chefe do Estado, no início herói, tornar-se-á posteriormente, chefe da horda. Categoricamente ele afirma: "Ele considerará a nação como o seu bem próprio, amoldável e dobrável à sua vontade, e seus cidadãos como seus súditos. Ele fará sua família e sua clientela se aproveitarem de seu poder, e ao povo vigiado caberá a submissão ao exército e à força de repressão brutal das milícias". Complementa:

*"Nesses países sem passado aceitável, que arrancam os indígenas de suas terras e tradições, que despedaçam o real ao invés de lhe darem um sentido, onde o trabalho da morte é onipresente e a negação das origens é sempre paga com a perversão generalizada, só os militares e os proprietários têm o que dizer, pois os primeiros representam a morte física, os segundos, a morte do desejo, e ambos, o sonho megalomaniaco de um mundo entregue à onipotência do falo, encarnado na espada ou no dinheiro" (Enriquez, 1991).*

É esta dimensão imaginária que se materializa nos símbolos nominais das escolas. O símbolo ultrapassa a aparência das coisas e o mundo só se faz mundo através dele. O símbolo só emerge por essa dimensão imaginária e por estar encrostado na História. Ele é manifestação e estrutura de um tempo e da imaginação social. Se a escola moderna teve um papel de atacar o mundo tradicional pela educação escolar (assumindo a responsabilidade de formar as crianças), e ter instituído o tempo da razão e do saber técnico (e não religioso e doméstico), as escolas em Recife vão buscar uma temporalidade que valorizasse e reconhecesse a Casa Grande: o poder fálico (civil e militar) e religioso.

Nos nomes das escolas, as mulheres mal aparecem, e quando isso acontece é pela expressão da santidade. Uma das funções do símbolo é fazer a mediação com a realidade imputando esquemas afetivos e emocionais. Caso não expresse estas questões, o símbolo se torna morto, não conseguindo ser expressão de uma coletividade.

## **2. Símbolos nominais das escolas**

O nome não é algo sem valor, pois ninguém denomina um nome próprio ao acaso, irresponsavelmente. Mesmo que o faça, os nomes são significações de uma época de ser e fazer ser. Portanto, os nomes das escolas *espelham, fazem, reforçam, valorizam, lembram, registram, homenageiam* os valores conservadores de uma época, e, evidentemente, quem se propõe a

mudá-los, de "baixo para cima", criticamente, expressa resistência aos velhos valores e proposição a novos valores.

Percebem-se os "modelos exemplares" e os valores que nossas elites elegeam e elegeram ao nomearem as escolas públicas da cidade de Recife: o machismo e o religiosismo. O primeiro, porque as mulheres estão exclusas, praticamente, das homenagens (insignificante presença, apesar de serem maioria absoluta na instituição educacional, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série). Conforme Monlevade (1996), 90% são mulheres que exercem o magistério no Brasil e maioria relativa nos outros graus de ensino. Quando são lembradas, elas surgem na dimensão sagrada (as Santas). O *falo* se apresenta também na homenagem e memória aos militares. O outro "modelo exemplar" ficou para os "jesuítas" (na presença, principalmente, das mulheres Santas e Santos). As garras do catolicismo conservador<sup>25</sup> se estendem razoavelmente nas escolas "públicas" e "laicas"<sup>26</sup>.

No quadro abaixo, é possível ver que nos nomes das escolas predomina o gênero masculino sobre o feminino, e a presença do religioso e de militares; ou seja, o patriarcalismo (macho e força) estão presentes nos símbolos nominais das escolas.

**Quadro 1. Símbolos nominais das escolas na cidade de Recife**

Classificação	Quantidade	%	Total
Masculino	153	83,15	100%
Feminino	31	16,85	
Civil	171	93	100%
Militar	13	07	
Leigo	158	78,21	100%
Religioso	44	21,79	

<sup>25</sup> A influência da igreja não é só simbólica, mas política. Em 1568 os portugueses fundam o primeiro colégio no "Brasil", o N. S. das Graças, em Olinda (Sellaro, 1987). A partir daí não pararam mais de criar suas instituições e impor um imaginário sócio-religioso. "A importância social desses religiosos chegou a tal ponto se transformaram na única força capaz de influir no domínio do senhor do engenho. Isso foi conseguido não só através dos colégios, como do confessionário, do teatro e, particularmente, pelo terceiro filho, que deveria seguir a vida religiosa (o primeiro seria o herdeiro, o segundo o letrado)" (apud Jorge Nagle in Selaro, 1987:33).

<sup>26</sup> O laicismo brasileiro está muito distante de ser instituído, pelo menos por enquanto. Segundo Sellaro, "era comum na época [século XVIII] que as escolas usassem textos religiosos para o aprendizado de leitura" - estratégia de propagação dos protestantes para divulgar e angariar novos adeptos. Para Sellaro, é possível distinguir duas formações religiosas no Brasil que poderia explicar isso. Os católicos americanos - incorporado o imaginário do progresso, do desenvolvimento e culto ao trabalho - influenciaram positivamente a nossa formação enquanto os portugueses, negativamente - a disputa pela hegemonia religiosa no século XIX e início do século XX foi grande. "Os imigrantes europeus católicos que se deslocaram em número significativo para a América do Norte, diferiam muito dos católicos brasileiros remanescentes de um catolicismo medieval preservado pela ação sistemática dos padres jesuítas, líderes da Contra-Reforma. Por isso, para os missionários americanos, em sua quase maioria, o católico brasileiro não era um cristão a ser reformado mas um padre a ser convertido" (Sellaro, 1987:154).

Nesse quadro 1, o mundo masculino predomina (83,15%), em detrimento do feminino (16,85). A significação força aparece em pequena proporção (7%) em detrimento do civil (93%), enquanto o mundo sagrado se faz bem mais presente que o anterior, com 21,79%, mas em menor proporção que em relação ao leigo (78,21%). Dos nomes religiosos, 09 são femininos e 35 são masculinos, ou seja, mesmo no plano religioso, o masculino prepondera. Se acrescentarmos a variável gênero feminino no mundo religioso, cairá o número de nomes das escolas do gênero feminino (de 31 para 22), já que santa não é mulher (não é um ser desejante). Uma conclusão final se faz: o falo prepondera diante do acolhimento feminino.

Os símbolos nominais das escolas são um indicador interessante acerca da prisão da *constelação de teias* em que se encontram estas escolas. Não se afirma ou insinua aqui que a simples mudança de nome da escola mudaria o seu "conteúdo". É importante a mudança dos nomes das escolas desde que fruto de uma discussão em seu meio, onde um projeto crítico da escola fosse apresentado por seus membros. Quanto mais ligações afetivas dos membros da escola com o "nome" desta, mais dificuldades em re-simbolizá-lo. Discutir a questão nominal é discutir a identidade coletiva e caminhos a serem seguidos - fundamental para a construção de uma cidadania autônoma. A mudança do nome da escola terá que vir acompanhada de uma prática diferenciada, pois senão seria, apenas, uma mudança de rótulo.

Se nos símbolos nominais prevalece a força masculina, nas direções de escolas do Estado na cidade de Recife, as mulheres irão predominar<sup>27</sup>. Na DEE/Recife 1, oitenta e quatro mulheres são diretoras. Isto corresponde a 81,55% do corpo total de diretores. Dezenove homens dirigem as outras escolas, o que significa 18,45% do total. Na DEE Recife 2, oitenta e cinco mulheres dirigem as escolas, o que corresponde a 81,74%, enquanto dezenove homens dirigem as outras escolas, o que corresponde a 18,26%. Num total de 207 escolas, 169 (81,65%) são dirigidas por mulheres, enquanto que 38 (18,35%) são dirigidas por homens.

Se se levar em consideração apenas esses dados acima, chegar-se-á à conclusão que o imaginário feminino é que prevalece nas escolas em Recife. No entanto, não é bem assim: significações masculinas estão bem presentes. Os estudos históricos (Parte 3, capítulo 1) e das interações nas duas escolas investigadas (Parte 4, cap. 1 e 2) apontam, ainda, significações do masculino quando nas definições dos papéis sociais que cada gênero deve desempenhar: brincadeiras vulgares dos professores com as alunas, com a concordância das professoras

---

<sup>27</sup> Pesquisada realizada em junho/julho de 2001.



(escola Recife 2), idealização da Santa Virgem como mulher-mãe (nas duas escolas investigadas) etc. Estes dados estatísticos apontam apenas que a presença física das mulheres hoje é bastante significativa, mas parece que não é suficiente para alavancar mudanças de sentidos na questão de gênero e nas relações sociais existentes. Gambini (1998) analisando o espaço da mulher na sociedade brasileira, alerta que não basta mudar os homens pelas mulheres nos cargos públicos se elas continuarem com mentalidade masculina.

### 3. Os cargos de diretores de escola : propriedades privadas simbólicas

Nota-se que, independente da forma de gestão escolar e/ou dos discursos dos nossos governantes, o controle político é muito grande, inviabilizando os processos autônomos das unidades escolares. É sugestivo o quadro de diretores de escolas no que diz respeito aos aspectos de tempo de serviço na direção, existência e período de criação dos conselhos escolares e manutenção do processo eletivo para diretor de escola.

Uma das formas de sua manutenção/reprodução é *criar* gestões duradouras : **1. através da conciliação**: ver e fazer que não vê; ouvir e fazer que não ouve; saber e fazer que não sabe; **2. através da força simbólica da autoridade**; **3. através da amizade, da sensualidade contida, mas exposta**. Como se observa no quadro seguinte<sup>28</sup>, associando-se a outros levantamentos de pesquisa realizados por nós, vê-se que está muito longe de se instituírem escolas democráticas e autônomas, pois um dos seus princípios é a rotatividade dos seus gestores, o que não vem ocorrendo nas unidades escolares.

**Quadro 2. Escola Recife - Diretores e Conselho Escolar: Tempo de Gestão (parcial)<sup>29</sup>**

Escolas	Conselho Escolar (anos)							Tempo de Serviço na direção (anos)				
	meses	1	2-3	4-5	6-8	10	15	meses	1-4	5-8	9-12	13-14
<b>Gestão eleita</b>	—	03	22	12	02	—	01	05	18	08	07	—
<b>Gestão tradicional</b>	07	06	45	10	04	01	—	07	46	27	07	02

<sup>28</sup> Aos diretores que tinham acabado de assumir, dias e/ou meses, perguntávamos quanto tempo o diretor tinha permanecido na função. Se muito elevado, computávamos o anterior, porque senão haveria desvio no cômputo geral, já que o "novato" não expressaria o "domínio" político na escola.

<sup>29</sup> Pesquisa realizada entre o período agosto/setembro de 1999. São 207 escolas públicas estaduais na cidade de Recife. Conseguimos levantar dados apenas de 127 escolas (61,35 %).

Das 127 escolas investigadas (tempo de serviço na direção), 38 escolas (29,92%) já vivenciam eleição direta para diretor e 89 escolas (70,08%) não vivenciam essa experiência. Ora, o que este quadro nos mostra é que, entre as escolas que vivenciam a eleição direta para diretor (39 escolas), 39,47% (15 escolas) estão na faixa de 5 a 12 anos gerindo as unidades - índice relativamente alto, o que é preocupante. Mas é bom observar que houve um crescimento significativo daquelas que seguiram a forma eletiva de escolha de diretor da faixa de "meses a 4 anos" (23 escolas - 60,53%) de 1996 a 1999. Acredita-se que isto esteja ligado à saída do Governo Miguel Arraes e à entrada do novo governo<sup>30</sup>.

Por outro lado, os diretores que estão gerindo as escolas que não vivenciaram a eleição direta correspondem a 40,44 % nas faixas de 5 a 14 anos, ou seja, dos 89 diretores, 36 estão nesta faixa. Percebe-se aqui que há verdadeiros *especialistas* em gestão escolar. É importante registrar, também, quando da entrevista, por telefone, que alguns diretores fizeram comentários acerca dos quesitos perguntados. Por exemplo, uma diretora, quando indagada pela pesquisa se havia Conselho Escolar em sua unidade, respondeu automática e enfaticamente: "Os pais são miseráveis intelectualmente e culturalmente" para participarem de algum Conselho Escolar. Não valia a pena chamá-los à participação. Coincidentemente ou não, esta diretora já estava há 14 anos dirigindo uma escola do ensino fundamental no DEE Recife 2. Já outras tentaram argumentar, complementando a resposta do questionário por escrito, que tinham sido escolhidas por abaixo-assinado ou por aclamação, querendo, com isto, se distinguir das demais, que tinham sido indicadas por políticos ou pelas DEEs.

Quanto ao Conselho Escolar (CE), observou-se que há uma diferença razoável entre as gestões tradicionais e eleitas: 58 escolas tradicionais criaram conselhos escolares entre as faixas de "meses a 3 anos", e, nessa mesma faixa, 25 escolas de gestão eleita construíram seus CEs. Isto se explica pela pressão que o governo Miguel Arraes fez para implementar sua política de "gestão colegiada". Por outro lado, entre os CEs mais antigos, pouquíssimos estão entre a gestão tradicional (1) e eleita (1). Tomando a faixa de tempo de 6 a 15 anos de fundação do CE, encontraremos 3 Conselhos para a escola que vivencia eleição direta e 5 Conselhos para a escola que não vivencia eleição direta. Quanto à formalidade, pode-se deduzir que ambas as

---

<sup>30</sup> Esta hipótese que se levanta aqui talvez proceda pela seguinte questão: no período de transição do governo Miguel Arraes Alencar (PSB) para a posse do então eleito governador Jarbas Vasconcelos (PMDB), duas diretoras confidenciaram-me que fariam a eleição direta para diretor de escola porque não queriam deixar a função de diretora da escola - elas estariam assim, acobertadas, politicamente, contra o atual governador eleito Jarbas Vasconcelos (PMDB). Uma delas era eleitora do PT e se considerava de esquerda. Por sinal, várias vezes procuramos estimulá-las para a realização da eleição direta em suas escolas, mas elas "não tinham tido tempo", ainda, para a sua realização.

escolas não valorizaram uma gestão colegiada. Isto sugere que houve um crescimento estrondoso nos últimos anos ( se comparados com os mais antigos), ou seja, em 1991, havia apenas, aproximadamente, 3 escolas com CE. Quanto à *forma*, à *figura*, não há diferença substantiva entre as gestões "tradicionais" e as "eleitas", se levarmos em conta apenas, no geral, a formação do CE.

### 3.1. Cargos na SEE / DEE : Propriedades privadas simbólicas

Se, por um lado, as escolas, nas constelações de teias do imaginário que se apresentam pelos símbolos, espelham a Casa Grande e Senzala, no organograma do poder no tempo, as DEEs<sup>31</sup> não se apresentam muito diferentes. Os seus membros são verdadeiros especialistas nas funções que comandam - raros são os novatos. A maioria absoluta já passou por vários governos que se autodenominam por ideologia diferentes. Por exemplo, há burocratas de plantão que estão na função desde o governo de Joaquim Francisco, ou seja, há mais ou menos 10 anos. Sendo mais preciso: entrou e saiu o Governador Joaquim Francisco (PFL); entrou e saiu o Governador Miguel Arraes de Alencar (PSB); entrou o novo Governador Jarbas Vasconcelos (PMDB) (1 ano de mandato no início da realização da pesquisa) e ainda estão ocupando a mesma função (outros mudaram apenas de uma sala para outra). Não se pode desconhecer um detalhe: são *cargos de confiança*.

Boa parte dos que comandam as hierarquias na instituição educacional, particularmente as DEEs, assumem esta função há bastante tempo, independente do governo vigente. Por exemplo, considerando o ano base 2001, O **gerente** de educação da **Recife 1** está há mais de 10 anos na mesma função. O **atual diretor** do **DEE Recife 1**, há mais de 20 anos é funcionário do Estado, há 11 anos trabalhando na inspeção da DEE Recife 1, e assumiu a gerência de planejamento durante 5 anos. O **gerente** de planejamento da **DEE Recife 2** está nesta função há 7 anos, ou seja, há três mandatos de governo. O **diretor** da **DEE Recife 2** já atuou como diretor em mais de quatro escolas (iniciou a função de diretor em 1980) e já assumiu cargos administrativos e técnicos na Secretaria de Educação.

Se as funções ocupadas pelos gerentes das DEEs são de confiança, mais ainda é a de diretor da DEE. Todos eles são indicados por políticos ou por secretários de governo. Segundo o Jornal, com discurso de moralização, o secretário-adjunto da SEE garante: "Quem não se

adaptar à diretoria regional ou não fazer um bom trabalho será substituído" (JC, 07/02/1999, A3). Ele só não explicou o que considera "bom trabalho" e como eles vão garantir imparcialidade com os seus aliados tradicionais denominados de "coronéis dos votos". A jornalista comenta:

*" não é só o status que estimula a briga por uma diretoria regional de Educação ou Saúde no interior. A grande vantagem do cargo é o poder que se tem nas mãos. São os diretores regionais que compram e repassam material para as escolas e unidades hospitalares, que entregam medicamentos, que concedem vagas em um colégio e que decidem quem serão os diretores de hospitais e escolas. O cargo é comissionado e, teoricamente, da confiança dos secretários de Educação e Saúde" (JC, 07/02/2000, A3).*

Apresenta-se, abaixo, o quadro das DEEs extraído daquela reportagem.

**Quadro 3. Padrinhos e apadrinhados nas Diretorias Regionais da SEE<sup>32</sup>**

DEEs	Indicado	Padrinho	Parentesco
Recife Norte*		Liberato Júnior (PMDB)	Amigo
Recife Sul *		Éfrem Maranhão (sem partido)	Amigo
Metropolitana Norte	Maria de Fátima Q. Galvão	Guilherme Uchôa (PMDB)	Amiga
Metropolitana Sul	Teresinha Morais Andrade	Pierre Lucena (sem partido)	Amiga
Mata Norte	Ana Emília do Nascimento	João Negromonte (PMDB)	Amiga de Milita Ferreira (Dir. da Cruzada da Ação Social)
Mata Centro	-----	-----	-----
Mata Sul	Enoelino Magalhães	Eudo Magalhães	Filho de Eneolino Magalhães
Litoral Sul	Nilma Paes Barreto	Armando Monteiro Neto (PMDB)	Mulher de Edil Alves, ex-prefeito de Rui Formoso
Vale do Capibaribe	-----	-----	-----
Agreste Meridional	-----	-----	-----
Agreste Central	Maria José Neves	Tony Gel	Irmã de José Dutra (ex-prefeito d Caruaru)
Sertão do Moxotó	Marlene Sobral	José Marcos (PFL)	Irmã de José Leite (suplente de vereador)
Sertão do Alto Pajeú	Jão Mariano	Antonio Mariano (PFL)	Tio
Sub-médio S. Francisco	-----	-----	-----
Sertão Médio S. Francisco	Lucineide Morais	Cyro Coelho (PFL)	Amiga
Sertão Central	Maristela Alencar	Antonio de Pádua (PTB)	Prima
Sertão do Araripe	Maria Ramos Muniz	Joel de Holanda (PFL)	Irmã de José M. Ramos (ex- presidente da Assembléia Legislativa)

Fonte: Jornal do Commercio Recife, PE, 07/02/1999.

<sup>31</sup> Atualmente, a DEE Recife 1 possui noventa funcionários e seis cargos de confiança (gerência) e um cargo de diretor. Normalmente, os cargos de gerência são indicados pelo diretor da DEE.

<sup>32</sup> Os nomes dos dirigentes da DEE Norte e Recife SUL foram suprimidos para não serem identificados os seus responsáveis, pois eles foram também, fontes de nossa pesquisa. Os dois diretores serão identificados genericamente pelo gênero masculino como "diretor". Por isso, no quadrante "parentesco" encontra-se a referência "amigo" (no masculino).

Não é tradição em Pernambuco e no Brasil o acesso ao Estado por concurso, mas por clientelismo e compadrio. Conforme Monlevade (1996), embora

"o ingresso no magistério público estivesse previsto mediante concursos públicos de provas e títulos [ Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971], ainda hoje, com mais de 500 mil professores diplomados fora do emprego, mais da metade dos docentes nas redes estaduais e municipais não ingressaram por concurso, e a maior parte deles não está enquadrada na carreira" (Monlevade, 1996 : 148).

O nepotismo, forma e maneira de ser-fazer da cultura doméstico-clientelista, impera no Estado de Pernambuco, com "pessoas de bem", desde o período colonial e imperial<sup>33</sup>. Como ressalta DaMatta, "por trás das nomeações, encontramos o interesse individual, mas lá está também a razão de um conjunto de laços sociais imperativos" (Da Matta, 1992 : 14). Para ele, o nepotismo está ligado à tradição familista, a ausência de confiança na vida pública. O nepotismo torna-se inimigo da igualdade política, segundo aquele autor.

Segundo o jornal, e como constatou-se, "os filhos são os preferidos para ocupar as funções de confiança. Na seqüência, estão os sobrinhos, os irmãos e as esposas. São as funções 'reservadas' aos familiares que possuem maior remuneração. A justificativa é de que são "cargos que exigem confiança". Sem tergiversar, o deputado Guilherme Uchôa (PMDB), no mesmo jornal, defendeu acerca do nepotismo: "só lamento não ter mais filhos para ocupar outros cargos". Esta constelação de teias se espalha nas diversas instituições sociais - talvez mais forte nas hostes do Estado - e o setor privado não sabe viver sem ele (os ocupantes dos cargos normalmente são profissionais liberais a serviço dos empresários ou são eles mesmos empresários). As significações de mundo se apresentam, ainda de forma expressiva, nas hierarquias de poder em nossa sociedade. Mas reconhecer isso não significa dizer que não existam projetos que se contraponham a estes e que sejam, apenas, espelhos de uma determinação cultural. Os debates atuais sobre o nepotismo e a ética na política são, possivelmente, luzes de insatisfação com a situação vigente<sup>34</sup>. A existência de deputados que

---

<sup>33</sup> Segundo Mattos (1998) os políticos que dominavam as instituições políticas do período colonial eram "pessoas de bem". No dizer dela: "A representação da ordem social escravista, na colônia ou no Império, sempre qualificou diferentemente os homens livres, diferenciando uma elite de 'homens bons' dos outros (Mattos, 1998).

<sup>34</sup> Encontraram-se, atualmente, diversas matérias em jornais e revistas, criticando o nepotismo e a malversação de dinheiro público ( JC, 07/02/99; JC, 27/02/00). Nem os governadores de esquerdas escapam: o governador do Mato Grosso do Sul, José Orcirio M. dos Santos (PT), foi classificado por um dirigente petista daquele estado de possuir um "desvio de condutas" (FSP, internet 27/02/00). Segundo Luiz Otávio Borges, o "sistema é infectado" por uma doença do apadrinhamento que "faz algumas pessoas em posições de relevo ou de mando enxergarem o aparelho governamental como uma terra cheia de vagas que podem ser distribuídas entre amigos, parentes, apaniguados e cabos eleitorais" (Observatório de Imprensa, internet 20/02/2000). Mas é verdade, também, que já surgiram críticas desse porte desde o Império e República velha. Carvalho (1990) observa que na "República Velha" a corrupção, o nepotismo e a especulação financeira imperavam. "O espírito de especulação, de enriquecimento pessoal (...) dava ao novo regime uma marca incompatível com a virtude republicana (...) predominava a mentalidade predatória, o espírito do capitalismo sem a ética protestante" (Carvalho, 1990:30). Barbosa (1999), utilizando-se da pesquisa de Carvalho (inédito), chama a atenção das práticas e discursos de Rui Barbosa quando esteve à

não recorreram ao nepotismo, divulgado naquela edição, é bastante expressiva (18)<sup>35</sup>. Por outro lado, é importante perceber que as *traduções* feitas nos diversos projetos assimilam elementos do velho. É o que se percebe com um diretor da DEE Recife 1 e um gerente da DEE Recife 2: apesar de ter uma "tradição" na luta política sindical (APENOPE) e outro, partidária (PCB), reproduzem/criam as relações da cultura doméstico-clientelista. Se esse dois são envolvidos politicamente, o atual diretor da DEE Recife 1 detesta política. Quando perguntado se era filiado a partido político ele respondeu: "Graças a Deus, não. Não suporto". Complementa: "Porque eu acho uma mentira também. Me desculpem os políticos, todos, todos são mentirosos".

Os outros dois primeiros acima, em entrevista com o pesquisador, ao serem indagados acerca da democracia na DERE, reconheceram que seus cargos e o órgão intermediário (DEE) não são democráticos - no máximo, eles "tentam" manter relações interpessoais "democráticas", pois a DEE é um órgão de "execução"<sup>36</sup>. Perguntado a um gerente da DEE Recife 2, se lá existia democracia, autonomia e cidadania, este respondeu: "Bem, dentro da estrutura hierárquica, você sabe que, dentro da burocracia, existe uma hierarquia, então eu acho que o conceito de democracia está muito montado aqui dentro, não é, nessa relação hierárquica".

Mas ele tenta acrescentar que há uma preocupação sua e que busca relações democráticas no seu setor. Interessante é que um gerente da DEE Recife 1 disse a mesma coisa: há democracia no setor dele. E se todos dizem a mesma coisa, pode-se concluir que a DEE é democrática, contradizendo seu discurso. Um gerente da Recife 2 diz:

"dentro do meu departamento existe democracia. Tudo é definido com as minhas, é, com as minhas técnicas; muitas vezes uma sugestão dela é acatada, e muitas vezes quem toma as decisões é ela e eu

---

frente do Ministério da Fazenda (15.11.89 a 21.01.1891). Das 2529 cartas, bilhetes etc analisadas por Carvalho, 40% eram pedidos de favores. Os argumentos utilizados para os pedidos eram de competência, amizade, parentesco e poder. Quem faziam os pedidos eram os "colegas de governo, como Floriano Peixoto, Benjamin Constant, Campos Sales; políticos como Aristides Lobo; militares como o Visconde de Pelotas; republicanos históricos e exaltados, como Saldanha Marinho, Silva Jardim, Sampaio Ferraz, Aníbal Falcão, Barata Ribeiro (...)" (apud Carvalho in Barbosa, 1999). Rui Barbosa não media as palavras para denunciar esta prática: "Essa política do filhotismo e do patronato, tão em voga na situação atual, essa política de filhos, sobrinho genros e afilhados (...) ninguém mais a detesta que nós" (apud Carvalho in Barbosa, 199). A autora comenta as passagens anteriores: "o homem que proferiu essas palavras tinha sido ministro da Fazenda, órgão que foi o primeiro a estabelecer regras para concurso público no Brasil e que de 1831, data da primeira lei regulando o assunto (Lei de 4-10-1831), até 1910 promulgou um total de mais de sete leis e decretos sobre o assunto" (Barbosa, 199:53).

<sup>35</sup> Temos que ser precavidos, também, com esta afirmação, pois a matéria do jornal não especificou os motivos dos deputados não terem parentes em seus gabinetes. Não se pode esquecer que estes deputados, alguns, são membros de partidos políticos com larga tradição na cooptação política e clientelismo como o PFI (6), o PTB (1), o PL (1), o PMDB(3), o PSDB (2) - com exceção, talvez, do PT (3), PC do B (1), PSB (1).

<sup>36</sup> Veremos em maiores detalhes em outro momento a entrevista e as respectivas práticas dos entrevistados. Mas é bom adiantar que o imaginário que predomina é o das relações de afetividade, da hierarquia e do mando-desmentindo o "esforço" colegiado e democrático de suas gestões.

dou o aval pelas decisões que elas tomam. Então aqui, na minha Divisão existe, certo? Não sei nas outras, não é? Mas na minha divisão existe".

Ou seja, a democracia é efetivada quando em reunião e quando ele se ausenta, não podendo fazer nada, senão aceitar as decisões dos presentes.

Em momento mais adiante, reconhece o poder verticalizado e hierarquizado do Estado e que a democracia fica difícil de ser exercida entre a DEE e as escolas. A relação é "hierárquica" e "não tem que ser diferente".

*"É uma relação hierárquica. Nós executamos e nós cobramos, hã? E não tem como ser diferente (...) nós dirigimos o processo, não o processo interno das escolas, mas as políticas, algumas políticas que se chegam as escolas. Vamos dizer: trabalhar o diário de classe, então, nós trabalhamos o diário de classe com as escolas. Então, algumas das nossas funções, nós exercemos dentro da escola. E isso é baseado na hierarquia mesmo. Não tem a questão de você agir democraticamente com a escola. As escolas são autônomas, mas tem um certo limite, a autonomia. E o limite é cortado exatamente pelo poder hegemônico, que nós temos, que é natural que se ter dentro de um corpo como é a Secretaria de Educação do Estado. Que em outras palavras, a DEE é a representante da Secretaria do Estado. Então, nós dirigimos e queremos que seja executado, as nossas ações. Eee nenhuma possibilidade assim de ser democrático, nessa instância. Porque é uma questão de hierarquia, é uma questão de poder".*

O diretor da DEE Recife 1 reconhece, também, que sua função é para executar e não questionar. Mas é possível desenvolver relações democráticas, recorrendo a reuniões, ouvindo a coletividade. Ele diz: "Olha, é um poder de execução". Segundo ele, "você pode trabalhar colegiadamente, isso não quer dizer que você vai ter que fazer o que se manda, isso quer dizer que você, inclusive a Secretaria hoje trabalha nesse sentido né, com ação colegiada, com fortalecimento né, de equipes de ensino, das equipes de pessoal, reconhecimento, a valorização do funcionalismo tudo". Mas, às vezes, "a gente tem que impor, mas impor no sentido coletivo, da minoria coletiva" e não "ditar ou excluir alguém".

Indagado se há democracia na DEE, o diretor da DEE Recife 2 responde que não, e explica: "Porque ela é hierárquica, né, a estrutura é hierárquica é uma estrutura pesada". Mas, da mesma forma que o outro diretor da DEE Recife 1 diz que "abriu" a DEE. Explica o que é abertura: "Eu jamais saberia trabalhar num espaço em que você, pra falar comigo, tinha que falar com cinco, seis pessoas e aguardar quinze, vinte dias". Complementa seu raciocínio: "A gente tenta abrir, né, eu faço isso com todas as divisões, vamos trabalhar de uma maneira aberta que o povo tenha acesso a gente, que entre com facilidade, entendeu? "

Já quanto à religião, o diretor da DEE Recife 2 não a defende (a sua sala - pública - é repleta de ícones religiosos), pois é questão de fórum íntimo, mas o diretor da DEE 1 defende o seu ensino na escola pública, pois, segundo ele, a religiosidade ajuda a formar cidadãos. Como

ele disse, "a escola tem que ter esses momentos, um momento de reflexão religiosa sem dar os caminhos" e defende "não só na escola pública; eu acho que todos os órgãos tem que ter. [...] Deus, é bom, isso aí fortalece, disciplina, torna o cidadão mais consciente".

### **Reunião das DEEs com as escolas**

Nas reuniões das duas DEEs de Recife com as respectivas escolas que fazem parte de sua jurisdição, não pareceu haver nenhuma preocupação com a construção de relações democráticas. As reuniões eram de implementação, de execução das políticas do governo. Aos diretores das escolas cabiam apenas sua execução.

Numa reunião da DEE 1 com as escolas, os diretores anfitriões assumem o comando do microfone. Antes do início da reunião foi apresentado um grupo de dança de forró eletrônico exibido pelos alunos de uma determinada escola. Nessa reunião, o seu diretor ficou no centro da sala. Após isso, leu-se uma mensagem de cunho religioso. A coordenadora do encontro solicita aos presentes que façam comentários sobre a mensagem. Logo após, distribuem-se papéis aos presentes com um verbo específico no infinitivo, tais como, modificar, comparar, selecionar, adaptar, sistematizar, organizar, participar, socializar, avaliar, amar etc.

Boa parte da reunião - uma hora aproximadamente - serviu para os diretores se posicionarem sobre aqueles verbos. Cada um dos presentes identificava o verbo e proferia uma avaliação e discurso sobre ele. Após várias exposições, com pouquíssimas intervenções dos presentes sobre as avaliações que cada um fazia, o diretor da DEE, em seu momento de comentário, faz ponderações acerca de seu verbo: socializar. Mais adiante, toma a palavra literalmente e a reunião fica sob seu controle. Defende que são necessários novos gestores (capacitados e estimulados), novas estruturas físicas para as escolas, que é preciso valorizar a parte pedagógica na escola, que ele é igual a todos os presentes (ele não se reconhece representante do governo e o Secretário de Educação; para ele, é um homem sem partido, um intelectual), que a escola precisa ser democrática e transparente. Ou seja, é preciso mudar a cultura na escola. Ele disse que a escola é a cara do diretor e uma diretora presente contestou. Pediu esclarecimentos sobre esta assertiva dele. Algumas professoras o interromperam em outros momentos, para pedir esclarecimentos e fazerem algumas intervenções. No final de sua exposição e "esclarecimentos" ele propôs: "então vamos dar uma lida bem rápida, não é?" (de



fato, esta "lida bem rapidinha" era o objetivo da reunião: implementação da política do governo).

O grupo se dirigiu à sala da Central de Tecnologia (CT), por sua solicitação, para que fosse realizada essa parte da "reunião" em um local fechado - a reunião estava sendo realizada num pátio. Chegando lá, foram lidos os programas, prioridades e metas. No novo ambiente de reunião, na sala da CT, os gerentes das DEEs<sup>37</sup> Recife 1 comandaram os encaminhamentos nas reuniões. Seus gerentes e outros funcionários ficaram atrás dele. O diretor da DEE Recife 1 demonstrava cansaço, como alguém que trabalhasse muito - olhar e falas de alguém muito cansado. Por sinal, até em sua entrevista a esta pesquisa, a sua voz era baixa e ele se apresentava cansado (apesar de estar em uma sala fechada e o gravador bem próximo a ele, perdemos diversas passagens). Ele disse aos diretores presentes para que "não se sintam órfãos", porque ele estava ali para protegê-los no que fosse possível. Ele falou que, nas condições de trabalho dos diretores, "eles são heróis". Uma gerente de programação passou a mão gentilmente na cabeça da diretora da escola que investigamos. Uma diretora expôs publicamente que não se sentiu "na frente de um diretor da DEE", por tão igual a todos ele ter se portado na reunião.

Mas, apesar da "afetividade", do "protecionismo do pai", de uma "comunidade de iguais", de fato isto não era uma reunião: se tomarmos por reunião uma participação de todos os presentes interagindo e podendo ocorrer resoluções das mais diversas (e não só as requeridas pela direção da DEE), o que de fato ocorreu foi uma implementação, execução de uma política e não uma discussão. O prazo e o calendário já estavam determinados pelo governo e nenhum assunto novo foi solicitado para os presentes. A pauta já estava decidida de antemão<sup>38</sup>. A reunião era um informativo do que os "técnicos" já tinham decidido anteriormente na SEE. A reunião se resumiu a : 1. uma apresentação de dança; 2. um comentário sobre os verbos e 3. uma leitura pelo diretor da DEE dos programas do governo.

Em uma outra reunião, no ano seguinte, em maio de 2000, na DEE Recife 1, uma funcionária estava distribuindo "santinhos" na entrada do auditório. O texto diz: "Oração ao

---

<sup>37</sup> Nesse período da investigação, este órgão se chamava DERE.

<sup>38</sup> Programas, prioridades e metas. Filosofia de trabalho. Dados do sistema educacional de Pernambuco. Programas prioritários: Autonomia da escola (promover e valorizar a gestão da escola, fortalecimento da direção, planejamento participativo), Educação de qualidade, Desenvolvimento valorização de pessoas. Metas de gestão: Educação Infantil e Ensino Fundamental, Ensino médio, Ensino Técnico -profissional, Educação especial, Educação indígena, Ensino Superior, complementação escolar (cultura, esportes, saúde, ecologia etc), Desafios (valorizar a docência, reverter os baixos indicadores, corrigir a distorção idade-série etc). Parcerias: Secretaria de Estado, Prefeituras, FIEPE etc.

poderoso Santo Expedito ...". A diretora da escola Recife 1 disse que não recebeu a pauta da reunião. Entrevistando um gerente da DEE Recife 1, ele disse que o evento tratava do PEE:

"Eles agora estão recebendo orientações, levarão pras suas escolas, pra, no dia 24, a escola como toda ter como um dia de discussões, a partir dessas discussões terão que o (...) a síntese vem pra DERE e a DERE organiza e leva pra Secretaria de Educação pra que esse documento, até o final de julho, esteja na Assembléia Legislativa, que é o PEE na sua versão final."

Quando perguntado se a pauta tinha sido divulgada com antecedência, ele disse duas vezes que "não". Logo em seguida, ele disse que não tinha entendido a pergunta. Perguntou-se: "Foi distribuída a pauta, antecipadamente pra eles ou não?" . Ele responde - "Não, não, não entendi a pergunta". Ele complementa, após uma outra pergunta sobre o mesmo tema que "todo diretor recebeu um ofício sabendo que a presença deles se tratava para essa discussão, inclusive já com um calendário informando que no dia 24 a escola teria que ter esse dia reservado para discutir internamente". Algumas idéias do PEE chegaram ao conhecimento da educadora de apoio da escola Recife 1 pela televisão, numa entrevista do Secretário da Educação. Uma outra diretora disse que também não sabia do teor da reunião. Uma outra diretora disse que sabia da reunião, mas no ofício não constava que a pauta era sobre o PEE. Ela soube um dia antes da reunião. Os prazos de execução das discussões nas escolas já estavam definidos pelo governo. Foi levantado por um dos membros da mesa na reunião um assunto sobre a situação dos coordenadores de atividades pedagógicas que empolgou os presentes, e imediatamente cortaram o assunto, com o argumento de que essa discussão ficaria para outro dia.

Estava afixada na porta que dá acesso à sala do diretor da DEE Recife 1 uma mensagem cristã que pedia proteção ao santo diante das "maldades e ciladas do demônio" e diante dos "espíritos malignos que andam pelo mundo para perderem as almas"<sup>39</sup>. Na sala da secretária do diretor da DEE Recife 1 havia também dois cartazes, coloridos, com imagem de Jesus Cristo. Na DEE Recife 2, na sala do diretor, havia um crucifixo grande de madeira (cerca de 70 cm), e, em sua mesa, um porta retrato com a "Mãe Rainha" e um terço que o circunda.

Este capítulo apresentou a presença das significações da Casa Grande a partir dos símbolos nominais das escolas e do controle das direções das escolas e das DEEs. Isto possibilita pensar que as práticas dessa cultura não estão presentes somente nas duas escolas investigadas sob a ótica da etnografia (Parte 4, capítulos 1 e 2), mas fazem parte daquilo que se denominou aqui de *Constelação de teias do imaginário sócio-histórico*.

---

<sup>39</sup> Na íntegra era o seguinte: "São Miguel Arcanjo protegei-nos no combate. Cobri-nos com vosso escudo contra as maldades e ciladas do demônio. Ordene-lhe DEUS, instantemente vos pedimos. E Vós Príncipe da Milícia Celeste, pelo poder Divino

Mais do que o controle das direções por políticos/máquina governamental, o que se controla e se tem como referência é o domínio do tempo por uma forma de ser social. Indicar alguém (ou assumir por eleição direta) para assumir (por um tempo indeterminado) uma função pública significa nada mais do que ter o controle do tempo, pois, caso não o faça, o caos se instalará. A este diretor caberá dirigir, como num mundo doméstico, a seu bel prazer, e como troca simbólica permanente, relações de cumplicidade, de dependência, para que esse tempo de *eterno retorno* não se rompa, pois se isto vier a ocorrer trará sérios danos à ordem estabelecida. A presença dos políticos se dá pela indicação dos diretores de escolas e DEE e de forma indireta: pelo fornecimento de camisas com sua propaganda, em calendário anual, nas placas de formaturas, prestação de serviços na área de saúde (utilizando funcionários da escola) e financiamento de festas de final de ano (cf. Parte 4, capítulo 2, seção: **cidadania política** e História social das escolas 1 e 2).

Como não existem símbolos sem a recorrência a ritos, as reuniões das DEEs fortalecem e possibilitam que essas significações não "morram", pois eles são sua forma de fazer ser este Ser. A personalização, a hierarquização e o mandonismo são uma de suas manifestações principais.

Apesar da predominância de mulheres nas funções públicas educacionais, elas desempenham papéis estabelecidos pela Casa Grande, seja distribuindo "santinhos" nas reuniões (Parte 3, capítulo 2), seja compartilhando ou tomando a iniciativa com brincadeiras machistas e preconceituosas (Parte 4, capítulo 1 e 2), seja ressaltando a dimensão sagrada de santa (pureza, dessexualizada).

Na Parte 4, será explicitado como se constituem e se fazem esses sentidos no cotidiano escolar e a partir das relações interpessoais, da linguagem e dos ritos. Ver-se-á, também, como os ambientes escolares (as salas de aula, a secretaria etc) só existem pela atribuição de sentidos e como são ambíguos em alguns momentos, podendo se transformar de quase-lugar (hierarquizado) em espaço (lutas) e vice-versa. Os ambientes são preponderantemente masculinos. Mas também se verá como no cotidiano são ressignificados esses valores, fazendo com que haja momentos de autonomia frente a eles, impossibilitando, assim, seu domínio absoluto. E são estas ressignificações, elaboradas nos momentos de conflitos, do inesperado, pela expectativa do que se propõe o discurso (democracia, por exemplo) e pela própria personalidade do sujeito envolvido em um conflito ou situação, que possibilitam enriquecer e complexificar o social. O mundo não é somente reprodução, ele é reprodução porque é

---

precipitais nos infernos a satanás e aos espíritos malignos que andam pelo mundo para perderem as almas. Assim seja! São

criação. E criar significa instituir novas temporalidades (reforçando ou inibindo as significações predominantes)

## PARTE 4

Esta parte visa expor a abordagem microssocial nas escolas públicas, ou seja, os estudos de interações sociais e das sua práticas. Recorreu-se à etnografia como busca de exposição detalhada da manifestação desses valores em seu cotidiano. Duas escolas foram investigadas: uma que vivencia eleição direta (escola Recife 1) e outra que nunca a vivenciou (escola Recife 2). Por mais de 1 ano observaram-se sistematicamente essas duas escolas. Objetivou-se estudar os ritos, os símbolos, a linguagem e as interações interpessoais em seu cotidiano. Espera-se, assim, mostrar como essas significações não só são manifestas mas construídas em seu cotidiano.

Esta parte da nossa pesquisa foi dividida em dois capítulos, sendo o primeiro o estudo do *imaginário central (IC) - o erótico, o lúdico/festivo e o afetivo nas unidades escolares* - e o segundo, *imaginário social histórico nas duas escolas investigadas*. No segundo capítulo, foram estudados os pontos comuns das duas escolas : 1. Análise da cidadania e do bem público, embasado pelo conceito de patriarcalismo. 2. Símbolos e linguagem. 3. Identificação e análise de comportamentos e práticas discursivas que se contraponham à ordem estabelecida na escola. Posteriormente, foi feita uma abordagem separada das duas escolas: 1. Um pouco da história. 2. Os espaços e quase-lugares 3. Os rituais.

A partir de observações no cotidiano dos três turnos da escola, será apresentado o desenvolvimento das interações interpessoais nesse cotidiano (nos recreios, nos intervalos de aulas, nos intervalos e períodos de turno) e nos rituais de reuniões dos Conselhos Escolares, didático-pedagógicos, administrativos. Serão estudados os sentidos atribuídos aos locais (quase-lugares e espaços), pelas circulações nos ambientes das escolas e/ou proibições pelos dirigentes

das mesmas. Nessas interações e circulações entre os membros da comunidade escolar, será visto como se institui a relação com o bem público. Os símbolos, as linguagens e os conflitos advindos das interações e de suas significações serão também apreciados.

Pretende-se demonstrar aqui que o núcleo IC, de fato, alimenta as instituições sociais do patriarcalismo, quando transforma a escola numa verdadeira grande família da Casa Grande: patriarca, religiosa, racista e anticientista. Ao mesmo tempo que as alimenta, é realimentado pelas instituições sociais que se nutrem dele, pois haverá defensores e instituidores das mesmas. Como o ambiente escolar é masculinizado, surge a repressão ao gênero feminino (nas vestimentas sensuais, por exemplo), e a todos aqueles que se opuserem ao imaginário mítico do paraíso e da harmonia. Não se deve esquecer que o cristianismo tem suas bases ancoradas no *masculino*: os judeus valorizavam a semente e não a terra, conseqüentemente, a mulher não era considerada o princípio gerador, mas um "recipiente desse gérmen vital" (Azzi, 1987). Segundo ele, na concepção mítica judaico-cristã, o mundo, "como construção divina, era estruturalmente bom" e, conseqüentemente, o homem estava aqui para servir a Deus. O homem, violando os limites estabelecidos por Deus, trouxe uma conseqüência para a humanidade: "a natureza passou a ter uma atitude hostil com relação à criatura humana" e ocasionou a "maldição" (Azzi, 1987). Ao servir ao patriarcalismo patrimonialista, o núcleo do imaginário favorece o conservadorismo, pois todos tornam-se reféns da dádiva patrimonialista. A dádiva da partilha está longe de ser efetivada nas escolas, prevalecendo a cristã tradicional: da ajuda, da caridade e da servidão. O imaginário cristão, na tradição judaica, está ligado à tradição de paternidade, primeiro pelos governantes (os pais na família) e depois pelos súditos (os filhos). Para Max Weber, esta dominação está pautada pela crença na inviolabilidade do eterno ontem.

Esta parte 4, capítulo I, inicia-se com o estudo descritivo e analítico do IC (lúdico, do afetivo e erótico) nas duas escolas investigadas. Há uma limiaridade entre os afetos positivos de carinho, de atenção, de afeição e repressão àqueles que são seus protegidos. Não se perceberá isto apenas observando esta prática, mas estudando as outras seções complementares. Por exemplo, se ficarmos presos aos estudos da seção do afeto e do lúdico efetivados na escola, eles serão tomados como um alto grau de harmonia e relações democráticas vividas na escola.

Quando se investiga a seção de cidadania e bem público, a seção de ritos, linguagem e simbolismo, e a seção de espaço e quase-lugar, nota-se que o afeto e o lúdico tornam-se coisas menores (na ordem da democracia, cidadania e autonomia), pois os alunos são tratados, mesmo

que adultos, como pessoas infantis, portanto, imaturas, incapazes de serem autônomas. Na prática, os alunos tornam-se dependentes deles, pois eles, os dirigentes/os professores, só querem o seu bem: uma "escola de qualidade". O afeto e o lúdico são significações que possibilitam a ordem excludente e hierarquizada seus membros ao tornar os alunos presos aos laços sociais vigentes. Pode-se dizer, assim, que um tipo de afeto nessas relações é mais mantenedor de uma ordem do que possibilita um crescimento saudável e autônomo, pois as pessoas permanecem presas a estes afetos.

A intimidade nas relações e invasões dos locais não refletem as relações democráticas em seu interior, mas as ambigüidades dos espaços e quase-lugares do patriarca, que, por sinal, tem o poder (legal ou não) de delimitar o que é aceitável e não-aceitável na escola, já que o anti-jogo (ambigüidades nas regras ou não existência das mesmas) é o que prevalece.

Como observaram as psicólogas Neves *et alli* (1987), em uma escola do Rio de Janeiro, encontram-se também nas escolas aqui investigadas comportamentos de *intimidade* nas relações que ocasionavam invasões no mundo privado dos profissionais, e, ao mesmo tempo, tratamentos preconceituosos e agressivos contra os alunos por parte dos funcionários, da direção e dos professores. Portanto, cada seção e subseção desta parte deverá ser analisada como componentes de um todo: elas não se esgotam em si. São *complementares e interpretativas*, como bem defendeu Geertz (1989) em sua antropologia interpretativa.

Por patrimonialismo entende-se aqui a "estrutura de dominação patriarcal". A dominação patriarcal "vincula-se ao poder 'santificador' da tradição". A administração patrimonial se preocupa com as necessidades puramente pessoais do senhor e está ligado aos dominados numa comunidade consensual, e o poder está baseado no direito legítimo do senhor (Weber, 1999). O senhor patrimonial recorre à distribuição de cargos ou os retira como forma de controle sobre as lutas de poder em seu interior - a eficácia da manipulação dos cargos expressa maior ou menor força simbólica - sendo a negociação cooptativa uma das soluções para a existência dos conflitos. As decisões administrativas são de ordem pessoal, ficando sob seu arbítrio o conteúdo e forma da decisão (Weber, 1999).

No patrimonialismo "as elites privilegiam a força do vínculo (afetivo, sangüíneo e nobiliárquico), que torna os processos de regulação política frouxos e arbitrários (na medida em que os humores dos poderosos podem tradicionalmente sempre subverter as regras políticas

vigentes)" (Martins, 1999 : 238). Ele advoga que a política patrimonialista "busca a fusão de interesses a partir da eliminação de conflitos institucionalizados" (Martins,1999).

É nessa ordem patriarcal e patrimonial que se tentará compreender os espaços e lugares instituídos/instituintes nas escolas, pois a hierarquia, o afetivo, o lúdico andam juntos, trazendo ambigüidades quanto quem é quem na ordem do dia. Além disso, possibilitará entender a educação da cidadania da submissão, da personalização e do medo - e sua respectiva reação a esta ordem. O imaginário mítico do paraíso e da ordem ( em consonância com o patriarcalismo patrimonialista) se revela brutal quando analisados os quase-lugares da escola: violência classificatória e hierarquizadora dos alunos. Lá, não há espaço para a harmonia, afetos positivos e eros. Eles são deixados de lado. Os alunos não podem participar do Conselho de Classe, pois esta é uma questão "técnica": só aqueles que detêm este saber podem julgar e definir o caminho dos alunos. É estranho, já que predomina e é defendida pela própria escola Recife 1 que a produção do conhecimento é construída, é um processo e é coletiva.

Compreende-se que o aluno e os estranhos não possam participar do CC, porque este é o ambiente principal para expressar e instituir realidades sobre eles, classificando-os pejorativamente. Não se pode esquecer que é pela linguagem de rótulos (Coulon, 1995) e nomeação (Bourdieu, 1998; Strauss, 1999) que a realidade se institui. Coincidentemente ou não, os locais escolhidos para estas reuniões são a biblioteca, a CT ou a sala dos professores. Raríssimas vezes, a sala de aula, o que nos sugere a dimensão sagrada desses espaços.

Um outro local que se transforma em quase-lugar são as reuniões dos professores com a direção, em que o centro de controle das decisões fica com a direção: falam mais, se colocam no centro da sala da reunião, tornando-se o centro de poder e atenção, interrompem constantemente as falas etc. Também o afeto ficou de lado, principalmente quando os professores solicitaram reunião para discutir o fechamento de alguma das séries de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>. Essa reunião foi tensa. Não ocorreram expressões ou palavras em diminutivos - palavras que significam carinho e um jeito doce de se expressar, para Gilberto Freyre. Por sinal, as negras tiraram as sílabas duras para as sílabas moles segundo este autor. Como disse Freyre (1997), "uma das falas mais doce desse mundo". Mudamos, radicalmente, para este autor, do 'modo duro e imperativo' para um mole: do diga-me, transformamos em "me diga". "Modo bom e doce de pedido", afirma o autor. De fato, nas reuniões, nas assembléias, nas eleições, onde há decisões coletivas, implicando

poderes divergentes, este "modo bom e doce de pedido" e carinhoso deixa de existir (cf. Parte 4, capítulo 2, seção: **linguagem e símbolos**).

Nas poucas vezes em que se presenciou um grau de autonomia frente a estas significações cristãs e patriarcais, a rebeldia também pareceu estar presa a elas, já que, por várias vezes, a crítica sempre surgiu personalizada numa autoridade específica. Normalmente as críticas emergentes são agressivas, debochadas ou tímidas, mas nunca propositivas e de ação. A ironia e o deboche prevalecem, já que a escola não forma ou orienta sujeitos autônomos, mas o anticidadão: da harmonia, do anticonflito, do poder personalizado e do medo à autoridade.

As poucas regras coletivas que existem não são elaboradas por toda a comunidade, mas por alguns representantes dela. A comunidade é convocada para legitimar o que está decidido ou é desejado pela direção através da Assembléia e reuniões gerais (escola Recife 1). Na escola Recife 2, esses fóruns nem existem, já que a concentração de poder se faz na pessoa do diretor. E como disse Huizinga (1999), não existe sociedade democrática sem regras, ou seja, não existe sociedade *autônoma* sem regras elaboradas coletivamente e decididas por seus participantes, pois a autonomia implica a democracia, mas a democracia não implica, necessariamente, a autonomia.

Nas reuniões observadas nas escolas, os representantes e mães ficavam em silêncio, ocorrendo apenas diálogos entre os professores. Eles participavam respondendo questões ou intervindo com algumas críticas a alguns professores (escola Recife 1). O Livro de Ponto, instrumento impessoal e forma do quase-lugar, transformava-se em pessoal, através de justificativas e solicitações dos professores para que se levasse em consideração sua ausência da escola.

A destruição e invasão dos espaços públicos prevaleciam. Todos podiam e pretendiam eternamente gozar. A destruição do bem público é mais evidente na escola Recife 2: um completo descompromisso por parte de todos que fazem a escola. O imaginário do público e privado, delimitado claramente, não existe nas duas escolas investigadas: as "invasões" sobre o público são constantes. Pode-se dizer, que a escola Recife 2 expressa as significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista em "estado puro", enquanto, na escola Recife 1, coexistem significações modernas e tradicionais em "estado misto".

Pode-se concluir que há uma "resistência" do mundo privado ao mundo público, fazendo surgir como uma de suas possibilidades a destruição do mesmo através de sujeiras, danificações



dos bens móveis e físicos. Certamente isto por si só não explica essas práticas, mas, sim, a falta de projetos coletivos que apresentem líderes com compromisso que resgate estes aspectos. A personalidade carismática da diretora não é suficiente, mas contribui para a alteração dessa realidade. Na escola Recife 1 fica claro que a direção da escola consegue manter satisfatoriamente as condições físicas dos ambientes da escola. Como ela disse:

"Uma das coisas que a gente bateu muito foi na questão da higiene, porque eu tenho uma visão comigo, o seguinte: somos pobres, mas não somos imundos. Então eu acho se eu não ofereço uma escola limpa pra o aluno, eu não posso exigir (...) limpeza. Então, uma das coisas que realmente eu (...) exijo, dentro da escola, é a limpeza, tanto parte do aluno, como do funcionário, como do dir[etor], quem entra a gente já dizendo: a norma da escola é essa, então se a pessoa entra com o intuito de vim realmente sujar, ele vai ter que assumir limpar".

# Capítulo I

## I. O imaginário central: o erótico, o lúdico/festivo e o afetivo nas unidades escolares

Serão apresentadas agora as significações imaginárias do erótico, do lúdico e do afetivo no cotidiano escolar<sup>40</sup>. As ambigüidades de comportamentos são uma de suas marcas. Primeiro, porque permitem e algumas vezes estimulam (conscientemente ou não) determinados comportamentos, e, em outros momentos, reprimem os mesmos. Portanto, liberdade e repressão andam juntas, havendo necessidade de dominar bem os códigos simbólicos presentes neles para saber o que é permitido e o que não é. Por outro lado, a leitura dos códigos dependerá muito do humor de cada um, principalmente se se referir a uma autoridade. Um exemplo é o caso em que a diretora da escola Recife 1 abruptamente gritou com uma criança de 8 anos (aproximadamente) e um trabalhador que estava em atividade na escola, deixando-os constrangidos publicamente. Já mostraram vários autores (Queiroz, 1976; Holanda, 1994), que o bom humor dos coronéis, dos patriarcas, transforma-se rapidamente em agressão física ou verbal. Estas significações imaginárias irão moldar os diversos locais em espaços e quase-lugares de forma não fixa e não permanente: é fluído e maleável, enquanto servir aos interesses de quem comanda (Parte 4, capítulo 2, seção: **quase-lugar e espaço**). Isto só é possível pela intimidade constituída e construída no cotidiano: as relações pessoais (afetivas, eróticas e lúdicas) são valorizadas, defendidas e são referências preponderantes nas condutas dos seus membros (Parte 4, Capítulo 1). As regras impessoais são rechaçadas ou só são defendidas para os outros ou como vingança. Por sinal, há uma expressão na sociedade brasileira, bastante esclarecedora, que diz: "aos amigos tudo, aos inimigos a lei".

---

<sup>40</sup> Os dados levantados para esta parte (as entrevistas), na sua íntegra, serão alocados não propriamente no texto, mas nos anexos encontrados no final da pesquisa. Constarão nesta parte, apenas, os dados já analisados no próprio texto exposto. Caso se queira identificar na íntegra o material analisado, basta observar o número em parênteses no final do parágrafo de cada análise.

Em linhas gerais, encontram-se nas escolas públicas estaduais as seguintes características sobre o lúdico, o afetivo e o erótico :

I. **Lúdico: Jogos e brincadeiras** - normalmente viris, violentos e masculinizados - a repressão da escola, em determinados momentos, se faz contra os alunos quando em atividades de diversão. Além disso, o domínio dos meninos nos locais da escola é evidente. Os ambientes públicos são masculinizados. Um dos momentos do lúdico, o estado de espírito (o riso), mostrou que se recorre a ele para desenvolver o nosso lado crítico, rebelde e conservador. Organizaram-se e sistematizaram-se as características do riso do seguinte modo: **a)** Jeitinho e dádiva; **b)** Riso:erótico, sedução e gênero; **c)** Riso crítico: riso conformista-crítico; riso deboche e desprezo; riso doce vingança; riso confrontação; **d)** Riso de submissão e reconhecimento da autoridade; **e)** Riso de conformação; **f)** Riso de desconsideração, de menosprezo; **g)** Riso de medo a uma autoridade, a uma situação e a instituição; **h)** Riso de onipotência; **i)** Riso descompromissado; **j)** Riso e hierarquia social.

Como raramente foram presenciados momentos de crítica aberta sem apresentar um estado de espírito alegre, portanto, não se escondendo atrás do riso para fazer uma crítica, acredita-se aqui que *instituímos a crítica, a confrontação com uma autoridade através e pelo riso*. O riso é a forma de manifestar o cidadão nas escolas investigadas e, outras vezes, de legitimar o poder instituído. O primeiro se expressa quando não se aceitam arbitrariedades das autoridades constitutivas da escola, e o segundo, quando se assume uma situação de inferioridade e de impotência e se reconhece na autoridade instituída a personalização do poder e sua legitimidade de Pai.

Mas é bom ressaltar que a dimensão crítica também se realiza segundo as linhas mestras das significações afetivas e pessoais, ou seja, às vezes as críticas aparecem por ser a autoridade "chata", "antipática", "boba", "não legal", ou seja, se manifestam pela personalidade, o que implica a emotividade no julgamento (Barbosa, 1992).

II. **Afetivo:** presenciaram-se dois "tipos" de manifestação do afetivo: 1. o carinhoso, o atencioso; 2. o da intimidade. O primeiro se apresenta por comportamentos, gestos ou expressões gentis, necessários para o relacionamento humano. O segundo se apresenta por furar a barreira do gentil para o da intimidade e do erotizado, em que o limite entre o aceitável e o não-aceitável se exprime.

III. **Erótico:** Há essa dimensão erótica nos comportamentos, gestos e expressões de todos os membros da comunidade escolar. A intimidade é enorme. Não há limites: a ideologia burguesa do privado (o corpo é um bem privado) não é reconhecida e nem vivida plenamente nas escolas. Encontrou-se, também, o erótico nas vestimentas. A repressão às vestimentas e a comportamentos eróticos foram efetivados pela escola, apesar de a coordenadora, funcionária de serviços gerais e a professora usarem da sedução e intimidade com o pesquisador - contrastando com o discurso moralista posto na escola. O discurso moral contra as roupas das alunas existe, mas não se dão conta de que diversos de seus comportamentos legitimam e valorizam a exibição dos corpos.

### I. **Lúdico: jogos e brincadeiras**

Quanto ao lúdico, no que se refere a jogos e comportamentos, diversas atividades são desenvolvidas espontaneamente pelos alunos do turno da manhã e da tarde. Os alunos transformam copos plásticos de água ou copos de iogurte em bola de futebol. No horário do recreio ou no horário de aula, saem da sala e ficam brincando no pátio - lugar de aglomeração dos alunos. Jogam dominó na sala de aula, como fazem os alunos da escola Recife 2. Usam também o seu tempo para "rodar pião", como num período em que estava chovendo e quatro alunos continuaram o seu jogo, indiferentes à chuva. Tanto o jogo de futebol quanto pião é de domínio dos meninos e não das meninas. Andar de bicicletas é privilégio deles.

As meninas, normalmente, ficam em grupos de três a sete, conversando, brincando entre si, sentadas nos bancos do pátio, ao redor do palco do pátio, ou na sala de aula, no portão, comprando picolé, ou conversando com alguém do lado de fora da escola. A sua diversão, além da conversa, é também a gritaria. Em menor proporção que os meninos, as meninas gostam de correr e de dançar. Em minoria, elas respondem às brincadeiras viris dos meninos na mesma proporção. Correm atrás dos meninos, puxam sua camisa e batem em suas costas.

Certo dia, na escola Recife 1, seis alunas do turno da tarde, brincavam agressivamente com um aluno, dando-lhe tapa na testa. Num outro dia, elas brincavam entre si de empurrar e se agarrar, a ponto de o professor pedir "calma" para poder entrar em sua sala de descanso. Em outra dia, havia uns dez alunos no pátio, uns agarrando, outros gritando, outros pedindo socorro, outros dando murros nas costas do outro.

Na escola Recife 2, um grupo de alunos e alunas, divertindo-se sadicamente, prendem uma colega na sala do grêmio, colocando um cabide no trinco. A aluna ficou gritando várias vezes, solicitando ajuda. O grupo ficou em silêncio e a aluna em desespero lá dentro. Eles não se constrangeram, ao serem observados, continuando a rir e se divertir. Eles também gostam de correr, de brincar de "pega ladrão", principalmente o turno manhã, que tem crianças. No turno tarde, os alunos gostam de correr das meninas, quando fazem alguma brincadeira obscena e elas reagem, querendo bater neles. Outros brincam de cantor, cantando músicas de pagode. Na área externa, gostam também de brincar de bicicleta e skate. Uma aluna, certa vez, atropelou um rapaz com um skate na área externa.

Na mesma escola anterior, uns alunos brincavam de dar tapas nas costas um do outro. Um chegou a empurrar o colega e ele caiu no chão para logo em seguida começar a esmurrá-lo. Eles tinham 1,70 m de altura, aproximadamente, mas aparentavam ser adolescentes. Em outra ocasião, uma aluna que se encontrava na entrada do interior da escola, onde fica o porteiro, deu um tapa nas costas de um aluno e saiu correndo.

Os alunos gostam também de debochar de estranhos ou amigos, como ficar imitando o pesquisador publicamente (e, às vezes, agressivamente), como se estivesse assumindo o papel de pesquisador, como se fossem radialistas de futebol. Mais que brincadeira há uma questão a mais nesse tipo de divertimento: invasão de espaços, quando há brincadeiras que envolvem estranhos, não levando em consideração se eles desejam ou não participarem delas (cf. Parte 4, Capítulo 1). No turno da tarde, é comum encontrar, numa determinada sala, um grupo de alunos jogando dominó e umas alunas lendo revistas femininas e de produtos de estéticas. À noite também foram vistas alunas lendo esse tipo de textos.

Não há espaços determinados para as brincadeiras. Brincam no pátio, na ante-sala da secretaria, na sala de aula, na área livre por trás das salas de aula (escola Recife 1), na área externa, nos corredores, nas rampas, nas salas de aula, na quadra de esporte (Escola Recife 2).

### **1.1. Repressão ao lúdico**

Em alguns momentos, na Escola Recife 1, o sistema de repressão da escola funciona em relação a jogos e brincadeiras - agressão verbal ou física - ou pela auxiliar de disciplina ou pelos que coordenam a escola. A auxiliar de disciplina, em alguns momentos, desenvolve comportamentos e linguagens agressivas frente aos alunos. Ela não mede seus atos. Os alunos vêem com certa naturalidade esse comportamento da funcionária. Não demonstravam insatisfação com ela. Eles também não têm limites nas suas brincadeiras. A intimidade entre eles, funcionária e alunos, como veremos mais adiante, é grande. O corpo de aluno pode ser pegado, tocado e até "chutado", o que talvez justifique o comportamento de ambos, como, por exemplo, quando a auxiliar de disciplina vinha na direção do pesquisador, dois alunos, que se encontravam próximos, agarraram-se pelo pescoço, quase ocasionando um chute na funcionária quando os pés de um deles se movimentaram no ar. Imediatamente, ela reagiu chutando os meninos de costa ("um coice"), e disse: "com meninos grande eu bato". Um pouco adiante ela disse: "nem os meninos [da rua] que estão alombrados [drogados] são assim como os meninos da escola".

Num certo dia, a educadora de apoio da escola repreende os alunos logo no início da aula do turno manhã - na formação da fila. O motivo alegado é não querer que os alunos entrem na sala de aula suados e/ou sujos. A limpeza, a higiene é valorizada e serve de classificação dos alunos.

Pode-se concluir que, em geral, não há repressão intensiva em relação às brincadeiras, mas tolerância e cordialidade (mesmo que venham prejudicar o andamento da escola, como as gritarias no pátio, nas salas de aula e na ante-sala). Toleram-se essas brincadeiras não porque o "outro" é referência para instauração da coletividade, mas porque não põem em cheque o poder instituído, pois o(a) diretor(a) sabe que há um "respeito" dos alunos por eles. Quando interessa coibir tais brincadeiras faz-se a coerção pelo grito histérico, pela ameaça de castigo e de chamar os pais.

## **1.2. Lúdico: estado de espírito ( o riso)**

Quanto a uma outra dimensão do lúdico, tratar-se-á aqui de um dos seus aspectos: o *estado de espírito*, sendo o riso um dos seus momentos. Encontram-se nas escolas investigadas diversas formas de comunicação e linguagem através do riso. Pode-se classificá-las como um

riso do *deboche*, da *crítica sutil*, de *segunda intenção* (sexual ou cumplicidade), do medo, da *esperteza (jeitinho)*, de *submissão* e, portanto, de conformação com o poder. Portanto, o riso não é apenas uma manifestação de alegria e descontração da subjetividade individual, do inconsciente, como advoga Freud (s/d), mas uma *linguagem simbólica*, que expressa formas de instituir-se de nosso imaginário e está associado ao tempo sócio-histórico (Macedo, 2000; Alberti, 1999; Le Goffe, 2000; Bremmer, 2000).

Sendo assim, é importante o estudo do riso, porque este pode demonstrar a forma de ser e fazer ser de uma sociedade dada, particularmente a nossa, de relações fundadas na personalidade, em que o humor passa a ser manifestação de poder ou contra determinado tipo de poder. O seu estudo aqui pretende contribuir para se conhecer mais a dimensão simbólica e de sua troca na cultura doméstico-clientelista a partir do riso. Sua revelação pode ajudar a entender as práticas sociais, particularmente enquanto práticas cívicas (cidadania), pois, se procede o que Roberto DaMatta e Livia Barbosa apresentam como identidade (a alegria do brasileiro), o riso pode ser um objeto de estudo e revelador das práticas culturais.

Neste estudo, alguns risos emergiam sobre assuntos sérios (tais como arbitrariedades de professores ou diretores), dos próprios que contavam a arbitrariedade ou por parte de outros presentes no momento da narrativa. As questões sérias não são tratadas seriamente. É como se, para suportar este mundo hostil, tem-se que torná-lo mais agradável, pois, caso assim não ocorra, o laço social pode ser rompido, tornando-se órfão dessa relação hierárquica. A hierarquia estava sempre presente em diversas situações de risos, de forma direta e/ou indireta. Em alguns momentos, o riso esteve inserido numa transgressão social, manifesto pelo deboche, pela crítica, pelo menosprezo a uma autoridade. A constatação de realidades não desejadas faz explodir o riso também. Como diz Driesen (2000), o riso torna o insuportável em suportável. Laura Bohannan observa que, somente em "um ambiente em que a tragédia é genuína e freqüente, o riso é essencial à sanidade". Pode ser que se possa associar a nossa realidade a essa assertiva da antropóloga: através do riso institui-se uma singularidade em forma de ser digno socialmente diante das adversidades postas. Em troca, as autoridades aceitam esta dignidade pelo riso (mesmo que pelo deboche e ironia). Por outro lado, a vida se torna mais prazerosa, mesmo que momentânea e superficial.

#### a ) **O jeitinho e a dádiva**

A simpatia, recurso adotado pelo jeitinho, segundo Livia Barbosa, surge em situações e circunstâncias não esperadas. Ela é uma forma de dádiva, criando compromisso com o outro ao retribuir e criar o vínculo entre os presentes, pois ninguém pode negar a simpatia e cordialidade de um gesto inocente, amável e gracioso. Nesse sentido, o riso é uma manifestação de dependência, pois precisa do outro para existir socialmente, mas, ao mesmo tempo, amarra o outro, envolvendo-o, sob seus interesses. Esta capacidade de ficar "dependente" do outro e ao mesmo tempo amarrá-lo é uma das manifestações do jeitinho.

O jeitinho se interessa apenas por si. Ou seja, sua prática favorece um em detrimento do outro. Nesse sentido é hierarquizador.

Ao entrevistar alunas do turno da tarde, da Escola Recife 1, elas expressaram esta capacidade de instituir-se pela esperteza ao jogar para o entrevistador a responsabilidade da resposta. Perguntei a elas: "O que você entende por democracia?" e elas responderam "Eu não sei dizer não". Outras responderam: "Eu já ouvi falar mas não sei explicar não". Uma, rapidamente, sugeriu para o entrevistador: "Explique o senhor pra gente", e se puseram todas a rir. (1)

Na escola Recife 2, em entrevista com um grupo de alunas, o jeitinho entra em cena com uma das alunas passando para o entrevistador a pergunta. Ela busca envolver o entrevistador e inverter a situação: de entrevistada passa a ser entrevistadora. Ela opina que "quem manda na escola são os alunos, não é os outros de fora não". Quando o entrevistador não confirma esta posição da aluna com a assertiva "Eu é que estou querendo saber", elas começaram a rir (2).

Em outra situação, a esperteza estará associada em tirar vantagem de algo, como pedir emprestado um livro e não devolvê-lo. A diretora da escola criticava este comportamento com uma professora, que começou a rir. A diretora comentou: "Tem gente que tá pedindo emprestado para sempre. Não pode, certo? Empréstimo para sempre. É aquela história, vou levar emprestado e não devolvo".

Em outro caso, o riso pode servir para legitimar atos lesivos ao patrimônio público, ao menosprezar críticas acerca desta prática. Portanto, uma crítica séria deixa de ser séria porque ela apreende a seriedade em seu campo: no campo do indeterminado, no campo da espontaneidade e liberdade do riso - o campo da criação. A diferença desse riso para o outro é que o riso e o risível faziam parte do primeiro exemplo; no segundo, está numa terceira pessoa ausente. Mas coadunam numa coisa: o jeitinho *singulariza* e *menospreza* a rigidez da vida e da



ordem social porque ele faz recurso de "categorias emocionais" (Barbosa, 1992). Para que seriedade se podemos levar a vida "na boa"? Na prática, a professora está dizendo o seguinte: "É assim mesmo, vai ficar velha antes do tempo. O que adianta se preocupar?".

Uma forma de manifestação do riso do "jeitinho" é no aspecto da solicitude. Tem que saber pedir, esclarece Barbosa (1992). Não se pode pedir de qualquer forma, mas com gentileza, amabilidade, alegria, simpatia e com intimidade (sem ferir os brios da pessoa solicitada). Levantar o problema que aflige a quem solicita para comover o solicitado é fundamental. Este "problema" pode ser também levantado pela interpretação de alguém que sofre e precisa ser ajudado. O papel de "vítima" pode ser um desses a ser representado. O importante é que se crie um laço afetivo entre quem solicita e quem poderá satisfazer o desejo do solicitante. O riso possibilita criar este laço, pois ele é uma das maneiras de criar uma comunicação simbólica agradável. O riso tem um poder de sedução profundo. A sedução pode ser uma maneira de efetivar a *dádiva instrumental*, como no caso aqui analisado, pois o círculo não se completa (dar, receber e retribuir): fica apenas na primeira e segunda. Uma aluna solicitou uma moeda ao pesquisador, e, como ele negou, ela reagiu. Nesse caso aqui, a dádiva tem uma base cristã (doar sem receber nada em troca). Como o ciclo nem foi iniciado (foi recusado) com a doação da moeda, a aluna resmungou: "Deixe de ser ruim" (3).

Em uma entrevista com mães que estavam fazendo cadastramento de matrícula<sup>41</sup> de seus filhos, uma delas disse que não estava preocupada com o problema da vaga, porque ela tinha uma amiga e ela iria informá-la do resultado do cadastramento. Ou seja, ela ia recorrer aos conhecidos para solucionar um problema seu. As outras duas mães riram após ela falar isso. A emergência do riso questiona não o uso dessa prática, mas que ela pode estar blefando, pois não teria tanto conhecimento assim. Ela disse: "Querendo ou não, vou saber se tem vaga ou não" e "vou ficar sabendo antes, vou ficar sabendo antes". O entrevistador pergunta: "Como?". Ela responde: "Tenho uma amiga que trabalha. Agora eu só vim porque elas vieram, né?". As amigas começaram a rir e uma delas questionou: "é nada ... hahah" (4).

---

<sup>41</sup> O cadastramento de matrícula foi centralizado em pólos definidos pela SEE, ou seja, numa área específica. Era feito incluindo diversas escolas da área. Posteriormente ao cadastramento, a SEE localizava o(a) aluno(a) cadastrado(a) de acordo com a disponibilidade de vagas das escolas selecionadas pelo usuário. Os usuários podiam escolher três escolas por ordem de preferência. Portanto, não havia garantia de matrícula quanto a escolha da primeira escola desejada pelo usuário.

Em uma conversa entre diretor e professor, a ordem da impessoalidade é deixada de lado (disciplina de trabalho, Goudner, 1976), para a emergência da defesa da personalidade (favor para alguns). Um professor fez uma brincadeira com o diretor acerca de ser liberado definitivamente das aulas. Ele se referia que, após a comemoração dos professores, eles deveriam ser liberados - ambos começaram a rir. Ele falou que estava triste por não ter ocorrido isso: "Pôxa [diretor]! Eu pensei que a festa fosse no final do ano para todo mundo ir embora a partir de hoje".

### **b) Riso : erótico, sedução e gênero**

Richard Parker observa que na sociedade brasileira o erotismo e sensualidade são instituídos na leveza, na brincadeira. Sendo assim, "quebra-se" a distinção hierárquica do seu cotidiano. Mas não somente "quebra-se" a distinção hierárquica como aproxima as pessoas para transformá-las em eterno gozo de prazer. Ora, o riso é uma manifestação da "bonificação de prazer" (Freud, s/d). Na medida em que esses temas "tabus" são tratados de forma infantil (alegre), há a possibilidade de quebrar a hierarquia e, assim, o poder instituído se mantém intacto: torna todos iguais. Para que se preocupar com questões sérias se se pode sobreviver suportavelmente? Por outro lado, é bom observar, no exemplo abaixo, o limite e a separação entre os corpos, que não devem ser mantidos distanciados absolutamente, mas expostos e tratados sem nenhum rigor de constrangimento: tudo é permitido porque somos todos iguais e inocentes. Não há maldade ou segunda intenção por aqueles que nasceram alegres e sensuais.

O riso pode aparecer de forma explícita ou implícita, com segundas intenções, mas, em outros momentos, ele se apresenta como intimidade, indo além do esperado da ordem social dos papéis. Nesse caso só há um papel social: estar além do definido pelo papel social. A improvisação é recorrida para que a interação social se efetive plenamente, sem que a ordem esteja ameaçada. Pelo contrário, a ordem social será garantida porque a cumplicidade e intimidade possibilitam a tudo e a todos ficarem em seus lugares ao encerrar a improvisação da intimidade - já foi permitido ir "além do esperado". Todos estarão satisfeitos por ter havido a *equalização* social. Para Barbosa (1992), o brasileiro tem pavor da diferenciação social, pois sua igualdade tem um valor moral muito acentuado.

Na ante-sala da escola Recife 1, a educadora de apoio quando avistou o pesquisador, disse em voz alta, para ser ouvida por todos que estavam próximos, que ele era bonito, e os pais que estavam fazendo cadastramento começaram a rir. "É (...) ainda mais vendo homem bonito perto de mim, eu fico toda enrolada", falou a educadora de apoio. Ora, esta intimidade por parte dela com o pesquisador aproxima a todos. Ninguém é diferente, ou, melhor dizendo, ninguém é superior a outrem. Ao mesmo tempo, o riso legitima e reconhece que ela é "fogo", ninguém escapa as suas investidas.

A responsável pela biblioteca, informando o pesquisador sobre um concurso de poesia para os alunos, comentou sobre a poesia que ganhou o segundo lugar. O aluno só pensava em mulher, apesar de ser ele "pirrainha", disse a bibliotecária. Por ser "pirrainha", talvez se justifique a graça, mas ao narrar sobre a premiação, a bibliotecária praticamente transformava o riso no assunto principal, ao contar sobre este assunto, mostrando-se extremamente alegre. O mais importante não era tanto o conteúdo do que ela falava, "tem que ter menina no meio", mas a malícia que ela elegia como tema principal. Ela disse: "Ele é bem pirrainha, tudo o que ele fala tem que ter menina no meio (riu)". Na poesia do garoto, além de ter "menina no meio", ele demonstra tristeza por ter a cidade de Recife muita pobreza, mas ela menosprezou este lado da crítica social. Uma parte do conteúdo desta poesia expressava: "Recife tem muitas belezas que eu acho bonito são as praias, paisagens e o que me deixa triste é a pobreza". O sentimento de tristeza, presente na poesia, é menosprezado, valorizando-se apenas as "meninas bonitas" e a beleza de Recife. É como se o lúdico e o erótico fossem mensagens mais importantes que a condição social da cidade (5).

Esta subseção mostrou como o medo à hierarquia (somos todos iguais, sem distinções) e, conseqüentemente, a valorização da intimidade, são marcas importantes das significações sociais. O mundo do Éden é ressaltado aqui: lugar da paz, tranqüilidade, da harmonia. Muraro (1996) observa, em sua pesquisa sobre gênero, sexualidade e classe social no Brasil, que há uma preocupação exagerada das operárias com seu corpo esbelto, em perfeita forma. Para a pesquisadora, essa "preocupação exagerada com o corpo" é influência da ideologia da classe média. Além de ressaltar o "corpo perfeito", segundo as respostas das operárias entrevistadas, elas devem ser bem comportadas, servir a família e ao marido. Ou seja, sexualidade e padrão de família andam juntas. Monteiro (1999) observou isto também na favela do Vigário Geral (RJ).

### c) Riso crítico

Neste momento se manifestará a dimensão do conflito e raiva dos alunos diante das autoridades (professores e funcionários) e dos funcionários diante do governo. Apesar de estar presente aqui, esta crítica não se conclui, fica sempre inacabada, pois se transforma em impotência diante da realidade. Não se pretende mais nada, senão rir da situação ou de alguém, e expressar um sentimento eternamente a ser satisfeito.

Como se viu na introdução dessa seção, a maneira de ser cidadão pelos que fazem a comunidade escolar entrevistada é manifestada pelo riso. É por ele que se critica, se reclama, se joga o "ódio" contra alguém ou alguma coisa. Observaram-se cinco formas de emergência de riso crítico: 1. hierarquia social; 2. conformista; 3. debochado; 4. confrontação e 5. de vingança. Todos eles recorrem à amenização do tratamento da coisa séria pelo riso. Quando, em algum momento, um assunto se tornava sério demais, o riso explodia como mediador do conflito. O riso será resgatado para a realização de uma crítica e reclamação a uma realidade dada. A observação de uma realidade negativa é apreendida na fluidez do riso. A realidade tem que ser aliviada na sua manifestação para que se possa suportá-la. O que sugere que a realidade é imutável, mas suportável, caso se saiba lidar com ela.

Veja-se o exemplo agora: o sentimento de irritação de uma mãe por estar esperando na fila para cadastramento de sua menina é transformado em pena, porque a atendente está sozinha e ela não pode agilizar o atendimento. Como isso é normal, "em todo canto tem fila", o sentimento de irritação se transforma em comodidade e a crítica se esvai em fumaça. A mãe expôs sua irritação ao mesmo tempo que ria da situação: "minha menina é excepcional, se eu vê um negócio desse, tenha paciência (...) nunca vi não. Agora, se demorasse menos essa fila pra matricular... (hahah) porque eu não agüento mais...". No entanto, quando questionada pelo entrevistador se esse era um lado negativo na escola, ela conserta: " Não. Assim, vírgula, né. Porque devia ter mais alguém, né, que ajudasse a pobre da menina aí. (...) Mas eu não considero isso parte negativa não". Ora, como há um sentimento de ligação entre ela e a diretora, a reclamação, a existência da fila tem que ser refeita, porque senão irá pôr em xeque a sua pessoa admirada. Minimiza-se, assim, a crítica para que não se abra espaço de corte do vínculo afetivo. Como é de costume, a crítica se transformou em riso (7).

Com um aluno, do turno da noite, a crítica à escola surgiu numa proposição de reformá-la toda, recorrendo a uma metáfora de violência: "quebrar a escola". He ri gratuitamente quando o pesquisador apresenta seu objeto de estudo. De novo, o riso é recorrido para dar uma coloração crítica - nesse caso, para melhor. Quebrar a escola é refazê-la, é reconstruí-la e não destruí-la (8).

O riso crítico e sutil, e de passividade, emergiu quando se perguntou a uma aluna se os professores sabiam respeitar os alunos. Elas acharam graça que os professores não as tratassem "com educação". Quando perguntada se os professores as tratavam "mais ou menos" com educação, elas disseram que "menos" e começaram a rir. Ora, o professor "legal" é aquele que "sabe respeitar a gente", o que todos não fazem. Aqui há também um reconhecimento da distinção social, que elas rejeitam e não aceitam, pois têm que ser tratadas "com educação" (9).

### **Riso conformista-crítico**

Uma aluna do turno da noite critica os funcionários e a escola por usarem alunas para fazer o cadastramento de matrícula. "Onde estão os funcionários?", indaga o pesquisador. Ela responde: "De bunda pra cima" e, enquanto isso, o aluno leva "porrada", e começa a rir. Ela fala: "Óia! Eles vão receber o décimo e a gente não vai receber é nada, vai receber é porrada (hahahah)". Este riso crítico surge, também, como impotência diante da realidade que nos cerca. Nesse sentido é conformista e rebelde ao mesmo tempo. Conformista, porque sempre o aluno leva "porrada" e eles, os funcionários, estão sempre "de bunda pra cima". Vai ser sempre assim: rebelde, porque é capaz de identificar problemas e indignar-se por determinada situação. Mas há algo a acrescentar: a hierarquia social retorna como tema. O reconhecimento de que uns estão "vagabundando" e outros só "levam porrada" significa dizer que há os que podem fazer tudo e os outros que apenas recebem os infortúnios da vida (10).

Uma aluna, quando entrevistada, fez críticas ao estado do banheiro dos alunos. Mas sua crítica não ultrapassava o reconhecimento daquela situação: de que "a fossa está estourada" e "ninguém agüenta mais o mau cheiro". Ela disse que "ninguém agüenta subir no corredor" por causa do mau cheiro, e começou a rir. Novamente voltou a rir ao reconhecer que "ninguém agüenta a subir no corredor, parece que a fossa está estourada". Quando indagada sobre o que achava daquilo, ela disse que era "uma porcaria", e começou a rir (11).

Uma professora da escola Recife 2 se dirigiu ao entrevistador e perguntou o que ele estava fazendo na escola. Solicitou que ele registrasse a situação dos professores e começou a rir quando ele disse que o diretor tinha falado a mesma coisa. A situação era esta: "pagamento tá atrasado" e "não temos vale-transporte", "tá tudo atrasado, meus cartões". Por trás desse lamento se encontra a impotência diante da sua condição de sobrevivência. Mas há uma pequena crítica presente: não é justo o que estão fazendo conosco. Mas o seu tom de voz era ameno e alegre, não era raivoso (12).

O diretor da escola, numa comemoração do dia do professor, entre os turnos da tarde e da noite, organizou uma atividade para os mesmos. Os professores, impacientes pela demora do início da confraternização, criticaram o diretor quando o mesmo entra na sala dos professores. O diretor, sem perder por esperar, e com seu humor peculiar, disse que se atrasou, igualmente ao salário do professor. Este humor, apesar de um toque crítico, é também conformista e depreciativo, diante de sua impotência enquanto trabalhador (13).

Numa entrevista com alunas do turno noturno, elas se puseram a rir criticamente diante da pergunta sobre o funcionamento da escola. Elas disseram que a escola "funciona muito mal, eu acho". Elas explicaram por que funcionava muito mal: "Porque primeiro tem que colocar disciplina. Eles não colocam disciplina". Ora, o reconhecimento de que os professores não "botam" disciplina é motivo de riso, porque é uma situação evidente para elas: não há disciplina. O que é que se pode fazer senão rir? (14). Ora, elas se apresentavam como seres frágeis diante da realidade e impotentes para lidar com ela de forma satisfatória. Como sujeitos frágeis e impotentes, perdem a possibilidade de se assumirem como sujeitos de sua própria história.

### **Riso debochado e desprezo**

A emergência do riso debochado e desprezo se manifesta em um alto grau de intimidade, agressividade e ausência de distanciamento entre pessoas (conhecidas ou não). Não há limites para a "invasão" do espaço do outro. Aplica-se também a apenas uma forma de satisfação de prazer: "que o outro se 'exploda', eu gozando, tudo bem". Mas se apresenta também como uma

explosão de insatisfação com uma realidade dada (uma autoridade, uma instituição), ou como uma recorrência à necessidade de ordem para o funcionamento da instituição escolar.

Uma aluna desenvolveu uma crítica de desprezo e violência contra *determinadas* autoridades, apesar de estes ocuparem cargos superiores. Não existe, contudo, apenas um tipo de autoridade, mas vários tipos de autoridades. Uns são "abestaiados", outros são um "lixo", outros, a gente faz o quer, até colocar "merda na boca" (15). Portanto, o respeito à autoridade vai depender da sua personalidade e de sua capacidade de se impor. O "abestaiado" é aquele que não sabe manter um vínculo, sempre alguém fará algo contra ele, é indefeso: aí está a graça. Há uma inversão de situação social: de autoridade superior passa a ser um "zé ninguém", alguém com quem se possa fazer tudo, até colocar "merda na boca". Há uma inversão social aqui: de autoridade superior passa a ser um insignificante. O distanciamento praticamente inexistente nessa situação anterior. A autoridade fica jogada ao lixo, a uma esfera bastante desvalorizada socialmente.

Em outro momento a crítica surgiu como deboche e mesmo desprezo a um determinado tipo de diretor, que poderíamos classificar de "bundão", "frouxo", "bom demais", por exemplo. O "bundão" pode ser associado ao "muito bom", "não liga pra nada", pois não consegue colocar limites, "botar moral" - expressão comum dos alunos. Ora, um diretor que faz tudo que o aluno pede, termina por levar a escola a uma "zorra", uma bagunça. Sendo assim, o escracho, o deboche e o desprezo são dirigidos ao diretor. O riso escrachado retorna. A autoridade se desfaz, talvez por ser "frouxo". Certamente porque um diretor tem de ser "rígido". A lembrança à ordem está presente neste relato. A aluna disse que a escola vizinha era pior, uma "zona" e começou a rir. "Se eu disser assim", ele, o diretor faz. Para ela, "ele não liga pra nada", pois "ele é muito bom". Ela podia dizer isso dele porque ele já foi professor dela. "Ele era professor daqui e eu não fazia prova não. Fazia não. Eu dizia : 'fulano' eu não sei não. Ah! se quiser repetir minha nota repete', aí ele repetia minha nota (hahah). E ele é diretor de lá agora, é zona. Digo logo" (16).

Uma professora se aproximou do pesquisador e contestou o discurso crítico e debochado da aluna anteriormente exposto. Ela se intimidou um pouco, negou que tenha falado que a escola era suja, mas mantém o riso debochado e de desprezo. Ela disse: "Eu disse que a escola era suja?", repetiu a aluna. "Falei?", mas não mantém uma discussão séria, de aprofundamento e convencimento da crítica. Logo em seguida começou a rir. Ou seja, não precisou convencer ou

explicar nada.. Além disso, o riso encerra a possibilidade da continuidade da discussão. A professora reage: "o povo reclama de barriga cheia" (17).

Como se vê, o deboche é uma crítica e forma de menosprezo a uma autoridade ou instituição. Ele pode ser associado, também, ao "tirar onda", expressão utilizada por algumas alunas, quando querem debochar de alguém. A vítima do deboche foi o entrevistador, quando em entrevista com uma aluna do turno da tarde, ela buscava se apresentar debochando da "cara" dele. O entrevistador perguntou a ela: "O que você acha dessa escola?" . Ela respondeu, recorrendo ao diminutivo: "Legalzinha, né, tirando as maresias". Não satisfeita com a resposta debochada, respondeu com uma pergunta "Quer mais o quê?". Foi solicitado pelo pesquisador que ela explicasse o que significava "bom" pra ela e "por que ela gostava da escola". Respondeu novamente sarcasticamente: "Porque, além de estudar legal, tá ligado? (hahaha) Tá ligado? (retornou a rir). Disse imediatamente : "É assim mesmo que eu falo, cheio de gíria, pronto", e sugeriu que tinha aceitá-la assim, se quisesse fazer a entrevista. A graça estava em não levar nada a sério do que se estava fazendo e saber quem nós éramos. Ela podia tudo: até ser indiscreta (pois não conhecia o pesquisador) e debochada. O espaço de "distanciamento" (enquanto sujeito estranho) não seria motivo para ela inibir-se e deixar de rir "da cara do outro"(18). Adiante, da mesma forma, ilustra-se esta situação aqui posta. Uma das alunas entrevistadas referiu-se à escola como "colete". Quando o pesquisador perguntou o que é "colete", ela apenas disse que era "tudo" e "é na vagina", e começaram a rir debochadamente do entrevistador (19).

Uma aluna, durante a entrevista, ficou "debochando" o tempo todo do entrevistador. Não falava "nada com nada". Ela estava deitada em um banco de cimento, de bustiê, barriga de fora, cabelo trançado e estava segurando a cabeça. Estava acompanhada de um rapaz (uns 20 anos) e outra jovem. Quando o entrevistador perguntou o que achava dessa escola, ela respondeu: "É uma coisa muito chata. Porque não tem coisa que presta aí e muito balabá". Indagada sobre o que era "balabá" , começaram a rir todos e jogando um para o outro responder. "Você estuda aqui?", perguntou o entrevistador para ele. Ele respondeu: "Estudo à noite". Ela se intrometeu: "É um negócio muito obcecado". "O que é obcecado?", perguntou o entrevistador: "Essas coisas que entra pela narina e sai pela urina (hahaha)". Ela disse que "lá dentro do colégio, o senhor passava pra lá e pra cá. Eu arreando da cara do senhor". O entrevistador perguntou o que ela achava da escola. Ela respondeu imediatamente: " Apesar dela tá toda fodida, toda lascada, mas



é legal. (hahahaha)". Ela disse que gostava da escola "porque gostava de arrear com a cara do diretor e dos professores, é muito gostoso". O colega a desmentiu e ela contou uma história que trouxe problema para o tio dela que trabalhava na escola como vigia (20).

### **Riso doce vingança**

O riso pode expressar, também, uma doce vingança, ou seja, uma desforra contra alguém que se coloca como superior e, em um momento, é colocado em xeque. Quando da entrevista com as alunas na ocasião em que a diretora entrou abruptamente na sala, o pesquisador disse que iria transferir, naquele momento, as perguntas para a diretora. As alunas começaram a rir como se estivessem se vingando: "quero ver você agora". Mas esta vingança não punha a autoridade em xeque, não era um xeque-mate, pelo contrário, sinalizava para o reconhecimento do vínculo entre elas, pois o riso não era sarcástico, debochado. Era gentil e amável (21).

### **Riso confrontação**

O riso pode ser recorrido também em momentos de confrontação com uma autoridade. Quando um aluno se contrapõe a uma autoridade e demonstra firmeza, segurança e ousadia, o grupo fica do lado do aluno que demonstra estas qualidades. Ficar de lado significa não assumir publicamente e argumentativamente a favor de alguém, mas compartilhar uma situação de desagravo sem se expor amplamente. Nesse caso, se escondem por trás do riso e do líder. O líder passa a ser seu escudo legitimado pelo riso.

Quando em entrevista com um grupo de alunas do turno da tarde, a diretora entrou abruptamente na sala e disse que a entrevista estava demorando demais ("Essa entrevista coletiva está muita demorada"), pelo menos uma não se intimidou, continuou conversando sem se incomodar com a presença e pressão da diretora. As outras, de certa forma, se intimidaram, ao começarem a rir e a se justificaram logo diante da intromissão da diretora: "Não, a gente tá dizendo ([...]) a gente tá respondendo", e começaram a rir. Há dois aspectos para se observar nesta situação. Primeiro, o riso das alunas significou que a diretora teria que "manerar" sua autoridade, pois elas não queriam confusão, confronto. Novamente, o riso maroto, simpático, tenta impedir um possível confronto. Segundo Livia Barbosa (1992), o jeitinho é o lado oposto da hierarquia. Ele expressa o nosso tipo de igualdade social e, portanto, não pode aceitar o

recurso da hierarquia, pois "somos todos iguais" (as alunas, em outro momento, se levantaram contra professores que não as tratavam como "iguais"). E como é que se estabelecerá a igualdade? Retornando cada um para seu lugar *harmonioso*, pois não estão fazendo nada, apenas "dizendo a verdade". O segundo aspecto, em outro momento da mesma entrevista, revela que os risos serviram para *confirmar* que ela, a "líder" das alunas, tinha personalidade e firmeza e ao mesmo tempo que elas negociaram com a autoridade ao reconhecerem, através do riso, a sua presença. A aluna "líder" criticou, na presença da diretora, sem se intimidar, a formação de fila para entrar na escola: "A gente tá dizendo a verdade, não tá mentindo não (hahaha)". A Diretora indagou sobre o que estava faltando fazer na escola e elas responderam com risos. Posteriormente, reforcei a pergunta: "O que está faltando?" Elas disseram que já tinham respondido. Uma decidiu responder e disse: "Professores respeitar os alunos". Outra complementou: "A fila", e todas riram. A "líder" respondeu diretamente e incisivamente: "Eu vou dizer a verdade, eu não gosto de fila. Eu vou dizer a verdade, por que mentir? ninguém gosta da fila. É! Não é melhor dizer a verdade, que mentir?"(22).

Viu-se aqui que quando a crítica emerge, ela é "recolhida" (crítica de uma mãe a fila de matrícula), para não parecer que se critica a quem gosta ou negligencia o outro no processo de comunicação/conflito (deboche, por exemplo). Ambos estão fundados numa relação pessoal e emotiva como guia principal de atitudes. Isto significa dizer que só momentaneamente é possível emergirem explosões contra uma determinada situação ou autoridade. Talvez as explosões dos vulcões sejam uma boa metáfora para expressar a emergência crítica a partir dos risos.

#### **d) Riso de submissão e reconhecimento da autoridade**

O riso não expressa apenas uma confrontação com uma autoridade, mas um reconhecimento da autoridade, do seu saber e sua experiência. Portanto, pode expressar a submissão e reconhecimento da força da autoridade. A recorrência à hierarquia ficou bem evidente aqui.

Essas mesmas alunas analisadas, anteriormente, riram quando a diretora apresentou a sua autoridade como incontestável e que não fazia teatro (drama) sobre ela. Ela criticou as alunas por não enfrentarem rapidamente os problemas com a professora e ficar pelos cantos no "disse-me-disse". "Porque, no final das contas, vais ficar : olhe professora, não fui eu não. Não

fique com raiva de mim que não fui eu não". As alunas riram . A diretora se colocou como alguém que possui saberes (sabe o que fala: orienta os alunos como resolverem os conflitos) e dominava a discussão recorrendo a sua autoridade: "Dou esporro, não é fulana?". As alunas começaram a rir. Não havia outra alternativa para elas senão rir, pois o poder estava ali presente, cara a cara (23).

#### **e) Riso de conformação**

Quando se está em desvantagem, em certa circunstância, quando não há possibilidade de se ter controle sobre certa realidade ou situação, o riso é chamado a atuar. Há uma força externa que foge ao controle do sujeito. Temos apenas que nos submeter a ela. A conformação a uma realidade é uma de suas caras e uma impotência sobre o seu próprio trabalho. E o que é mais: impotência diante de um pedido de seu "chefe".

Devido a uma atividade na escola, a aluna perguntou à professora se ela iria dar aula e ela respondeu rindo: "Eu tou tentando, tá impossível dar aula". Novamente reafirmou para a aluna: "É, mas tá impossível dar aula".

Uma outra situação desse riso é quando não se pode recusar um pedido de seu chefe, fugindo de suas possibilidades qualquer outra alternativa: "Vou fazer o quê?". Algumas professoras da escola Recife 2 estavam trabalhando na sala da direção, em seu horário de ministrar aula, manuseando documentos de matrículas dos alunos. Perguntei o que elas achavam do que estavam fazendo e elas disseram "ótimo", "maravilhoso", e começaram a rir, insinuando que não havia opção. Complementaram que trabalhavam "com alegria". Elas só tinham uma coisa a fazer: se conformar, ajudando (24).

A funcionária da secretaria recebeu o pesquisador com o discurso de um ser oprimido, vítima e triste por causa do salário baixo. Perguntado pelo pesquisador como estava, ela respondeu: "Só falta dinheiro". Perguntou-se como foi a Páscoa e novamente veio a resposta: "Sem dinheiro, mas foi boa (hahaha)". Complementa: "Só faltava vim um aumento aí". O riso emerge nesse reconhecimento de sua situação: tem que se conformar com ela. E ela nada mais é do que uma vítima do sistema - e o que se pode fazer? (25).

#### **f) Riso de desconsideração, de menosprezo**

O riso pode significar também desdém, desconsideração por alguém em certas circunstâncias<sup>42</sup>. Este riso, como boa parte dos conformistas e em momentos de conflito, dilui a seriedade presente. Descontrai a situação de crítica séria, menosprezando-a. Parece que é uma forma de dizer: "Xi! Está muito sério aqui. Vamos relaxar". Nesse caso, o riso é literalmente anti-sério. A diretora criticou os funcionários duramente porque não tinham disponíveis garrações de água mineral cheios. Todos (três) estavam vazios. Não havia uma gota d'água na escola. A funcionária, rindo, não levou em consideração a crítica da diretora. Há um outro aspecto a se destacar aqui: o distanciamento hierárquico não existe. A funcionária desconsiderou que ela era a sua superiora e que estava fazendo crítica por causa de negligência dos funcionários. Se, de fato, a impessoalidade (Weber, 1976; Hall, 1976) com a referência ao trabalho no mundo moderno é um dos seus elementos, nesta situação ela ficou ausente.

#### **g) Riso e medo de uma situação, da autoridade e da instituição**

O sentimento de insegurança não poderia deixar de existir para aqueles que se consideram infortunados. Numa sociedade onde a regra praticamente não existe e, principalmente, aqueles que sofrem o poder da regra existente, sem as criarem, o medo não poderia deixar de emergir. E este medo existe, também, porque, apesar da "comunidade de irmãos", todos sabem dos limites e regras que comandam a troca simbólica: fiquem em seu lugar felizes que nada acontecerá com vocês.

O medo de uma repreensão, de um "puxão de orelha" das autoridades constituídas é questão que atormenta os alunos e alguns professores. Em possível situação de tensão, de confrontação, de perigo, o riso pode indicar medo. O medo de se expor por um pensamento ou idéia é grande.

Como ensina Clastres (1990), o riso do medo ou de alguém que expressa uma ameaça é um riso não da situação ou desse alguém, mas do que ele simboliza. Sem dúvida, o riso ante a ameaça simbólica ameniza e possibilita a existência humana frente ao perigo. Mas, por outro

---

<sup>42</sup> Uma outra situação de emergência do riso é quando a censora da escola deu um beliscão num aluno por ele estar namorando publicamente no pátio. A violência física não estimulou um comportamento do mesmo porte, mas ele respondeu com um riso, querendo sugerir, parecia, com o "não doeu" e "não ligo pra você", pois o aluno reagia ficando com o seu corpo sobre as pernas da menina (mas rindo). Desconsiderava a repressão da funcionária (talvez porque, para ele, homem é isso mesmo), ao mesmo tempo que amenizava o conflito.

lado, ele sinaliza para a falta de constituição de sujeitos autônomos, mostrando, isso sim, a existência de sujeitos protegidos.

Algumas alunas disseram que, na reunião organizada pela direção, todo mundo seguia a diretora. Mas, ao notar que já tinha começado a gravar a entrevista, disseram que o pesquisador não podia mostrar a gravação se não elas iriam se "ferrar". Balançaram a cabeça e disseram: "com certeza". Quando notaram que a conversa estava sendo gravada, começaram a rir e disseram: "Vai botar isso lá [...] pra ferrar a gente não, visse?". Começaram a rir de novo quando falaram "ferrar" (26).

O riso também apresenta-se em situações de medo ou precaução acerca de opinião sobre determinada instituição. Não se deve expor o pensamento, pois é perigoso. Principalmente se for contra a autoridade, a hierarquia. O riso, nesse caso, demonstrou que elas eram espertas por não se exporem na solicitação da entrevista. Ter precaução é sapiência. Perguntadas se a DERE era coisa boa ou ruim, uma delas disse: "não sei". A pergunta foi passada para outras alunas: "Que é que vocês acham?". Uma reagiu: "não diz não, ele tá gravando". Outra respondeu: "É coisa boa". Elas começaram a rir (27).

Em entrevista com uma professora, ela começou a rir quando sentiu uma ameaça com a gravação que estava sendo feita. Ela contava sobre um roubo na escola: "não tá gravando isso aí não, é?" O entrevistador respondeu que sim e ela retrucou: "Não, pera aí (hahahha)". O entrevistador disse que a entrevista "não era para ninguém não". E ela disse: "Não, pera (hahaha) Eu vi os lápis e me lembrei que ia fazer a festinha da biblioteca"(28).

Uma aluna ficou receosa de gravar a entrevista com medo que a direção da escola tomasse conhecimento. As suas amigas começaram a tirar "sarro" dela dizendo que ela estava "ferrada". Todas riram. Perguntada sua idade, ela respondeu: "Não vou dizer meu nome não". Apesar de ter sido explicado pelo entrevistador que aquilo era sigiloso, as amigas disseram: "... tá ferrada (...) vai levar suspensão"(29).

### **i) Riso e hierarquia social**

Se o riso surge com uma metáfora de violência com perspectiva de reforma, pode surgir também como aniquilação do outro e como anti-humanista. Ele surge como anti-ordem inesperada. O tema da entrevista não era sobre morte ou assassinato, mas a recorrência à

expressão inesperada de "mete bala na cabeça de safado" tirou os alunos do assunto sério: explicação sobre comportamento e a autoridade institucional (DERE). Além disso, a expressão "cabeça de safado" significa dizer que "tem cabeça, que não é safada". Para uns, justifica-se "mete[r] bala na cabeça", para outros, não. A visão de hierarquia social está bastante explícita aqui, portanto, pode-se e deve-se rir dessas situações: há pessoas boas e ruins, que, dependendo delas, pode-se e deve-se "mete[r] bala na cabeça". Segundo Freud (s/d), o chiste tendencioso tem uma face perversa de sadismo: recorre-se ao humor para liberar energias de prazer contra outro (normalmente contra um autoridade). De fato, ao se rir de uma situação desta "de mete[r] bala na cabeça de safado", ao se expressar seu sadismo, aponta-se também para o que Freud disse: alguém tem que compartilhar e aceitar a perversidade contra outrem, caso contrário, poderá ocasionar um tiro pela culatra. Em vez de rir, a pessoa pode ser repreendida. Mas não foi isto o que ocorreu. Todos foram co-partícipes desse momento, o que implica um "caldo de cultura" favorável à eliminação do outro (30).

Pode-se concluir de toda esta seção que o riso emerge como uma manifestação do imaginário do Éden, do paraíso, porque ele busca constantemente amenizar o conflito, mesmo que nele esteja implícito o reconhecimento e a não aceitação da hierarquia social. O uso do lúdico como universo de crítica faz parte desse imaginário, que não se coloca como sujeito ativo da história (sem nem um ranço teleológico), mas parte integrante de um universo simbólico que não se deve mudar: a hierarquia e a proteção (enquanto situação de pena e reconhecimento de indefeso). Portanto, a infantilização e a carnavalização das tensões sociais são elementos fundamentais desse imaginário. Eles se apresentam como trocas simbólicas: "Te damos a alegria, a simpatia e em troca tu me proteges ou deixa a situação do jeito que está". Os acordos tácitos entre a direção e os professores quanto ao abono das faltas é bastante significativo sobre isso: "não criamos problema para o diretor e em troca a direção compreende os nossos problemas" (cf. Parte 4, capítulo 2, seção: **quase-lugar e espaço**). Diz-se infantilização porque as pessoas não assumem os riscos do jogo: a regra, sua elaboração e aplicação. Só querem gozar e brincar ... e serem protegidos pelo patriarca (os ritos de reuniões é um bom exemplo: uns governam e os outros são governados), o que é bem diferente do universo da modernidade, que valoriza o indivíduo em detrimento da pessoa (a competitividade, por exemplo, apesar de ficar mais no campo ideológico quando o assunto é mercado). Diz-se carnavalização, porque é uma

forma de se manifestar alegremente, independente da situação vivida. É a materialização do ser infantil.

Os risos classificados como críticos estão presos ao tempo presente: gozo momentâneo e satisfação pessoal. O tempo futuro não existe: projeção de um vir-a-ser diferente e propositivo. Nesse sentido, este tempo é um tempo da Casa Grande: sua lógica é um *eterno retorno do gozo*. O máximo que o riso expressa é uma *língua ferina*, o que não quer dizer que sempre reforçará as significações da Casa Grande. Pelo contrário, há aí também uma dimensão libertária, rebelde. Mas se todos gozam, como pode existir Lei (Calligaris, 1997). Mas, este não é o único tempo existente. No capítulo 2, na seção: **Alguns aspectos de resistência/libertário na escola**, desta 4<sup>a</sup> Parte, ver-se-á que, no processo de interação entre alunos, professores, diretores e o pesquisador, foram instituídas outras temporalidades que não essas: a brincadeira, os risos fugazes foram deixados de lado, para se enfrentar cara-a-cara as situações de conflitos e problemas emergentes.

## 2. Afetividade

Afeto vem do latim *affectus* (afetar, tocar) e "constitui o elemento básico da afetividade, conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, da alegria ou tristeza" (Codo e Gazzotti, 1999 : 51).

Castoriadis (1991) e Costa (1999) chamam a atenção de que a subjetividade está inserida histórica e socialmente, o que implica a dimensão cultural. Portanto, a afetividade (este tocar e afetar) será vista aqui como uma dimensão imaginária social, própria de uma sociedade específica de se manifestar e de se fazer ser.

Antonio Cândido, por exemplo, na introdução do livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, chama a atenção de que o homem cordial "não pressupõe bondade, mas somente o predomínio dos comportamentos de aparência afetiva, inclusive suas manifestações externas, não necessariamente sinceras nem profundas, que se opõem ao ritualismo da polidez". Holanda (1994) expõe que, no Brasil "o domínio europeu foi, em geral, brando e mole, menos obediente a regras e dispositivos do que à lei da natureza. A vida parece ter sido aqui incomparavelmente mais suave, mais acolhedora das dissonâncias sociais, raciais e morais"

(Holanda, 1994:22). Ele chama a atenção de que esse espírito anti-ritualístico social (brando, mole) manifesta-se na linguagem: no uso do diminutivo ("inho"), e Freyre (1997) vai cultivar essa forma meiga e doce. Ver-se-á que esta forma "meiga e doce" do uso do diminutivo não é a única: ele classifica, hierarquiza e ameniza a própria hierarquização, transformando em relações de intimidade (cf. Parte 4, capítulo 2, seção: **símbolos e linguagem**).

Já Azevedo (1996) vai chamar a atenção de que os traços dominantes do "caráter" brasileiro "é o predomínio, na sua estrutura, do afetivo, do irracional e do místico" e que "a sensibilidade, a imaginação e a religiosidade têm uma tal intensidade e força que raramente a cultura consegue dissimulá-las". Complementa seu argumento, elegendo o valor máximo da sociedade brasileira: a bondade. "De todos os traços distintivos do brasileiro", expõe este autor, "talvez um dos mais gerais e constantes, que constitui sua força e a sua fraqueza a um tempo, o mais atraente e comunicativo, e que mais o destaca, nos primeiros contatos, e mais se acentua, no convívio, é pois sua bondade, que parece brotar da alma do povo, do seu temperamento natural" (Azevedo, 1996 : 206).

Tendo em vista estas "marcas" expostas por alguns intelectuais, pretende-se mostrar aqui as diversas interações efetivadas pelos membros das duas comunidades escolares que se referam à afetividade. Busca-se, assim, apresentar densamente os gestos, os comportamentos, as atitudes diante deste tema, possibilitando, assim, compreender como um gesto afetivo pode se tornar uma invasão de intimidade: indo do erótico à agressão. Ver-se-á, então, que este "caráter" faz parte de uma "lógica", da mesma forma que o lúdico, de infantilização e dependência que se estabelece entre os envolvidos. Há uma relação de troca simbólica em que a proteção e o cuidado estabelecem os lugares de todos.

Aqui ver-se-á que a afetividade pode se transformar, em alguns casos, em intimidades e invasões sobre a privacidade alheia. No primeiro caso, são extremamente salutares os atos carinhosos, atenciosos para as crianças e jovens. Como disseram dois psicólogos, a afetividade é obrigatória, principalmente para os professores, pois o seu exercício profissional o exige (Codo e Gazzotti, 1999). No segundo caso, a transformação para intimidades alerta-nos para a questão dos limites e demarcação dos sentimentos nos espaços públicos - como aconteceu com o pesquisador. Os atos carinhosos, amáveis, transformam-se em atos de sedução, e da sedução para a agressão (nas repressões do lúdico e namoros de alunos, como se viu anteriormente). Como ficará mais claro na seção de **cidadania e bem público**, os alunos são tratados



amavelmente para permanecerem infantis, sob a guarda de seus superiores, mesmos os alunos do turno noturno. A afetividade expressa um imaginário do paraíso, onde a paz, a ordem, a harmonia reinam. Ora, no imaginário mítico judaico-cristão "o paraíso era fundamentalmente um lugar de 'brinquedo', de 'festa', onde, à semelhança do que ocorria no mundo infantil, o ser humano deveria viver sem preocupações, deixando ao 'velho' Deus Pai a responsabilidade o controle de tudo" (Azzi, 1987). A figura do Éden, representação simbólica da ordem Divina, era a Terra pronta, acabada, doada por Deus aos homens (Azzi, 1987).

Como advoga C. Parker (1996), se há uma constância, na América Latina, de recorrência à Virgem Maria para a proteção dos seus fiéis, acredita-se que isso não se explica pela resistência e contrapoder ao masculino, como advoga este autor - a face *materna* de Deus -, mas porque expressa essa própria cultura que a domina, o patriarcalismo, como ele mesmo reconhece. A idealização de como deve ser uma mulher (mãe protetora, a serviço do marido e dos filhos) serve muito mais ao patriarca, que espelha um mundo materno, se se aceitar que há uma natureza inabalável de como deve ser uma mulher. É o que se encontrará na escola Recife 1, Virgem Maria, símbolo de todas as mães, protetora e mãe do filho de Deus: a mulher deverá se espelhar nela, estar sempre à disposição para servir e se doar a seus filhos (cf. Parte 4, Capítulo 2, seção: **símbolos e linguagem**).

No dia das festas da mãe, a pedagoga comandava as atividades lúdicas e comemorativas no palco. Havia um microfone, uma caixa de som e um toca disco. Sempre descontraída e brincalhona, começou a dialogar com as mães e a coordenar uma integração entre elas. Solicitou que todas as mães se abraçassem mutuamente. O espírito era de alegria, descontração e de carinho.

A afetividade também se realizou quando em agradecimentos públicos. Na mesma confraternização, a diretora foi escolhida a mãe de todas as mães da escola. Em apresentação pública, as crianças cantavam e ficavam balançando o corpo. As mães aplaudiam a apresentação. A diretora, emocionada, abraçou uma criança que lhe foi entregar uma rosa. A pedagoga se dirigiu à criança e deu vários beijos na cabeça e no rosto.

Em outro dia e mesmo turno (manhã), a educadora de apoio encontrou uma criança de uns 8 anos de idade no telefone, e perguntou: "O que você está fazendo aí?". A pedagoga se dirigiu a ela e lhe deu um beijo.

Quando a educadora de apoio estava chegando, um certo dia, na escola, um grupo de meninas tirou a trava de ferro do portão para que ela pudesse entrar. A educadora abraçou-as todas por algum tempo na entrada da ante-sala.

Apesar de a auxiliar de disciplina (com 55 anos aproximadamente) ter a função de coerção na escola, há momentos de carinho por parte das alunas para com ela. Certo dia, uma aluna de 12 a 13 anos de idade, maior que a funcionária, abraçou-a juntamente com outra aluna. A funcionária correspondeu e posteriormente se dirigiu para suas atividades. Outro dia, a funcionária fez um gesto amável, abraçando um jovem, após ele ter solicitado que ela abrisse a porta porque ele iria "ver um emprego". Ele disse literalmente: "Fulana, abra o portão, por favor, que eu preciso ver um emprego, me chamaram agora". Dois meses após, a funcionária tomava a iniciativa de afeto. Pergunta a uma criança que estava passando por nós: "Vai pra onde amor? ". Um momento após, alguém passou e disse: "tchau" para a funcionária e ela respondeu: "Tchau lindinha, obrigada, viu".

Entrevistando alunas do turno da noite, uma delas fez questão de apresentar uma professora de quem gostava muito. Estávamos falando sobre como elas classificavam um bom e um mau professor. Uma professora estava passando, ela a avistou e chamou-a. A aluna levantou e abraçou a professora com os dois braços apertando-a e disse que ela é "muito ótima" e só "apresenta quem ela gosta".

Em reunião com mães, a afetividade também se apresenta por parte da diretora, desde que não houvesse tensão e disputa, como poderá se ver na seção **rituais**. A reunião dizia respeito às notas dos alunos e era para apresentar aos pais a situação de desempenho e comportamento dos mesmos. A diretora chamava os alunos de "lindinhos" e agradecia por sua presença.

Na matrícula de janeiro de 2001, no turno da manhã, um jovem queria receber uma ficha para pegar a comida que estava sendo distribuída no portão lateral. A secretária negou muito gentilmente: "*Meu amor*, não vai não, só um adulto pode pegar". Em outra situação, momentos após, um jovem queria informações sobre a conclusão do cadastramento de matrícula e a funcionária, muito gentilmente, responde ao solicitante: "Ah, o resultado, *meu amor*, só no dia 20"(1).

Foram presenciados diversos momentos afetuosos entre os membros da comunidade escolar. Um certo dia, a educadora de apoio, ao se dirigir para a porta de grade da ante-sala, e ao

identificar quem estava chegando, riu, balançou a cabeça negativamente e disse: "Já vai *meu bem*". A senhora entrou e ela colocou a mão sobre o seu ombro quase abraçando-a. Nove dias após, quando o pesquisador chegava à escola, a pedagoga se dirigiu ao pesquisador com uma exclamação: "Oi *meu bem*!". A atenção, o carinho pode ser observado no gesto gentil da pedagoga ao avistá-lo, estendendo a mão, que ela, com intimidade, beija e ele a retribui. Querendo compartilhar com o pesquisador, alguém de muito importância para ela, a educadora apresentou a sua filha. Colocou sua mão sobre o ombro do pesquisador e perguntou como estava.

### 2.1. Afetividade com intimidade

Pode-se observar que a afetividade também se apresenta com intimidade - uma transforma-se rapidamente em outra, se convier. Não há limites, da mesma forma que não há limites entre o público e o privado em nossa *sociedade patrimonialista*. Um carinho pode transformar-se em uma repressão, principalmente se a questão da "moral" instituída ou interesses estiverem em jogo. A linha que separa ambos (afetuosidade e invasão) é bastante tênue. Queiroz (1976), em seus estudos sobre o coronelismo, observa que ocorriam concomitantemente gestos de proteção aos subordinados e de violência aos mesmos nas relações sociais existentes. Entrando num tema educacional, Neves *et alli* (1987) registram, também, em seu relatório de pesquisa, que as intimidades entre funcionários, alunos e direção possibilitavam invasões corriqueiras de espaços de vida e profissional.

O limite entre até onde vai o carinho entre pessoas, papel social e distanciamento entre estranhos é bastante precário. Percebe-se que a meiguice, pequenas invasões, mesmo que provocantes (em bom sentido, sedutor), está a um passo, talvez, para intimidades desagradáveis (agressivas e de invasões de espaços individuais).

Hall (1976) observa que um dos elementos constitutivos de organizações burocráticas, nas sociedades modernas, é a relação de impessoalidade. Ou seja, os funcionários devem ser corteses, "mas reservados, todo o tempo". Não é bem isso que ocorre nas escolas investigadas. Por exemplo, a etiqueta de comportamento (moderna, por sinal) impõe-nos um certo distanciamento entre os corpos estranhos e publicamente expostos. Mas a pedagoga abraçou o pesquisador (o aperto de mão seria suficiente) quando ele estava se dirigindo para a ante-sala.

Usando de sua simpatia e intimidade, a educadora, quando o avistou, numa outra ocasião, falou alto para que todos ouvissem: " é (...) ainda mais vendo homem bonito perto de mim, eu fico toda enrolada". A mãe, que estava fazendo cadastramento, riu. Esta exposição do outro é uma constante nas relações das escolas investigadas (cf. Parte 4, capítulo 1, seção: **Estado de espírito: o riso**). Puro exibicionismo pessoal dela? Talvez. Mas esta questão é mais complexa do que a expressão da sua personalidade. Por exemplo: numa das entrevistas feitas, a entrevistada, a todo o momento, falava com o entrevistador tocando gentilmente em seu braço. Ou, como outro exemplo, em que a diretora se encontrava na secretaria, uma funcionária chega próximo a ela, pegou em seu cabelo, segurando-o, e ficou conversando com ela.

A relação com o corpo se faz no pegar, no tocar, no expor. "Tudo" é permitido: ou para se fazer carinho ou para se agredir. Até onde vai um carinho? Até que ponto alguém quer ser acariciado? Não se está propondo o puritanismo como saída, que por discordância, não seria defendido: a sua cidadania está centrada numa exacerbação da repressão e valorização do eu (individualismo). Mas pretende-se observar que o limite entre um carinho e violência/agressividade (física ou não) na sociedade brasileira é uma *instituição imaginária social* e que está imbricada em diversas formas de relacionamento interpessoal.

Mais uma vivência nessa escola possibilitou ver a força do núcleo do imaginário. Um professora se recusou a dar algumas informações para a pesquisa com medo de que o pesquisador estivesse a serviço da DERE. A educadora de apoio soube e reagiu com muita intimidade com o pesquisador quando ele propôs uma reunião com as professoras para que fosse esclarecido o seu papel na escola. Nesse momento ele estava falando ao telefone com ela. Ela perguntou se ele tinha namorada e imediatamente completou seu raciocínio dizendo que *ele deveria estar dando beijo na boca dela* do que estar se preocupando com isso. Ela tinha coisa mais importante para fazer que conversar com as professoras. Esta resposta mostra que não há limite nas relações e pode-se estourar qualquer coisa. Se, de forma graciosa, ótimo, se não, salve-se quem puder.

Uma outra forma de manifestação das relações de intimidades numa sociedade da personalidade é a publicização de seu universo particular. Nos ambientes do trabalho (numa escola pública) é onde se come, se penteia, se maquia, se fofoca (cf. Cotidiano na política, Kushinir). Apesar de não expressar um "afeto", mas espelhar as relações de intimidade nos espaços públicos, presenciou-se uma funcionária na secretaria se penteando no horário de

trabalho. Com um espelho em mãos, e em pé, se olhava e massageava seus cabelos com um pente, enquanto outras pessoas conversavam. Outro dia, na mesma escola, uma aluna entrou na sala do diretor procurando seu crachá, abriu a gaveta dele, pegou-o e se retirou.

A intimidade não se expressa apenas pelo carinho, mas por formas aparentemente agressivas - a sua outra face. A manifestação de atenção, carinho, se faz agressivamente também. Em alguns momentos, as pessoas observadas pareciam que estavam brigando, mas não estavam. No turno da noite, um aluno bem forte gesticula muito a mão sobre o rosto da diretora - o que dava impressão de que tinha a intenção de agredi-la. Contudo, estavam apenas conversando. Anteriormente ele a tinha chamado e ela dera-lhe um tapa no seu ombro. Na escola Recife 2 presenciou-se uma conversa grosseira de um aluno com um professor, já com cabelos brancos e mais de 50 anos. O aluno estava colocando o dedo sobre o seu rosto e rindo. Mas não era nenhuma briga, estavam apenas "conversando". O professor não demonstrou irritação com a forma de se comunicar do aluno.

Um outro exemplo de intimidades agressivas ocorreu numa das subidas pelas rampas da escola Recife 2. Um jovem que se encontrava na sala se dirigiu ao pesquisador, perguntando: "Tem fogo aí boy?". Nesse mesmo dia, no turno noturno, um aluno, de forma agressiva, se dirigiu ao pesquisador e fez comentários sobre jogo de futebol e comentarista de futebol - pensando que o pesquisador era de alguma rádio. Ele tinha uns 22 anos e 1,70m de altura. Seu tom de voz era de "macho provocador". Ele disse: "sou do 3º B [...] queria falar do meu time que ele só faz perde, tá gravando?". Ele complementou: "Se você não sabe, não é repórter".

A intimidade pode de fato invadir espaços não autorizados. Como o jogo das relações não estabelece limites claramente definidos e simbolicamente sancionados pela coletividade, as possibilidades da emergência de um carinho para a agressividade é muito grande. Um aluno na área externa se dirigiu em voz alta e tom zombeteiro ao pesquisador, com muita intimidade, tornando-se assim grosseiro. Ele disse: "Ei, irmão, beleza!". Estava rindo e estava com um grupo de dez alunos. No mesmo dia, em outro momento, quando estava descendo a rampa da sala 20, alguns alunos gritaram: "É louco, é?" e outros complementaram: "Que porra é isso?". Uns alunos passaram pelo pesquisador e disseram: "Bota aí pra gente ouvir" e "É, É, É", "Parece maluco!". Eles não se preocupavam e nem ligavam se estavam sendo descorteses e inconvenientes.

Uma outra invasão desrespeitosa e inconveniente partiu nesse momento de uma funcionária que chamou o pesquisador. Ela perguntou o que ele estava fazendo com um gravador e falando. Ela disse que não se conteve em seu silêncio. Quando foi explicado o que estava se fazendo, ela disse que o pesquisador "parecia maluco" e insistiu várias vezes para ouvir o que ele tinha gravado, tornando-se muito inconveniente, sem se incomodar com sua indiscrição. Esta mesma funcionária, um outro dia, novamente, foi inconveniente e agressiva. Quando o pesquisador perguntou sobre os membros do grêmio estudantil, ela retrucou: "Não me interessa pela escola". "A escola tem futuro?". "O futuro é o dinheiro, rapaz. Sem dinheiro não se faz nada". "Eu chego aqui, sento e faço meu serviço". Ela disse, além dessas frases: " Não sei, nem quero saber".

Outra forma inconveniente e de bastante intimidade ocorreu com uma aluna, na escola Recife 2. Ela estava entrando no interior do prédio, quando, de repente, o funcionário que estava no portão fechou-o bruscamente para ela não entrar. Ela perguntou: "Por que você fechou o portão?". Ele ficou rindo e posteriormente abriu e ela subiu apressadamente. Não há um mínimo de distanciamento entre alunos, direção, funcionários e professores. Pode ocorrer qualquer coisa, e o prejudicado pelo ato inconveniente pode se dar mal.

Esta intimidade também ocorre entre funcionárias e mães. Uma mãe "brincou" com uma funcionária, repreendendo-a, por estar usando uma bermuda (ela também se encontrava vestindo um short). Ela disse: "tu trabalha aqui, olha como tás vestida". A repreensão não foi "séria", e a mãe seguiu seu caminho, subindo a rampa. A funcionária, que estava de short, também não se incomodou.

A hierarquia da divisão de trabalho na escola em alguns momentos não se efetiva, certamente porque "todos são iguais". Todos se "ajudam mutuamente". Portanto, envolver outros na responsabilidade que é sua é uma constante. Como a igualdade é um valor moral (Barbosa, 1992), todos devem ser solidários, amigos, ajudantes de quem precisa. É este espírito que possibilita não haver definições claras nas funções trabalhistas. Ilustre-se aqui como a intimidade e a pessoalidade possibilitam o envolvimento de terceiros em responsabilidades que não lhe dizem respeito. Numa linguagem coloquial, isto tudo significa dizer que um pode quebrar o "galho" para outrem.

Na escola Recife 2, uma funcionária da CT aproveitou a presença do pesquisador na sala dos professores e pediu um "favor": tomar conta da sala enquanto ela ia resolver um problema

dela. Ela pergunta: "Pode fazer um favor pra mim?". O entrevistador pergunta: "O que é?", e ela responde: "Pode ficar aqui enquanto eu vou ao Centro de Tecnologia?". Ela se explica: "Eu volto logo, é porque eu deixei, eu vou deixar a bolsa aqui e o celular, pra não deixar ninguém entrar".

Na escola Recife 2, uma funcionária do serviço geral estava cuidando do portão de grade da entrada da escola, quando solicitou ao pesquisador que ficasse no portão por uns 20 a 30 minutos, tomando conta dele, enquanto ela iria comprar refrigerante e bolo para os funcionários lancharem. Ela disse: "Você olha o portão por uns 20 a 30 minutos?". Quando ela percebeu que o pesquisador não aprovou sua assertiva, ela remendou: "30 não, 10 minutos".

Como se viu nesta seção, o imaginário de bondade, de cordialidade, de afeição está bastante presente no dia-a-dia. Ele não se faz como defenderam alguns culturalistas (Azevedo, 1996 por exemplo), mas está imbricado com manifestações agressivas, e que não levam, em várias situações, o outro como elemento do vínculo social (Queiroz, 1976; Holanda, 1994). Isto ficará mais claro nos estudos da Parte 4, capítulo 2, seção: **ritos e símbolos e linguagem**, quando os alunos são tratados desqualificadamente pelos professores e pessoal técnico ou não são tratados como sujeitos autônomos (o carinho deixa de existir ou aparece, desde que não ameace a ordem existente). De forma indireta, ver-se-á que o afeto está ligado às questões religiosas e de gênero: o papel da mãe-mulher. Os homens só aparecem afetuosamente, com seu machismo, se interessando pelas alunas (cf. Parte 4, capítulo 1 (erótico) e 2, seção: **Ritos e linguagem**) Ora, os vários registros de agressividades praticadas pelos alunos e funcionários contra o pesquisador nada mais são que uma significação que o social estabelece com o outro (vínculo social): ambigüidades nos limites, na privacidade e na particularidade do indivíduo. Como as regras sociais são sempre criadas emocionalmente (circunstancialmente), os espaços (dos indivíduos) são sempre invadidos sem maior constrangimento.

Se a afetividade se apresenta com intimidade, afetiva, agressiva e inconveniente, em alguns momentos, ela também pode se deslocar para ações mais carnais, eróticas.

### 3. Erotismo

O erotismo como "marca" de brasilidade é lugar comum na literatura das ciências sociais. Gilberto Freyre foi o autor principal que elegeu esta "marca", identificando no corpo,

cor e "fogo" da mulher morena o seu símbolo. Historiadores recentes que se dedicam à pesquisa do período colonial ressaltam a promiscuidade sexual daquele período. Segundo Vainfas (1997), "acostumados a ver nos escravos bens pessoais, os senhores, mesmo que pobres, estendiam seu senhorio à esfera sexual, de maneira que não seria exagero dizer que a escravidão não raro implicava a possibilidade de concubinato, de chamegos entre amos e cativas, e por vezes de relações sexuais com os cativos" (Vainfas, 1997 : 234). Araújo (1997) vai destacar a sensualidade das roupas femininas no Brasil colônia. As condições sociais estavam, certamente, por trás da exposição dos peitos das mulheres pobres e escravas. Segundo ele, as mulheres pobres andavam pelas ruas de Salvador, conforme o marquês Lavradio, em 1768, "quase nuas a pouco mais de meia cintura para cima, e porque as camisas são feitas em tal desgarre que um ombro e peito daquela parte é necessário que ande aparecendo todo". Um outro observador de época registrou "ser hábito generalizado das mulheres 'andarem dentro em suas casas em mangas de camisa, com golas tão largas que muitas vezes caem e se lhes vêem os peitos', além de 'muitas vezes descalças e de ordinário sem meias, com camisas de cassa finíssima e cambraia transparente'" (Araújo, 1997).

Elias (1994), Bologne (1996), Leites (1987) vão observar que, na Europa, haverá uma repressão forte ao corpo e formas de lidar com ele no século XVI, XVII e XVIII. O puritanismo, a nobreza e, posteriormente, a burguesia, coíbem o corpo e procuram, assim, se distinguir do restante das massas por suas condutas, por valorizar a privacidade. Já na sociedade brasileira, a repressão realizada pela Igreja não surte efeito, pois até os santos são erotizados (Freyre, 1997). A promiscuidade é total: sexual, política e administrativa.

Esta pequena introdução sobre o erótico e o pudor deve ilustrar o olhar que se faz aqui sobre o erótico e a intimidade que decorre das suas relações nas escolas investigadas. Da mesma forma que a propriedade privada vai ser algo intocável para a burguesia europeia nascente, o corpo também será apreendido como uma propriedade particular, que deverá se moldar, respeitando essas significações de pudor (naquela época o corpo da mulher pertencia ao patriarca - ao pai ou ao marido).

A ambigüidade brasileira acerca do privado e do público se expressará na significação "corpo". O corpo não é "propriedade" de alguém, e, conseqüentemente, "todos" podem pegar ou usurpar (então se torna dono). Nele pode e se deve pegar, apalpar, tatear e tocar, mesmo que não se tenha muito conhecimento com a "pessoa objeto". Pode-se também enunciar com muita



graça o seu objeto de desejo. A ideologia burguesa de mundo "privado" não existe aqui - só quando interessa. O corpo, como "instituição" privada, não vale muito nas sociedades tradicionais. Acredita-se, aqui, que é possível pensar e buscar entender as dimensões do público e do privado levando em conta o erótico. Todos se pegam, muitas vezes, sensualmente, agressivamente e, em vários casos, invadindo espaços individuais. Nos estudos do lúdico (as brincadeiras) e do afeto também se viu esse comportamento "invasor".

Será feita aqui uma narrativa descritiva das diversas formas de intimidade com o corpo entre conhecidos e estranhos, encontradas nas duas escolas investigadas. Pretende-se, assim, demonstrar como se desenvolvem essas significações no seu cotidiano e como não há limites nos comportamentos dos diversos segmentos escolares.

Certo dia, a pedagoga passou pelo pesquisador, pegou no seu braço, *apertou-o* e disse: "Tudo bem!". De forma mais enfática, a funcionária de serviços gerais, mais de 50 anos de idade, no mesmo dia e mês do ocorrido anteriormente, estava com uma calça colante preta, passou por ele, olhou, pegou na sua barriga suavemente e continuou a sua caminhada. Em outra ocasião, estava de óculos, calça colante, passou por ele apressadamente, se dirigindo talvez para a cozinha, acariciou suavemente sua barriga e fez um comentário baixo.

Numa tarde qualquer, uma funcionária se aproxima do pesquisador e passou a mão no seu peito gentilmente. Ela disse: "que caneta bonita a sua' e passou a mão em seu peito".

A pedagoga da escola Recife 1 chamou o pesquisador e solicitou a ele para não gravar o que ela tinha para lhe dizer. Pediu para ele desligar o gravador e disse que tinha sonhado com ele, num dia de chuva e que estava em uma casa bucólica, grande, uma tranquilidade. Ela disse que, como era um sonho, se aproveitou, beijou-o muito lá. Ela chamou um professor para ouvir o sonho dela. Ele disse: "Pára com isso [Fulana]". O pesquisador ficou rindo, não sabendo como comportar-se e logo em seguida voltou ao trabalho.

Quando das atividades de pesquisa na escola, uma professora, quando avistou o pesquisador, fez um movimento nas pálpebras, piscando o olho para ele, e riu. Continuou em direção de sua via. À noite, em outro dia e mês, uma outra professora, colocou a mão sobre o seu ombro e disse: "oi"!, saudando-o.

Numa ocasião, a funcionária de serviços gerais, ao avistar o pesquisador, quando a escada que dá acesso ao pátio, enviou um beijo a ele que chegou a estalar, fazendo um barulho bastante audível.

Os alunos, entre si, não fogem à regra, o que é mais compreensível. Por estarem com seu corpo em desenvolvimento, descobrindo-o, as atrações e exposição são bem frequentes entre eles. Encontrava-se um grupo de alunas e um aluno. Ele tentou beijar uma na boca e agarrá-la. A aluna gritou e reagiu: "Ei, respeite". Num outro dia, um aluno realizou gestos com os braços e corpos dando a entender que estava fazendo sexo. No pátio, no final do mês de outubro, um jovem de 16 anos, aproximadamente, beijava o pescoço da aluna.

Na escola Recife 2, talvez por possuir um quadro profissional maior de professores do que de professoras, o erotismo e as intimidades são maiores. Alguns professores se colocam muito como D. Juan. As professoras compartilham, estimulando diversas posições machistas dos professores. Algumas alunas tomam bastante liberdade com os professores. Um professor, no início da noite, conversando com uma aluna, beijou a sua testa e segurou em seu braço, falou algo em seu ouvido e eles ficaram rindo, parecendo que estavam contando algo obsceno. Por sinal, ele sempre estava conversando nos cantos da escola com alguma aluna.

O funcionário que fica no portão, controlando entrada e saída dos alunos, na escola Recife 2, no turno da manhã, dirigiu-se a uma aluna de 16 anos aproximadamente, falou algo baixo e pegou em sua blusa próximo aos seios dela. Ela não se sentiu ofendida e saiu.

Em entrevista com uma aluna de 30 anos de idade, quando ela se despediu do entrevistador, pegou no braço dele suavemente e disse suavemente "tchau".

À noite, na escola Recife 2, uma aluna passou com a barriga de fora diante de um professor e ele fez "hãhã" e disse: "tá barrigudinha, hein?". Ela levantou mais a blusa mostrando a barriga, riu e subiu a rampa. Neste mesmo dia, um professor estava descendo a rampa e uma aluna, por trás dele, agarrou-o no pescoço e ficou com o braço sobre o ombro dele. Logo mais, um professor estava chegando na escola e um grupo de oito alunas o avistaram e gritaram: "professor!", pegando em seu braço enquanto quatro delas cercavam-no na parede.

Em outro momento, o diretor da escola Recife 2 estava conversando com duas alunas, e quando colocou sua mão sobre o seu braço, cheirou-a e ela correspondeu tocando-o suavemente, durante toda a conversa, com as pontas dos dedos em sua camisa. Mais tarde, uma aluna se aproximou de um professor dessa escola, pegou em seu cabelo, fazendo carinho, alisando-o. Uma outra aluna exclamou: "Tá doida!". Ela respondeu: "Eu gosto de pegar no cabelo dele" e começou a rir.

### 3.1. Repressão ao erotismo

Mas não se pense que esses comportamentos sempre são aceitos pela escola. A repressão e coerção ocorrem, tentando controlar os instintos dos jovens, mesmo que, na prática, os seus comportamentos sejam os mesmos: utilizam-se da intimidade para *coibir fisicamente* os comportamentos dos alunos, como o caso de uma funcionária, que deu um beliscão num aluno, além, também, de já ter chutado outros, conforme já foi exposto anteriormente exposto.

Uma aluna que chegou junto do pesquisador o acompanhava-o, tentando ouvir o que ele estava falando no gravador. Chegou perto e disse ‘olha, aqui tem as meninas que vem só pra escola pra arrumar namorado, e vem aqui e se vende aqui’. Aí a outra disse ‘pára com isso, é mentira, isso é mentira, porque termina sujando o nome da escola’.

### 3.2. Vestimentas sensuais

A dimensão erótica não ocorre apenas em comportamentos e gestos, mas nas vestimentas. É um show de sensualidade. As marcas dos corpos e a sua exibição explícita é uma constante por parte das meninas - principalmente à noite. Não se quer dizer que todas as alunas usem roupas assim - as evangélicas contrabalançam este erotismo. As suas roupas são *dessexualizadas*, sem cores vivas, saias até o tornozelo, cabelos longos e presos, ausência de pintura no rosto. Se algumas alunas liberam ao máximo a exposição do corpo, outras reprimem-no violentamente. Se, no primeiro caso, há a presença do indivíduo (sujeito desejante), no segundo caso está ausente ou submerso.

Muraro (1996), em sua pesquisa *Sexualidade da Mulher Brasileira. Corpo e Classe Social no Brasil*, mostra que, se por um lado a mulher se coloca como um sujeito desejante, a massificação do mundo capitalista contribui para *formar* uma "consciência" das operárias com o corpo perfeito e sedutor. Elas, as operárias, segundo Rose Muraro, se espelham nas mulheres de classes médias.

Já os meninos não exibem seus corpos. Muito raro, quando acontece, apenas mostram o ombro com camisa sem manga. Vestem normalmente camisas de time de futebol (Palmeiras, Náutico, Santa Cruz, Sport, Corinthians), bermudão ou calça jeans, camisas sociais, sandálias de plástico ou tênis. Vê-se que os alunos não são transformados em objeto sexual pela roupa.

No máximo, os alunos usam bermudão, e as calças mostrando as cuecas. Não há nenhuma intenção erótica, mas sim de desleixo, pois eles não precisam e não devem exhibir seu corpo. Para eles, certamente, isto é coisa de mulher. Os homens brasileiros se preocupam não com sua beleza mas com o funcionamento do seu corpo (Muraro, 1996).

Uma pesquisa realizada numa favela do Rio de Janeiro, sobre prevenção sexual, registrou um alto grau de exibicionismo do corpo das meninas no cotidiano. Mas, apesar disso, o imaginário social era hierarquizado: havia papéis bem definidos (sexual e de casamento) do homem e da mulher. As mulheres tinham uma idealização de casamento perfeito. É verdade, pode-se aludir que as mulheres se espelham nas "dançarinas" de pagodes e se projetam nelas: mulheres que conseguiram fama e dinheiro. Mas não se pode esquecer que esta ideologia do erótico no Brasil, no dizer de Richard Parker, está ancorada em processos sociais e históricos. Ela estrutura o universo sexual do brasileiro, não só nas suas práticas, mas na linguagem e nas festas. Não dá para entender o Brasil, diz Richard Parker, sem recorrer ao mito de Origem (do Éden, do paraíso). Gilberto Freyre não pode ser acusado de ser seu ideólogo, pois ele não produziu essa realidade (da sensualidade do brasileiro), mas deu forma e moldou o "material cru fornecido pelo contexto ideológico mais amplo" (Parker, s/d). Na tradição patriarcal cristã dos brasileiros, "os padrões éticos prescreviam a castidade para a mulher, dentro do lar, os homens encontravam prazer e satisfação sexual na companhia das mulheres da vida" (Azzi, 1987 : 99). Conclui-se daí que havia uma mulher a servir a família e outra para servir os apetites sexuais dos homens. Não é à-toa que esse é um tema constante nas escolas públicas: proibição e conflitos de roupas sensuais na escola (com apoio de algumas mães, alunas e "crentes").

A exibição do corpo não se dá da mesma forma e intensidade nas duas escolas investigadas. A escola Recife 1 controla e se impõe mais sobre a exposição do corpo das alunas. É tema de reunião, como se verá em breve. A própria credibilidade da diretora e da direção ajuda nesse controle. A exposição é bem menor. Já quanto à escola Recife 2, a exposição do corpo, nos três turnos, é evidente, principalmente, à noite. É proibido também o uso de roupas que exponham o corpo das alunas, mas não se consegue concretizar este desejo e norma da escola. Enquanto o quadro de professores da escola Recife 2, turnos da tarde e noite, é preponderantemente masculino, na escola Recife 1 é insignificante sua presença. Além disso, o próprio imaginário de morte que se instituiu na escola Recife 2 possibilita relações bem íntimas que estimulam a exposição do corpo e invasões de intimidade (algumas até vulgares).

Quanto às vestimentas sensuais, há duas maneiras de expor o corpo, como se observou nas escolas investigadas: 1. Uma, demarcando as formas do corpo com roupas de lycra, apertando-o; 2. outra, expondo literalmente a barriga (um palmo, três dedos ou dois dedos). Pode haver síntese das duas maneiras, pois pode-se usar uma calça muito apertada e mostrar a barriga (amarrando-se a camisa ou por causa do bustiê). A calça pode ser jeans ou tipo agasalho esportivo, o importante é que a sensualidade prevaleça (as marcas fiquem definidas). O interessante é que, apesar de algumas vestirem blusas curtas, umas procuram "baixar" a blusa para não mostrar a barriga. Outras ficavam, constantemente, forçando a blusa para encobrir a barriga.

Mas a calça não precisa ser jeans com lycra, pode ser sem lycra e bustiê, expondo a parte de cima do corpo. Algumas vêm com cabelo molhado e maquiadas. As calças também não precisam estar íntegras, elas podem estar literalmente rasgadas. Algumas alunas compareciam com elas rasgadas nas coxas, nas pernas e parte das nádegas. Algumas, ainda não satisfeitas, usavam bustiê. Outras, com calça St. Tropez rasgada, mostravam com naturalidade a calcinha. A calça St. Tropez é a pedida da moda. A maioria a veste esta calça para mostrar as marcas do bronzeamento que o biquini deixa. Elas andam sozinhas ou em grupo de três a quatro alunas. Às vezes alguns homens estão juntos. Mas não se presenciou nenhuma agressão "aos bons costumes, ao pudor", apenas intimidades das alunas com os professores e vice-versa.

Bermudas e shorts também eram comuns entre as alunas. Calçavam tênis ou sandália. Vestiam camisas de algodão com manga ou blusa com alça. O bustiê também acompanhava os shorts.

Se a calça apertada e St. Tropez era a principal vestimenta que realçava a sensualidade das alunas, outras recorriam a saia curta e justa. As coxas das alunas ficavam em evidência. Algumas combinavam saia curta com bustiê. Outras usavam blusa com alça, onde o ombro e a parte frontal do tórax ficavam em maior evidência, apesar de não expor abertamente. Algumas usavam vestidos sociais. Apareciam alunas na escola elegantemente vestidas, cobrindo todo o corpo, mas, como a roupa do cotidiano, chamavam a atenção pela sensualidade elegante, fina, como se apresentavam. Outras vestiam roupas sociais, mas um pouco transparentes (um outro tecido interno cobria parte do corpo). Uma outra maneira de realçar a sensualidade era o uso de blusa com alça que expunha as costas, onde apenas as amarras do vestido apareciam, ou nas costas ou no pescoço.

Outras chamavam a atenção, mesmo sem mostrar abertamente o seu corpo. O seu corpo aparecia pelo tipo de vestimenta (calça e camisa) "couro sintético" preto. Era impossível não notá-la, pois sua roupa brilhava e demarcava seu corpo.

Mas ninguém pense que todos os corpos são "esculturais". Supõe-se que o importante é ela se sentir bela, provocante, pois, algumas têm "excesso" de "gorduras" na barriga, estrias (nesse caso a ideologia do corpo perfeito não funciona). Outras, de fato, preocupam-se com a rigidez do corpo, com a beleza escultural. As idades são mais variadas: 12 a 40 anos e o corpo é exibido.

Quanto ao andar, quando elas chegavam no ambiente escolar, entravam sempre apressadas. Outras andavam a passos compassados, lentos, conversando com outras colegas, outras menos preocupadas com isto. Brincavam de empurrar alunos (turno da noite), andavam apressadas, corriam subindo as rampas, permitiam-se brincadeiras com intimidade.

### **3.3. Repressão às vestimentas sensuais**

Apesar do eros estar em evidência, a vestimenta sensual é combatida. A desordem da escola é posta às costas das alunas. Reuniões são feitas sobre este tema. É preciso "moralizar" a escola, logo, deve-se combater a exposição do corpo da mulher na escola. Crachás e fardamentos são feitos; saias proibidas.

Na escola Recife 1, a adjunta repreende uma aluna do turno noturno que estava fazendo entrevista com o pesquisador. A repreensão se fez porque ela estava com uma blusa decotada. Uma aluna completou: "com os peitos de fora". Ela se defendeu: "não tem peito de fora não". A adjunta disse a ela para vestir uma roupa. A aluna argumentou que esta repreensão só existe porque a escola é dirigida por mulheres, se fosse por homens "o diretor deixaria as meninas virem com roupas decotadas". A adjunta voltou a chamar a atenção da aluna posteriormente, e ela reagiu rindo e dizendo que ia colocar uma camisa por cima.

Uma aluna da tarde, também repreendeu roupas que expõe muito o corpo - curiosamente ela estava de colante por baixo da camisa: ela o mostra para contestar a proibição. Mas, para ela, exhibir o corpo é libertinagem. Criticava a escola vizinha: lá uma "bolada boa", "é tudo libertino", todo mundo anda de "short curto" e não há proibição de roupas. Outra colega dela discordou. No final das contas, a mulher é o centro da crítica por exhibir o corpo.

A repressão ocorre também nas reuniões promovidas pela direção. A diretora tratava na reunião das vestimentas sensuais das alunas. Serviu-se do exemplo de que a escola buscava-se moralizar. Tinham que ficar atenta, senão andavam mostrando tudo. Ela expôs que deu liberdade para vestirem bermuda, mas, com o tempo a roupa foi diminuindo, diminuindo e "Oh! Estão exagerando. Já tem menina de short curtinho, tá?". O uso de farda e controle sobre as saias visa minimizar a dimensão sensual das alunas. Chega até a associar vestimentas sensuais à comportamento ético, à moral. Ela afirmou: " Mas a gente tem que ter cuidado. E se a escola não tentar", poderá a "sociedade virar corrupta"(4).

Em outra reunião, coordenada por uma professora, a vestimenta foi um dos assuntos do encontro com as mães. Ela disse que as alunas usavam estratégias para enrolarem as mães: saíam com um blusa bem curta por baixo da farda e depois trocavam. Segundo ela, algumas vestiam "saias tão curtas que não [podiam] nem sentar. As mães [precisavam controlar] mais suas filhas". Agora, esclarece a professora, " se ela for pra uma festa, o corpo é dela ela se veste do jeito que ela quiser, mas dentro da escola ela deve entender isso.

Uma mãe defendeu a moralização na escola,e, ela começa e termina pelo tipo de roupa adotada: "a aparência de do aluno requer muito dos outros lá fora ". Segundo ela, se a escola do Estado já tem uma imagem ruim, imagine se os alunos se vestem como se fossem para um pagode? "Ou vai para a escola ou vai prum pagode" sentencia a mãe. "Então, eu acho que requer muito um fardamento, requer muito". É uma escola sem moral, a escola que permite essas roupas que "mostram as partes". "Se uma filha minha sai de casa pra ir à escola de shortinho", diz a mãe, "ou então de blusinha, mostrando as partes, isso aí vai ser o quê? Um colégio sem moral". A qualidade da escola não se mede pela roupa, se defende a mãe, mas ...

Vimos que as brincadeiras dos alunos são viris, e em alguns momentos, as alunas respondem da mesma forma. Nos estudos do riso, viu-se que eles podem significar submissão, hierarquia, medo à instituição ou à autoridade, mas podem, também, significar rebeldia, crítica, jeitinho, insatisfação diante da realidade. E esta rebeldia se estrutura diante das significações da cultura doméstico-clientelista: crítica à pessoa e emotividade ("explosões vulcânicas"). É muito tênue a passagem de um afeto espontâneo para um afeto agressivo e erótico. Tem-se que dominar os códigos para saber quando se pode invadir ou não os espaços das pessoas e que são sempre circunstanciais (depende do interesse sexual ou profissional por uma pessoa, do estado de humor, do status da pessoa etc).

O "tocar", o "pegar", a "cantada" e o exibicionismo do corpo é uma constante nas escolas públicas investigadas, mesmo em alunas com 10 a 12 anos de idade. Os conflitos que ocorrem por causa deles também são muitos, principalmente, por parte da direção das escolas. A repressão que advém desse exibicionismo sempre atinge a mulher: ela é objeto de crítica por se vestir como se fosse para um "pagode". Talvez elas devessem vestir-se como uma santa. Ver-se-á, também, que as alunas serão objeto de brincadeiras machistas dos Conselhos de Classe das duas escolas analisadas (cf. Parte 4, capítulo 2, seção: **rituais** ).

## Capítulo II

### **O Imaginário sócio-histórico nas escolas.**

#### **I. Escolas Recife 1 e 2**

##### **1. Patriarcalismo político: a cidadania e o bem público**

Viu-se no capítulo anterior que a alegria, a brincadeira e o erotismo apontam para relações sociais, mesmo com estranhos, de intimidades, as quais se tornam muitas vezes indiscretas e agressivas. Observaram-se também, a partir da alegria, as críticas que emergem contra diversas autoridades e que expressam, normalmente, a hierarquia social como fio condutor das práticas. O afeto espalha-se nas formas de relacionamento em seu cotidiano e, também, pode ser agressivo e invadir espaços não autorizados, possibilitando, ainda, a infantilização dos sujeitos.

Neste capítulo continuará a abordagem microssocial com as descrições e análises das interações interpessoais e entrevistas com os seus membros, mas o alvo a ser atingido serão as



significações da cidadania e bem público. Para este estudo, tratar-se-á do conceito de patriarcalismo, pois é aí que se manifestará a significação central das relações sociais de poder: masculino, pessoalizado, personalizado e adulto.

Um aspecto também importante do bem público abordado aqui será a destruição física do prédio escolar e a manutenção de limpeza. Para esta tese, estas questões indicam que os sentidos de valoração positiva atribuídos ao mundo privado em detrimento ao público (confundido ou reduzido ao governo) contribuem para a destruição e descuidos (desvalorização) dos ambientes públicos. Isto associado à inexistência de um projeto coletivo crítico amplia a possibilidade dessas destruições.

A. Guimarães (1988) em seu estudo sobre "Vigilância, punição e depredação escolar" visa estudar a fala dos alunos sobre este tema. Ela parte do pressuposto que quanto mais disciplina e vigilância mais ocorrerá depredações. Ela chega a seguinte conclusão após conferir seu pressuposto, reforçando nosso argumento:

*"as considerações feitas neste capítulo me levam a pensar que não há uma relação direta entre o rigor dos sistemas de vigilância e punição e a depredação do prédio, uma vez que encontrei escolas com um rígido sistema de disciplina e que não são danificadas; em outras, a disciplina quase inexistente, mas o prédio é depredado" (Guimarães, 1988, p.133).*

Já E. Guimarães (1998) identifica três tipos de violência na escola: 1. Uma proveniente de fora da escola, 2. outra proveniente de grupos, galeras e pessoas no interior da escola, e outra, proveniente do próprio sistema escolar.

Para Guimarães (1996), a depredação escolar era uma forma de *contestação* escolar. Segundo ela, a violência e depredação na escola estavam relacionadas ao poder que era exercido na escola pela direção.

A dimensão do público no cotidiano da escola se apresenta como DaMatta já expôs a respeito da casa e da rua: fluido e transgressor por parte do privado. Isto ocorre tanto por parte dos funcionários e da direção, quanto por parte dos alunos. Em poucos casos, são essas invasões reprimidas por existir um código de aceitabilidade. Há diversas formas de transgressão do público pelo privado, que implicam desrespeito e desqualificação do cidadão. Pode-se identificar e caracterizar a agressão ao "bem público" na escola: **1. a)** "invasão nos locais" - presença de alunos em brincadeiras, conversas altas e gritarias, prejudicando a administração e as aulas dos seus colegas; **b)** sujeiras no chão; **c)** destruição do patrimônio e estruturas da escola; **d)** não cumprimento do horário de aulas por parte dos professores (Ritualisticamente, o

professor entra na sala de aula com uma defasagem de 10 a 15 minutos); **e**) falta de assiduidade na escola por parte dos professores; **f**) secretaria fechada ou ausência de funcionários no horário de trabalho. **2.** Já quanto à Cidadania pode-se caracterizá-la: **a**) na ajuda, da colaboração; **b**) no bem comportado; **c**) na personalização no poder; **d**) na falta de transparência de informações; **d**) na ordem; **e**) e na harmonia idealizada.

### 1.1. Bem público

Para Guimarães (1996), a depredação escolar era uma forma de contestação escolar. Segundo ela, no recreio, os alunos brincavam agressivamente, com muita violência. Ou seja, ela dá ênfase à reação dos alunos a uma situação determinada para explicar uma realidade dada. Já nesta tese, o cuidado com o ambiente não está ligado (preponderantemente) à resistência, mas em relação à questão do amor com o bem público (o que não ocorre, pois ele é transferido apenas para o privado), à ausência de projetos coletivos autônomos, em que se tenha um futuro a se alcançar (a se sonhar) e a um momento histórico que possibilite a efetivação desse sonho. Sem esses três elementos, o cuidado, o carinho com ele não se efetivará.

Por outro lado, o patrimonialismo patriarcal, que educa apenas para o gozo (ou das brincadeiras ou da negação do outro), beneficia práticas destruidoras. Como os indivíduos não se vêem e não se sentem como parte desta coletividade, pois são sempre "protegidos", não se colocam como defensores dos mesmos.

Há que se chamar a atenção de que a invasão ao bem público é algo constante no cotidiano escolar. A falta de cuidado, de carinho com bem material e a estrutura do prédio é uma rotina. A maioria não percebe estes bens como seus, mas do governo. Isso possibilita invasões e destruições. É o que se pode chamar do imaginário da morte: incapacidade para fantasiar, desejar e amar o mundo que o cerca (e a si próprio). As lamentações, o choro, a reclamação é o que prevalece (principalmente, e quase que exclusivamente, na escola Recife 2). Só há a vítima e o mal. Alba Guerra chama atenção para o fato de que, quando o homem perde a esperança, a violência emergirá, porque não haverá canal de expressão para a indignação. Apesar de elaborar seu pensamento sobre a violência, ele pode nos ajudar a pensar na destruição do bem público nas escolas.

*"Sempre que o homem perder a esperança de que vale a pena lutar, em busca de transformações, inscrever-se-ão no seu psiquismo representações e afetos regidos pela força da destruição. Passa-se a considerar descabida qualquer renúncia. E a indiferença sendo o sentimento dominante, o desejo de cada um passa a ser considerado como lei para todos. Neste cenário não haverá crença*

*em qualquer canal de expressão para a indignação e a inconformidade. A lei deixa de ser captada e respeitada" (Guerra,1998 : 26-7).*

Isto pode se tornar mais complicado quando o quadro de funcionários se considera órfão diante do "Pai Estado". Já foi visto em alguns momentos e, se verá mais adiante, toda o malefício da escola é transferido para o governo. Ora, como o Estado não consegue ou não quer assumir sua responsabilidade, só cabe aos seus "filhos" se lamentar e se omitir das suas responsabilidades. Como os laços sociais se constituem nessa dependência, de um pai protetor e ao mesmo tempo carrasco, aumenta-se a dependência e os seus laços, em que cada um procura reciprocamente reforçar a solidariedade (cf. a seção **quase-lugar e espaço**), tornando-se cúmplices e agentes de diversas agressões ao bem público. Portanto, o imaginário da morte é a impotência da vida (tornando-se cúmplices de arbitrariedades), da imaginação criadora, da alegria de viver. Ora, alguém só se arrisca em projetos quando estão "vivos", pois toda empreitada há a possibilidade de frustrações ou de êxitos. Só vive alguma frustração quem está vivo, quem está disposto ao risco, ao jogo.

Numa sociedade onde os limites não são bem demarcados, os interesses e as regras do público e o privado estarão em tensão permanente. O bem público só existe para satisfação individual, em que o outro é negado como sujeito que compartilha uma coletividade dada. É como Santos (1992) chamou nossa cidadania de hobesiano social: cada um por si. O afeto, a alegria e o eros são deslocados apenas para o interesse privado.

Percebe-se bem a desvalorização do bem público no cotidiano escolar: brincadeiras em diversos ambientes das escolas, prejudicando o andamento da mesma; serviços negados ou parcialmente negados aos usuários; perda diária de 20 minutos de aula; falta de assiduidade dos professores; ventiladores ligados e luzes acesas onde não há alunos e professores (principalmente na escola Recife 2); desperdício sistemático de água nos banheiros dos alunos e alunas durante toda a pesquisa, provocando, rachaduras no teto e paredes próximos (escola Recife 2); paredes e pisos riscados das salas de aula (ambas escolas); quadros negros parcialmente danificados; diversos tipos de sujeiras no chão.

Nas duas escolas investigadas contribuem diretamente para a destruição e invasão do bem público pelo interesse privado. A contribuição dos funcionários a esta agressão ao bem público se dá através de poluição ambiental: jogam papéis e cigarros no chão. Eles, também, se comportam como os alunos: colocam os pés sobre os assentos das cadeiras. Se isso já não fosse

suficiente, a direção da escola Recife 2 complementa esta destruição do bem público através do desperdício diário de água da encanação, ocasionando lamaçais no interior da escola. Há, também, desperdício de energia elétrica nas duas escolas, quando deixam os ventiladores ligados nas salas de aula sem que haja alguém nelas.

Pode-se concluir, aqui, que também se faz presente a ambigüidade: nos estudos do erótico e do lúdico viu-se que ele é combatido ao mesmo tempo em que é valorizado socialmente (é tênue a sua linha demarcatória). Nos estudos do bem público fica bem claro: permeia-se por todo canto a falta de limite claro entre o permitido e o não permitido.

### 1.1.1. Gritos e invasões

Alguns comportamentos de alunos no cotidiano escolar são relativamente tolerados pelo quadro de funcionários. Na escola Recife 1, no turno da tarde, dois alunos adolescentes, no pátio da escola, estavam fumando, quando um gritou, riu e disse “Êta, tá fumando maconha na escola!”. Os alunos próximos gritavam seus nomes, chamando-os mutuamente. Nenhuma professora reclamou dos seus gritos. Um aluno que se encontrava no pátio *cuspiu* em seu piso. Ele estava sentado na cadeira e com os pés sobre o banquinho de cimento, com o corpo inclinado, quase deitado. Mais tarde, havia mais de vinte alunos na ante-sala da secretaria, todos conversando em tom alto e na mesma hora - nenhuma professora reclamou com aqueles que se encontravam conversando em tom alto e ao mesmo tempo - apenas fecharam a porta. Um deles se encontrava deitado confortavelmente no banco.

Algumas vezes os professores tomam alguma iniciativa para coibir tal comportamento. No turno da manhã, uma professora saiu da sala de aula para pedir silêncio aos alunos. As brincadeiras e, particularmente, as gritarias estavam atrapalhando a aula. A pedagoga solicitou que os alunos fossem embora para casa. Três dias após, novas brincadeiras se faziam na ante-sala, com correrias. A funcionária afastava todos, puxando, empurrando-os e perguntando o que eles estavam fazendo. Eles disseram que estavam de castigo e riram. Uma funcionária pedia: "vamos descendo gente". Aumentou o barulho de novo, vieram novos alunos lá do pátio, ou da escada, da sala vizinha. Duas crianças estavam puxando um menino pela camisa, uma outra menorzinha puxando pelo cabelo dele - ninguém veio reclamar do barulho.

No turno da tarde, alguns dias após, mais de quinze alunos estavam na ante-sala, conversando muito alto e estridente. Sete deles estavam em pé, o restante sentados. Quando estava descendo a escada que dá acesso ao pátio, em outro dia, um aluno gritou bem alto: "Porra".

Dez alunas na ante-sala estavam rindo alto e brincavam de dar tapas, empurra-empurra. Uma gritou: "Não fui eu, miserável". Um professor veio reclamar e elas o chamaram de "teacher". No mesmo turno, dois dias após, uma aluna perguntou se iria haver aula, e a professora disse "Eu tou tentando, tá impossível dar aula". Estava todo mundo praticamente fora das salas de aula, não havia ninguém da direção tentando coordenar. A aluna perguntou se haveria aula até às 4 horas. Ela respondeu de novo: "é, mas tá impossível dar aula".

### 1.1.2. **Destruição dos bens públicos**

Percebeu-se que não há espaço delimitado para se brincar, mesmo que se atrapalhe o outro, e que a escola tolera essas brincadeiras (raramente toma iniciativa para se contrapor). Acredita-se aqui que essas tolerâncias fazem parte de uma cadeia de trocas simbólicas entre o patriarca (o que "protege") e os seus protegidos.

Não é somente quanto ao "ambiente" invadido que se faz a "invasão", mas quanto a objetos de uso da escola. Transformam o birô em instrumento de batucada, colocam os pés no assento da cadeira. Não se pode deduzir daí que eles pretendem apenas destruir simplesmente os bens da escola, mas que há uma delimitação não muito clara do que é bem público (coletivo e compartilhado). Não há "grupos" e "gangues" na escola Recife 1 que ameacem o patrimônio público. Portanto, a hipótese de que isso se expresse como "resistência" ou "linguagem" de "tribos" não procede, pelo menos para o caso estudado aqui. Ver-se-á, em seguida, o *resultado* de diversas brincadeiras que trazem prejuízos físicos aos bens móveis das escolas. As salas de aula que forem identificadas por números (1,2,9 etc) correspondem à escola Recife 2. As salas que forem identificadas por séries (1<sup>a</sup> série, 4<sup>a</sup> série etc) referem-se à escola Recife 1.

Algumas vezes presenciaram-se comportamentos destrutivos sobre os bens das escolas pelos funcionários. Outras vezes, apenas registraram-se as condições existentes. É o que se verá adiante.

Alunos da 3<sup>a</sup> D estavam em pé sobre a cadeira. A professora estava presente. Ela colocou para dentro da sala os alunos que se encontravam fora dela. Na sala da 5<sup>a</sup> D, um aluno se encontrava deitado sobre o birô do professor. No turno noturno a diretora se dirigiu para quatro alunos que estavam próximos ao birô do professor e um sentado sobre ele. Ela bateu no ombro dele, puxou e indicou para ir para dentro da sala. No turno da noite, na sala D, havia dois alunos sentados no birô do professor e outros empurrando a cadeira para ocupar mais espaço na sala de aula. No turno da tarde, um aluno está sentado sobre o birô do professor e com os pés sobre a cadeira. Uma vez, uma garota estava sentada na cadeira do professor, com a mão na boca e os pés na parede. Um aluno em uma sala estava fazendo "batucada" com o lixo.

Na escola Recife 2, dois alunos se encontravam em cima da cadeira, olhando a janela. Num outro dia, na sala 8, turno noturno, dois alunos estavam sentados sobre o braço da cadeira e, em outra ocasião, algumas alunas estavam com os pés sobre a cadeira.

Na escola Recife 1, presenciou-se uma "brincadeira" de uma jovem. Ela, passando pelo armário, deu um murro nele que chegou a estrondar. Os vidros da janela da 8<sup>a</sup> série estavam completamente quebrados e sujos. Havia 26 vidros de basculhantes quebrados de um total de 4 janelas (basculhantes) com 80 vidros. Na sala da 5<sup>a</sup> série, que fica em frente à cozinha, havia 2 vidros do basculhante quebrados e em uma outra janela (basculhante), em metade dela não há vidros. Alunos entravam e saíam da sala 11, batendo com força a porta, fazendo um barulho infernal. Na sala 9, as cadeiras estavam umas sobre as outras.

Na sala da 3<sup>a</sup> C o quadro negro estava em perfeitas condições, mas o suporte do apagador estava quebrado. Apesar de pintada, a parede estava muito riscada com giz de cera. O birô do professor - uma mesinha, para ser mais preciso -, estava um pouco depredado e o chão encontrava-se riscado de giz. A sala da 5<sup>a</sup> C, próxima à área livre que fica por trás da sala, estava com os vidros todos quebrados e muito sujos. No turno da tarde, alunos faziam na mesa do professor uma batucada.

Na área onde os alunos jogam pião (escola Recife 1) e onde depositam sujeiras e cadeiras quebradas, a parede está esburacada (1 m<sup>2</sup>), sem cimento, com farelos de areia e o tijolo é amplamente visualizado. Alguém deve ter furado a parede, abrindo "feridas" enormes nela. Outro local de destruição e manifestação dos "sentimentos dos alunos" são as paredes das salas de aula.

Na escola Recife 2, as grades que separam e demarcam o interior da escola com a área livre externa estavam bem enferrujadas e faltavam algumas varas de ferro, tanto da parte esquerda e direita. Nos corredores das rampas as paredes e o teto, em várias partes de sua extensão, estavam, mofados, sujos, riscados, com papéis colados e rasgados e os rebocos arrancados. Em diversos dias do ano foram vistos ventiladores ligados e luzes acesas sem que houvesse alguém usufruindo deles. Além disso, destruição de cadeiras foram observadas nas salas 2, 6, 8, 9, 14, 17, 18, 19. Na sala 18 elas estavam todas riscadas.

Na escola Recife 2, na sala dos professores, um funcionário se encontrava assistindo televisão e estava com os pés sobre a cadeira. Uma funcionária da secretaria dessa mesma escola chegou na sala e começou a arrastar uma cadeira em direção a um birô, fazendo barulho. Novamente arrastou uma cadeira, sem nenhum cuidado com o bem. Nesse momento, pela janela, voou uma pedra grande para o interior da secretaria, quase atingindo a cabeça do pesquisador. A pedra não foi arremessada por alunos, mas pelos "invasores" da quadra esportiva. À noite, na escola Recife 1, deparamos com a auxiliar de disciplina, na ante-sala, lendo uma revista com o pé sobre o assento da cadeira.

### 1.1.3. **Poluição dos ambientes das escolas**

Viram-se aqui, nesta seção, as invasões de "espaços", as destruições prediais e de bens móveis. Será visto em seguida um outro tipo de agressão ao bem público: sujeiras, detritos, tanto nos chãos, como em telhado. Os responsáveis são principalmente os alunos, mas não são os únicos: os funcionários e os professores dão sua contribuição. Além de expressarem o abandono do governo frente ao ensino (poucos funcionários para executarem o serviço), expressam, também, a falta de amor para e pela coletividade e ao bem público. As escolas analisadas não fogem a esta regra, apesar de na escola Recife 1 as diretoras se preocuparem com este item. Constantemente, naquela escola, há pessoas varrendo, alunos ou funcionários, e os locais são bem mais limpos e cuidados que a escola Recife 2 (cf. Parte 4, capítulo 2, seção: **Quase-lugar e espaços**).

Lama e água no piso é bem comum nas escolas, principalmente na escola Recife 2. O pátio da escola Recife 1 se encontrava muito sujo de mistura de água com areia, formando lama. Na escola Recife 2 foi presenciado o lamaçal durante todo o transcorrer da pesquisa. A área

onde se encontra o estacionamento das bicicletas no interior da escola estava com vazamento de água. Em certa ocasião, nesta área, a água chegou a três dedos de profundidade. No início do ano, encontrou-se o banheiro dos professores (masculino e feminino) com água no chão, proveniente da pia que estava vazando. Outro dia, o banheiro dos alunos continuava vazando água. A torneira estava aberta e sem o sifão na pia. Tentou-se fechá-la, mas não se conseguiu. Espalhava-se água à vontade pelo chão. O trinco da porta do banheiro, tanto dos alunos como das alunas, era um amontoado de arames. Além disso tudo, o *mau cheiro* era insuportável, tanto nos corredores, quanto nos banheiros. Neles, o piso era um verdadeiro lamaçal, devido à quantidade de areia que se encontra no chão com a água que derrama ininterruptamente. No interior do banheiro, a parede estava toda suja, tanto os azulejos (1,80m de altura) quanto a pintura na parte superior da parede. Havia três bacias e duas pias.

Na sala 3, 4 e 16 havia papéis de bombons, papéis de caderno amassados e folha solta. No corredor há palitos, papéis, invólucro de bombons, biscoitos amassados. À frente da biblioteca e da secretaria se encontram muitos papéis, bombons e areia. As salas 7 e 12 foram varridas mas o piso está todo escuro, embaçado, com manchas, como se nunca tivesse sido limpo.

Na escola Recife 1, no palco do pátio havia embalagens de bombons, biscoito no chão, palitos de picolés, ponta de cigarro. Próximo às salas da 8<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries havia, também, papéis amassados, sacos plásticos, palitos de picolé. Na ante-sala havia papéis de lanches no chão. Uns alunos estavam merendando e jogaram os palitos de picolés no chão.

Ao visitar a área livre que fica por trás da sala de aula, constatou-se que parecia um depósito de lixo. Havia muitos sacos e copos plásticos, pratos de merenda jogados no chão, sacos de pipoca e de alimentação e cadeiras quebradas. Já na ante-sala havia muita areia. No início do ano letivo (2000), a área livre estava suja com plásticos de salgadinhos e muita cadeira quebrada. Dias após, encontramos no piso do pátio com cascas de laranjas, papéis, cigarros e invólucros de bombons. Na sala dos professores havia muito papéis no chão.

No dia da independência do Brasil, a frente da escada da escola Recife 1 estava bem suja: muito saco plástico, papéis, papel de caderno, jornal. O pátio continuava sujo, não sendo tomada nenhuma providência para limpá-lo. No mês da criança, na sala 2, havia mais de trinta papéis jogados no chão. Na frente da sala dos professores havia muitos papéis no chão.



Na escola Recife 2, o porteiro responsável pelo controle do portão de entrada jogou uma ponta de cigarro no chão onde já tinha sido varrido. No final do ano, a funcionária da secretaria arremessou um papel no lixeiro e caiu no chão.

#### 1.1.4. Atendimento ao público

Até agora, procurou-se mostrar a destruição e poluição dos ambientes. Neste momento, uma outra questão referente ao bem público: a prestação de serviço dos funcionários das escolas. Aqui procura-se demonstrar quanto o interesse público é atacado diariamente, sem que se perceba e o aceite como uma das questões centrais de direito ao usuário. Mais uma vez esta não é uma significação importante da sociedade brasileira: o bem coletivo.

A secretaria, local de atendimento ao público, em vários momentos do cotidiano se encontrava fechada ou com ausência de funcionários. Não é por desinformação, pois um dos funcionários, quando foi abrir a porta da secretaria, que estava fechada ao acesso público disse: "se bate uma fiscalização aqui". Funcionários da escola Recife 2 já se recusaram a atender usuária, com argumento de que o diretor não se encontrava e só ele poderia resolver o problema dela.

Na escola Recife 1, às 7h50m, não se encontrava nenhum funcionário na secretaria, mas a diretora e a adjunta já estavam no pátio da escola e a bibliotecária na ante-sala. Um dia após, encontrou-se a porta da secretaria fechada e sem nenhum responsável pelo local.

No início do ano letivo, às 10h, o pesquisador chegava à escola. Ela estava fechada, o portão da entrada da secretaria e as janelas estavam abertas. Ele empurrou a porta, mas ela não abria. A pedagoga, que estava datilografando algo, cumprimentou com intimidade: "Oi meu bem". Um funcionário da secretaria veio abrir a porta e ela estava trancada, certamente com chave quando ele comentou: "Pôxa, esta porta fechada, se bate uma fiscalização aqui", e se dirigiu lá para dentro, sentando, falando num tom alto, como se fosse para ser ouvido. No mesmo dia, só que à tarde, às 13h19m, das 4 janelas, três estavam abertas e uma fechada. A porta estava fechada e não se encontrava nenhum funcionário no local. O telefone começou a tocar e, naquele momento, uma professora estava chegando e correu para atender a chamada. Às 13h30m chegava a auxiliar de disciplina. A porta da secretaria estava fechada e não havia

ninguém na sala. A secretária se encontrava naquele momento na escola. A secretária e a auxiliar de disciplina estavam na secretaria, mas a porta continuava fechada. Eram 14h40m e a secretária continuava na secretaria, com a mão sobre a cabeça olhando para os papéis, documentos da escola e a porta continuava fechada.

#### 1.1.5. Negligências no horário de aula

Se há negligência com atendimento público pelos funcionários administrativos, os professores são melhores exemplos nesse desleixo profissional. Aqui, o afeto deixava de ocorrer. É comum o professor entrar na sala de aula, uns 5 a 15 minutos atrasados, mesmo estando na escola. Não seria um grande problema se fosse uma aula "corrida" de duas ou três horas, mas normalmente não era. São apenas 50 minutos no turno da tarde e 40 minutos no turno da noite. Um atraso de 10 minutos, no turno da tarde, e outro, no turno noite, corresponderiam a 20% na primeira e 25% na segunda de prejuízo aos alunos ao acesso à aula. Ora, esta questão do horário de trabalho marca um dos aspectos fundamentais da sociedade moderna burocratizada: a disciplina de trabalho. Talcot Parsons observou que "sobretudo a burocracia implica disciplina... É a adequação das ações do indivíduo a um complicado padrão de maneira que o caráter de cada uma de suas relações com o resto pode ser rigorosamente controlado" (Parsons apud Gouldner, 1976 :62). Gouldner conclui assim o pensamento desse autor: "Assim, a burocracia implica uma ênfase na obediência; e por obediência Weber entende que o conteúdo de uma ordem se torna, 'por si mesmo, a base da ação'" (Gouldner, 1976:62).

Já Hall (1976) vai destacar que uma das características da burocracia é o sistema de normas e o sistema de procedimentos. O primeiro diz que "o tempo para o café é estritamente regulado" e que "durante todo o tempo devemos seguir as normas de trabalho". Ora, estas características estavam bastante ausentes ou fluídas nas escolas investigadas. A falta de disciplina e pontualidade no trabalho era uma das faces encontradas. Elas não só são encontradas, mas valorizadas. Por exemplo: brincadeiras são feitas para que inibam aqueles que busquem ser pontuais.

Não há muita diferença entre as escolas investigadas quanto à pontualidade e à assiduidade do trabalho. Ambas são impontuais nas suas responsabilidades ao serviço público (Parte 4, capítulo 2, seção: **Quase-lugar e espaço**).

O diretor da escola Recife 2 tomou a seguinte medida acerca da falta de pontualidade e assiduidade dos professores: colocou um quadro com os nomes dos professores faltosos com o intuito de "informar" aos alunos se eles estavam na escola ou não. Assim, os alunos, ao avistarem os nomes dos professores no quadro, não precisariam mais perguntar se eles viriam ou não. Ou seja, o diretor, com esse procedimento, apenas facilitou para os alunos a informação acerca da presença ou ausência do mesmo, mas não enfrentou o problema. Certamente porque esse procedimento faz parte do seu método de trabalho, como ele disse em uma entrevista sobre como solucionar os conflitos: ter "jogo de cintura" .

Além do tempo lento que os professores faziam para chegar às salas de aulas, as aulas foram suspensas por causa do dia da criança (parcialmente na escola Recife 1 e completa na escola Recife 2); "perde-se" tempo na formação de filas com rezas (até 40 minutos); aulas são deixadas de ministrar (2 horas) porque os professores largam mais cedo para receber seu salário no banco; professoras deixam de ministrar aulas para vender picolés (30 minutos antes do recreio) e professores adoecem coletivamente (escola Recife 2).

Serão feitas aqui algumas descrições dos caminhos "longos" que o professor fazia para chegar à sala de aula e do horário de entrada ao ambiente que trabalha.

No turno da manhã, a aula inicia às 7h30m e encerra às 12h. O horário do recreio é das 10h às 10h20m. Em 16 de agosto, turno da manhã, a sirene foi acionada às 10h03m para o recreio dos alunos. Havia quatro professoras na sala de descanso (10h15m), mas quando tocou para o retorno à aula (10h26m), as professoras demoraram a se dirigir para as salas de aula, deixando três turmas ainda sem aula. Uma professora saiu da sala de aula para pedir silêncio. Observando bem, o toque de retorno à sala de aula foi às 10h26m (seis minutos após o fim do recreio), mas nenhum professor tinha se dirigido à sala de aula. Somente duas professoras se dirigiram à sala de aula às 10h30m, 10 minutos após o término do recreio, e uma outra, 16 minutos após o recreio, se dirigiu à sala de aula.

Três dias após, às 8h55m, nas salas da 3<sup>a</sup> A e 3<sup>a</sup> D havia alunos, mas não havia professores. As professoras, retornam às 9h. Às 9h50m uma professora sai da sala de aula para vender picolé no pátio. Ou seja, deixou de ministrar aula para ganhar um dinheiro extra com a venda de picolés. Certamente, esta maior liberdade que a professora tem em relação a outras professoras é pela "bondade cristã": envolver-se emocionalmente com o sofrimento alheio. Aquela professora que estava vendendo picolés chamou um aluno: "Venha cá, venha cá, vão

embora agorinha, vão pra sala agorinha!" e gritou de uma forma ríspida com ele. Só duas salas de aula, no pátio, estavam tendo aula. Às 10h28m tocou para o retorno à sala de aula. Três professoras dirigiam-se às 10h29m para a sala de aula. Quatro professoras se encontravam conversando na ante-sala. Às 10h30m, mais dois professores que se encontravam na ante-sala se dirigiram à sala de aula. Havia duas professoras ainda na ante-sala, mas uma queria que a direção abrisse o depósito. Uma outra professora, que estava se dirigindo para a sala de aula, foi chamada e parou para conversar com outra colega. O professor ainda estava na ante-sala, portanto, eram os três que ainda se encontravam lá. Ele estava conversando com dois alunos, quando as outras professoras saíram às 10h31m. O professor estava descendo, quando uma professora voltou, com livros, e estava se dirigindo para a sala da educadora de apoio. Eram 10h32m, quando o depósito foi aberto, e a professora foi pegar o material. Em seguida, mais duas professoras que se encontravam lá saíram, descendo, às 10h33m. Só a professora que estava no depósito se encontrava no local.

Em outra ocasião, no turno da manhã, quatro turmas estavam sem professoras. Às 7h45m chegou uma professora ou funcionária. Às 7h49m subia a rampa uma professora, dirigindo-se para a sala. Uma professora dirigiu-se para os alunos dizendo que a "tia" estava doente e eles seriam liberados e que teriam que se comportar. Às 7h51m havia professores em sua sala de repouso. A biblioteca estava fechada. Uma professora repreendeu o pesquisador por ele estar registrando o que estava presenciando com o argumento de que, por ela chegar atrasada, não significava que não fosse uma boa profissional.

No turno da tarde, a aula iniciava às 13h30m e encerrava às 18h. O recreio dos alunos ocorria entre 16h a 16h20m.

Certo dia, às 13h20m, duas professoras já se encontravam na escola. Às 13h25m outra professora chegava. Eram 13h40m e não havia sequer uma sala de aula com professor. Ou seja, havia apenas três professoras na escola e a aula deveria ter iniciado às 13h30m (dez minutos de atraso). Os alunos estavam sentados no palco, em pé conversando e outros no banco. Às 13h45m as professoras saíram da sala dos professores e se dirigiram para as salas de aula. A 5ª D, 4ª D e 3ª B eram as únicas exceções; as restantes estavam sem professores. Às 13h54m mais duas turmas estavam com professores, o que significa que estes professores chegaram entre 13h45m e 15h54m. Os garotos jogavam pião na área e outros no pátio. Eram 14h05m e havia duas turmas sem aula ainda por falta de professor. Às 14h10m outra professora chegou e apenas

uma turma estava sem aula. Nem a diretora e nem a adjunta se encontravam na escola, somente a secretária. Ela informou ao pesquisador que a diretora estava numa reunião sobre recurso financeiro para a escola. No intervalo da tarde, a sirene tocou às 16h22m e repetidamente às 16h26m - certamente para lembrar ao professor que já estava na hora de retornar. Às 16h29m, os professores se encontravam ainda em sua sala de repouso. O professor de matemática desceu em direção à sala de aula. Mais tarde a secretária acompanhava cinco alunos à sala de aula. Nenhum professor se dirigiu à sala de aula. Alguns alunos estavam abraçados no pátio e muita gritaria. Apenas duas salas estavam ocupadas por professores e cinco salas desocupadas. São 16h32m e uma professora está se dirigindo para a sala de aula. Na sala dos professores não havia mais ninguém. Muitos alunos estavam saindo, indo embora da escola. A funcionária estava com o portão aberto. Estava havendo aula na Central de Tecnologia. As turmas da 6<sup>a</sup> D e 8<sup>a</sup> B estavam sem aula e, no restante das salas, os professores se encontravam nelas com os alunos.

Já o horário de funcionamento do turno noturno era de 18h40m às 22h. Não havia intervalo de descanso. Diariamente os alunos perdiam 20 minutos de aula, no mínimo, porque as aulas iniciavam, normalmente, às 19h. Se os professores não se dirigissem imediatamente à sala de aula, a perda da aula subiria para 40 minutos, pois alguns só a assumiam às 19h20m. Ou seja, os trabalhadores são mais prejudicados se fizermos uma comparação dos três turnos. A biblioteca e a CT da escola Recife 2 estavam constantemente fechadas, por falta de profissionais nos três turnos. A responsável pela CT, da escola Recife 2, chegava no começo da noite, quando deveria chegar às 16h40m. Professores circulavam em vários ambientes da escola já em horário de se dirigir para a sala de aula. Serão vistas agora essas descrições.

Às 18h51m, os alunos do turno noturno já estavam entrando na escola. Eram 19h07m e o portão ainda estava aberto. Havia duas garotas da 8<sup>a</sup> E e uma estava trazendo o banco para fora da sala de aula. Já eram 19h13m e nenhum professor se dirigiu à sala de aula. Havia alunos lendo na biblioteca e outros sentados no pátio. Às 19h15m, uma professora se dirigiu para a sala de aula. As outras professoras continuavam sentadas em sua mesa da sala dos professores. Às 19h20m quatro professores se deslocaram para suas respectivas salas. A média de presença dos alunos na sala de aula naquele momento era de 15 a 25 alunos. As turmas da 5<sup>a</sup> G, 5<sup>a</sup> F e 7<sup>a</sup> D estavam sem professores. Às 19h22m entrou um professor na 7<sup>a</sup> D. A escola estava em silêncio. A 5<sup>a</sup> G continuava sem aula às 19h40m. A sirene tocou às 19h42m e entraram uns

quarenta alunos quando o portão foi aberto. Uma turma estava sem aula, as restantes estavam com atividades e professores.

Na escola Recife 2, às 17h20m, encontrou-se novamente a biblioteca fechada. Às 18h42m, chegou a responsável pela CT (ela só trabalhava no terceiro turno, o que significa que teria que chegar às 16h40h). Às 19h20m, chegava um professor. Por volta das 19h25m um professor se encontrava próximo à sala da biblioteca conversando com aluna - ela estava acariciando seu cabelo. Uma professora chegou a escola às 19h39m.

Em toda esta seção de bem público, buscou-se demonstrar, a partir de práticas culturais "pequenas", que ele é desvalorizado em seu cotidiano. Sem dúvida, os "grandes" ataques ao bem público pela corrupção, desvios de dinheiros, apodrecimento de mercadorias (como alimentação, por exemplo), destruição do meio-ambiente, se iniciam por essas "pequenas" práticas no cotidiano. Ninguém assume essas responsabilidades. Ver-se-á, mais adiante, que, para eles, apenas o governo é o culpado pelos diversos problemas da escola.

Ora, essa "desconsideração" nada mais é que uma significação de mundo, onde o privado é mais importante que o público (com exceção das práticas de caridade e de ajuda que a Igreja Católica contribui com seu imaginário cristão). Mas há diferenças entre as escolas investigadas no tocante à destruição do bem público: a escola Recife 2, começando pela direção da escola, é "campeã" em destruição dos bens móveis e do prédio. A escola Recife 1 cuida e se preocupa com seu estado. A própria diretora, em entrevista, chamou a atenção para isso: "Somos pobres, mas não somos imundos".

Há mais alguns aspectos a chamar a atenção: da mesma forma que no estudo do "lúdico, erótico e afetivo" não há uma fronteira nítida, e tudo é possível (de gestos amáveis a gestos agressivos), no estudo do bem público, também: as fronteiras não são muito claras onde se limitem e demarquem o aceitável e o não-aceitável. Da mesma forma se encontram gestos louváveis (trabalho além do horário definido por lei, existência de mutirões de limpeza, solidariedade a direção com trabalhos extras), encontrar-se-ão gestos não-nobres (falta de pontualidade, destruição dos bens, falta de assiduidade). Espera-se com esses comportamentos não-nobres a *compreensão* para essas ações por parte da direção, pois eles se vêm como explorados (principalmente a escola Recife 2). A troca simbólica se faz aqui também: "compreenda a minha situação e eu compreenderei a de vocês".

Disse-se aqui também que a cultura não seria o elemento único que explicaria essas destruições (e, conseqüentemente, os seus comportamentos), mas o "estado" emocional do profissional, que certamente está ligado à inexistência de projetos pessoais, profissionais e de crença no próprio país. A psicanalista Alba Guerra (1998) mostrou bem em seu estudo sobre esses aspectos destruidores, discutindo a violência. Ora, a escola Recife 1 poderia servir, relativamente, de exemplo, se se tomar o raciocínio da psicanalista. A escola Recife 1 é bem diferente da escola Recife 2 quanto a esse aspecto (não quanto à assiduidade e falta de pontualidade): tomam com maior carinho o lugar que trabalham, recorrendo a alunos para colaborarem com a limpeza da escola (cf. cidadania solidária, capítulo 2). O sonho de um mundo de irmãos (estruturado pela eleição direta e criação de diversos conselhos), nesse aspecto, serviu para dar respostas a esta questão. E este sonho é fruto de uma luta de toda a sociedade brasileira. A década de 80 foi a década de luta por eleições diretas para diretor de escola (Oliveira, 1996, Paro, 1996). Esta escola é fruto de um movimento que ultrapassa o seu espaço físico: ela é produto de uma ressignificação nacional.

## 1. 2. **Cidadanias**

Já se ensaiaram aqui, com a questão do bem público, posturas acerca da cidadania, que implicam questões de civismo. Entende-se que estas questões estão ligadas a "estruturas" patriarcais: o patrimonialismo. Ver-se-á aqui que o tipo de cidadania praticada coaduna com aquelas práticas culturais descritas anteriormente. Mas antes de apresentá-las e analisá-las, será exposto agora o entendimento sobre o patriarcalismo.

Identifica-se o patriarcalismo *não apenas* como os psicanalistas estruturalistas observam, como "um operador simbólico a-histórico". Ou seja, um pai simbólico universal e que, por isso mesmo, tem uma função de estruturar nosso ordenamento psíquico na qualidade de sujeitos. O pai é uma metáfora e ele não precisa existir empiricamente para servir como mediador simbólico (Dor, 1991). Pretende-se pensar o patriarcalismo como uma criação sócio-histórica: gênese e modo de ser de um imaginário patrimonialista.

Por patriarcalismo entende-se que os laços sociais são estabelecidos por dependência, instituindo o "companheirismo" (vínculos e compromisso pessoais), em vez do "estatuto" (das normas impessoais), e que estabelece o poder em seu nome, em nome da tradição. Ora, o

patriarcalismo, para sobreviver de forma original, sem máscara, precisa do espaço da "comunidade doméstica", pois é nela que a " 'autoridade' 1) do mais forte e 2) do mais experiente, isto é, dos homens sobre as mulheres e as crianças, dos capazes de portar armas e de trabalhar sobre os incapazes, dos adultos sobre as crianças, dos velhos sobre os jovens" se efetivam (Weber, 1994 : 245). As relações se estabelecem pelo rigor de piedades pessoais (Weber, 1994, 1999). As relações de vizinhança (do local, para Giddens (1991))<sup>43</sup> são de "prestadora de socorro", de dádiva: a "prestação de favor" é a regra prática (Weber, 1994). O "trabalho de favor" pode se desenvolver para formas de laços de dominação patrimonial, com serviço de obrigação pessoal. Na dominação patriarcal a obediência pessoal ao senhor é percebida como sagrada (Weber, 1999). Esta dominação está pautada pelo "poder fundamental da *tradição*, da crença na inviolabilidade do 'eterno ontem'" (Weber, 1999).

Há um *núcleo comum* do patriarcalismo patrimonialista, que nos ajudará na análise das significações imaginárias dessa instituição social na sociedade brasileira e, particularmente, na escola pública. O núcleo comum é a *troca de favores centralizada numa pessoa ou grupo* como a essência do vínculo social - o que implica a *intimidade*, a *amizade*, o *compromisso*, a *dependência* e a *personalização* (Leal, 1986; Faoro, 1975; Holanda, 1994; Queiroz, 1976; Freyre, 1997; Schwartzman, 1982; Silva, 1997; Viana, 1987). Não existem estas *trocadas de favores* sem esses elementos (a intimidade, a amizade etc) os quais possibilitam que os laços não se rompam (mas não é garantia, advogam os estudiosos da dádiva, do seu caráter de liberdade), pois são os alimentos da existência e formas de ser do laço social. Só existe uma possibilidade de escolha: manter os vínculos afetivos e da intimidade, conseqüentemente, da dependência e subordinação.

Não se pode esquecer que o imaginário cristão está assentado na existência do paraíso, e, conseqüentemente, a "fundação" do Brasil só existe a partir dele. Ora, o mundo para o cristianismo judaico-cristão era essencialmente "bom" - a natureza era manifestação da força divina. Mas para usufruir desse bem do paraíso, o homem teria que "permanecer constantemente na submissão e subordinação à vontade divina". Ora, essas relações afetivas e

---

<sup>43</sup> Em sociedades mais complexas, as relações não precisam ser, necessariamente, realizadas no local, na vizinhança. Os políticos utilizam-se delas, mas não se relacionam com a comunidade diretamente. Recorrem aos líderes do local. Kuschinir (2000) observa que, para a comunidade que se socorre a ele, o deputado tem o poder de restabelecer a vida (capaz de curar, interromper a dor, saciar a fome, estancar o frio) através do órgão público.



hierarquizadas já são tomadas como "dadas" - "sempre foi assim", não cabendo outra atitude senão "repeti-las". Segundo Azzi (1987), essas relações eram tomadas como "veneração ao anterior[divino], e respeito ao superior". Essas afetividades hierarquizadas estão ligadas ao imaginário cristão colonial: "a fonte principal da organização social: primeiro o monarca, depois o povo". Para falar de monarca, devemos falar de patriarca: protetor, macho, guerreiro e, em determinados momentos, apaziguador dos conflitos (Azzis, 1987).

Ora, o mito concerne ao passado, à identidade e à ordem (Morin, 1987, Eliade, 1993, Gusdorf, 1980, Balandier, 1987). O mito é um modelo de conduta (Eliade, 1993). Reconhecer que os eventos essenciais tiveram origem *ab origine* não é aceitar simetria para todas as religiões. Para o judaico-cristão, por exemplo, o evento primordial seria o drama do paraíso e para outros não (Eliade, 1991). Particularmente ao mito cristão, o sofrimento foi transformado em uma dimensão positiva - purificação e elevação espiritual -, enquanto para os povos primitivos, as graves calamidades eram obras do demônio ou decorrente de ações mágicas (Eliade, 1993). A consciência mítica se estabelece em defesa da ordem, do equilíbrio do universo, como um "formulário de reintegração". Ora, o mito impede toda possibilidade de pergunta, de questionamento: já existe *a priori* como narrativa - já estava "escrito". O mito, enquanto estrutura ontológica, perpetua uma realidade dada e é um princípio de conservação (Gusdorf, 1980).

Como tal, a ordem (o puro) se opõe ao caos (impuro). Como o "contrato" interpessoal se estabelece por esses alimentos, quaisquer rupturas, desvios, deslocamentos serão tratados como traição e infidelidade - de um estado de pureza de irmandade, transforma-se na mais implacável perseguição ou inimizade. O conflito será tratado como algo a ser extirpado definitivamente. Não haverá espaço para o conflito, porque ele é ameaça a este estado mítico: da ordem, da amizade e da paz. O paraíso não poderá ser atacado. O conflito é o impuro, é a desordem, é o ameaçador, é o caos. Como diz Meslins (1992), a dimensão do sagrado é associada ao puro, o profano ao impuro. A impureza é uma ameaça à ordem por impor uma "transgressão das estruturas fundamentais". Por isso a necessidade de rituais de purificação e combate ao contágio.

### 1.2.1. Cidadania política

Postos o entendimento do patriarcalismo e a dimensão mítica das significações da cultura doméstico-clientelista, serão vistas as significações da cidadania política: relações de dependência, de personalismo e clientelismo (cf. Parte 4, capítulo 2, **História das escolas Recife 1 e 2**). Como disse Holanda (1994), "a família patriarcal fornece, assim, o grande modelo por onde se hão de calcar, na vida política, as relações entre governantes e governados, entre monarcas e súditos" (Holanda, 1994: 53).

Segundo Chauí (1993), a cidadania brasileira a conserva como "cidadania de classe, fazendo ser uma concessão regulada, periódica da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidem (como durante as ditaduras)"(Chauí, 1993:53-4). Sendo assim, Benevides entende que é preciso construir e possibilitar uma cidadania ativa, "que supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes" (Benevides, 1991 : 20).

Se um dos pilares da cidadania é a participação, não se deve iludir-se com mecanismos de "integração" que visam nada mais que "expediente para camuflar novas e sutis repressões"(Demo, 1996). Participação é mais uma forma de poder, e ela "possui característica de ser meio e fim", pois ela é autopromoção (Demo,1996).

Discutir a cidadania é reconhecer um dos elementos centrais da formação do sujeito moderno: "o homem do humanismo é aquele que não concebe mais receber normas e leis nem de natureza das coisas, nem de Deus, mas que pretende fundá-las, ele próprio, a partir de sua razão e de sua vontade" (Renaut, 1998). Ser um cidadão aqui é reconhecer que ele é autônomo e agente de sua própria autonomia, que a autonomia não pode ser resumida a fins e meios. Para Castoriadis (1991), "o esquema do fim e dos meios pertence precisamente a atividade técnica, pois esta tem relação com um verdadeiro fim, um fim que é um fim, um fim finito", reduzindo a ação humana a uma questão de cálculo. A práxis é um saber fragmentário porque não pode existir uma teoria exaustiva, "porque a própria práxis faz surgir constantemente um novo saber, porque ela faz o mundo falar numa linguagem ao mesmo tempo singular e universal"(Castoriadis, 1991:95).

Portanto, identificar-se-ão aqui as cidadanias como uma significação valorativa da submissão, da passividade e pessoalização, diferenciando daquela posta anteriormente. Por isso,

o uso indevido dos espaços (muito barulho prejudicando as atividades de estudo, administrativas e descanso dos professores), a sujeira no chão, destruição das paredes e dos bens danificados, dão uma amostra do desprezo pelo bem público e expressam uma prática de cidadania não muito crítica - pelo menos não é canalizada de forma satisfatória contra o abandono da escola pelo poder público. Ver-se-á que a direção e corpo de funcionários não contribuem muito para que esta apreciação pelo "bem público" e cidadania seja vivenciada plenamente. O melhor exemplo é na prestação de contas à comunidade escolar. O empenho, na escola Recife 1, foi apresentado publicamente no único quadro protegido com vidro. Os dados do empenho não foram discriminados. Não há prestação de conta das compras das mercadorias, mas apenas os dados totais do valor de cada empenho.

Ao consultar os jovens que passavam pelo local onde estava o quadro de prestação de contas, eles não souberam informar que dados e mural eram aqueles, demonstrando completa desinformação. Perguntamos: "Que assunto é este que está aqui?". Apontamos para o quadro e eles começaram a rir. Ele respondeu: "sei não". Um deles abriu o quadro e olhou. O entrevistador perguntou: "Você não sabia que existia isso aqui, não?". Ele respondeu: "não". Um deles já estava na escola há 5 anos, aproximadamente, o outro, há um ano. Informava o quadro de aviso: 'prestação de contas' e havia diversas informações financeiras da escola. Havia um cartaz escrito 'Balancete mês de janeiro, ano 1999. Escola [Tal]'. Havia o CGC dela e balancetes prestando conta, não por material, mas por empenho. Também havia um extrato de conta corrente para simples conferência, mostrando que o saldo estava zerado. Encontrou-se, também, um documento de empenho, de convênio, no valor de R\$ 1.700,00, e, um outro balancete de débito e crédito, de demonstração de aplicação, com a identificação da data - 02/12/98 -, o número de empenho e onde foram compradas as mercadorias, mas *não identificava o que foi comprado*. Outra nota de empenho, no valor de R\$ 5.160,00, só dava informações gerais sobre as mercadorias, mas *não identificava o que foi comprado*.

Mais grave ainda quanto a cidadania e bem público, além da questão da prestação de contas, foi o processo eleitoral (1999) da escola Recife 1 para diretor da unidade escolar. As inscrições e/ou campanhas foram iniciadas no período do carnaval<sup>44</sup>. As festas carnavalescas em Recife começam com um mês de antecedência. A semana oficial do carnaval constituiu-se dos

---

<sup>44</sup> As diretoras não se lembram da data e o documento da eleição não foi encontrado no momento que foi solicitado pelo pesquisador. O mesmo não foi convidado para participar do processo, apesar de ter sido solicitado.

dias 3 a 7 e o dia 8 foi a da Quarta-feira de cinzas. Mesmo com o fim do carnaval oficial, houve saídas de blocos carnavalescos na sexta (10), sábado (11) e domingo (12). Dessa forma, a aula só iniciou na 5ª feira (09/03) e continuou na sexta (10/03), segunda (13/09), terça-feira (14/09) - de fato, apenas dois dias de aulas normais (segunda e terça), sem o clima de carnaval. A votação ocorreu no dia 15/03 (quarta-feira). Ou seja, para uma escola que apregoa nos seus discursos que a democracia é coisa mais importante na escola, o processo de discussão foi atropelado pelos interesses da direção.

Segundo uma funcionária da secretaria, uma das "fundadoras" da escola, a eleição foi "muito calm[a]". Praticamente não houve eleição. Foi um plebiscito". A atual diretora, segundo essa informante, apresentou sua proposta ao Conselho da Escola, que o aprovou, e foi convocada uma Assembléia Geral para que todos pudessem tomar conhecimento do projeto da candidata. Foram feitas duas Assembléias: uma à noite e outra pela manhã.

O resultado eleitoral foi divulgado em cartaz *ofício*. Alguns cartazes religiosos e sobre o PDE eram muito maiores que a divulgação da eleição, do seu resultado e da prestação de contas, o que significa, certamente, que a direção valoriza muito mais aqueles cartazes (e seus temas) que o processo político. O resultado eleitoral foi o seguinte: Alunos: sim (658 votos), não (29). Brancos: 12. Nulos: 5. Professores e funcionários: sim (48), não (4). Comunidade sim (708), não (33). Brancos: 12 e Nulos: 5. Esse resultado demonstra a representatividade política da diretora reeleita.

Ora, a escola Recife 1 (a escola Recife 2 não fica atrás) apresenta negativamente um dos aspectos fundamentais dos jogos apontados por Huizinga (1999) : não se tornou um dia diferente, pela falta de transparência, pelo controle por um grupo sobre as regras e sua aplicação. A eleição lida com jogo, e todo jogo, por mais cartas na manga que se tenha (como nossos patriarcas gostam de fazer), se torna imprevisível. Por isso há a necessidade de se ter controle sobre a elaboração e condução das regras do jogo: a comissão eleitoral foi conduzida pela funcionária da biblioteca que é o "braço direito" da diretora.

Rivière (1989) chama a atenção para este tipo de ritual ao observar que nas sociedades democráticas, um dos ritos mais importantes para a integração da coletividade é a eleição, pois ela perpetua e legitima ritualmente as representações coletivas. Elas possibilitam um consenso sobre os valores estabelecidos.

É este processo eleitoral, criação de conselhos, cartazes que referendam a "democracia" e o carisma da diretora, que possibilitam algumas superações de problemas (destruição de bens móveis, por exemplo) e continuação de problemas (trocas simbólicas eticamente criticáveis). Sobre certos aspectos, esta escola se apresenta como Max Weber definiu o patriarcalismo patrimonialista.

Já na escola Recife 2, o *grêmio estudantil* não é, também, muito adepto da transparência. A atual vice-presidente do grêmio estudantil disse que nunca tinha participado do grêmio e foi convidada sem muita discussão para assumir tal responsabilidade. "Aí ele [ex-presidente do grêmio] disse que queria conversar comigo. Perguntou se eu queria participar, sendo vice-secretária. Aí eu disse que queria e depois [ele] disse que eu ia ser vice-presidente e ele tava em dúvida em quem ia botar". Além disso, o diretor interfere diretamente nos rumos desta associação (cf. **introdução**: levantamento bibliográfico sobre essas práticas nas escolas, em vários estados do país). O cartaz de divulgação do processo de eleição estava datado de 16 de novembro de 1999. A inscrição estava marcada para o período de 16 a 25 de novembro, sendo que a campanha dos possíveis candidatos estava marcada para o dia 24 do mesmo mês. O motivo da confusão nas datas foi porque o diretor da escola solicitou um prazo maior de inscrição, passando o dia 24/11 para o dia 25. O presidente do grêmio livre disse a respeito do diretor da escola que ele, "pra nós do grêmio, pra todos nós do grêmio, toda a diretoria, é um pai pra gente". Quando indagado pelo pesquisador o que ele entendia por democracia, deu um exemplo de uma festa de 15 anos que tinha acabado de acontecer. "Aniversário. Uma aluna, do colégio. A gente aqui, o diálogo da gente é tão aberto, porque a gente tem o direito de chegar, de sair, de falar e de criticar".

Um outro cartaz, na escola Recife 2, referia-se à participação política e conclamava a todos da comunidade escolar a votarem nos Conselhos Tutelares da criança e do jovem. O diretor se inscreveu e candidatou-se. Dizia o seguinte o cartaz: "Eleição, participe, o futuro está em suas mãos, Conselhos Tutelares, em defesa dos direitos da criança e do adolescente. 01.10.1999".

O diretor da escola Recife 2 defendia a democracia, mas sem anarquia. "O brasileiro costuma confundir a democracia com a anarquia né", comentou o diretor, "o livre dever que você tem de falar, de ir e vir, de fazer tudo, acho é a democracia, mas eu acho que tem que ter um pouquinho também de, de, de não autoritarismo, né, mas tem que ter um pouquinho de

disciplinamento, porque se deixar só a democracia pura vira anarquia tá entendendo?". Ele foi filiado ao PMDB e diz que não vota em partido e sim em candidato. Indagado se ele votava nas eleições políticas ele diz: "voto, voto. E eu sempre votei no Governo, tá entendendo? Nunca fui aquele que eu sou PMDB doente [...] A mim o que interessa mais é o candidato e não o partido, tá entendendo?". O pesquisador perguntou: "Por quê?" e ele respondeu:

" (...) Porque quem faz (...) o partido, ele não vai representar nada porque (...) isso que eu tô dizendo, não sou daqueles caras que sou partidário né, não adianta eu votar no PT se não um candidato do PT que você conheça, que saiba o trabalho dele. Então eu prefiro votar em fulano de tal que eu sei que ele pode fazer alguma coisa, independente que ele seja do PT, seja do PCdo B, seja qualquer partido que seja".

Já a diretora da escola Recife 1 não concordava com políticos na escola e nem com professores que se utilizassem da escola para fazer política. Ela era sindicalizada pelos dois sindicatos da categoria (municipal e estadual), mas não era filiada a partidos políticos. No máximo aceitava debates na escola com partidos políticos diversos, mas não somente de um único partido. Ela acha que as pessoas se aproveitam para tirar bônus para seu grupo político: " Às vezes a gente tem colegas que se aproveita da situação e na real, não é por aí. Eu acho que...". O pesquisador perguntou: "Como assim?". Ela se explicou: " Tem muitos colegas nossos que entram pra fazer um trabalho visando exatamente entrar no ingresso político mesmo, ser candidato a vereador, ser candidato a deputado, entendeu?". Indagada se ela pelo menos votava nas eleições gerais, ela respondeu :

"Com certeza, aí. Com certeza, aí eu tou exercendo o meu dever de cidadã, certo? Mas eu acho envolvimento dentro da escola, não. Eu, por exemplo, período político eu tenho meu candidato. Eu fechei a porta da escola, na rua eu sou cidadã. Então, eu vou fazer um trabalho pra fulano, pra sicrano, mas não acredito que esse envolvimento dentro da escola e trazendo essa pessoa pra dentro da escola isso vai ser benefício".

O grêmio estudantil atua diretamente na atividade política partidária tendo-se a dádiva instrumental como referência, como, por exemplo, arranjando ônibus para a locomoção dos alunos para tirarem o título de leitor. O cartaz exposto pelo grêmio, impresso em jato de tinta, informava: "Atenção!". "O grêmio da escola [Recife 2] está viabilizando o seu transporte para retirada do título de eleitor. Procure-nos já".

Nas relações de dádivas instrumentais, identificou-se um símbolo estudantil importante (que serve para finalidade política): a placa de formatura. Os alunos formandos, através da placa, fazem acordo com os políticos: divulgam seu nome e em troca, eles financiam completamente os custos da placa. Há cinco placas de formaturas de contabilidade financiadas

por políticos de agremiações partidárias diversas. Há políticos do PPS (na época, deputado estadual Byron Sarinho, patrono da turma) que financiam estas placas (70 cm, cor metal prateada e vidro cobrindo o centro dela). Outro patrono de uma outra turma foi o deputado estadual Manoel Ferreira da Silva (PPB) cuja placa tinha um pomba da paz no centro. Uma outra placa foi financiada pelo deputado Luiz Helvécio (PSDB), que terminou o paranifo da turma.

Os membros do grêmio, apesar de práticas clientelistas, usavam camisas de Bob Marley e na sala do grêmio encontravam-se cartazes grandes deste cantor. Encontravam-se, também, cartazes de Che Guevara. O ex-presidente do grêmio usava uma camisa de um político do PFL que financiou uma festa junina.

Foi possível ver que de fato a cidadania política é construída pelas relações clientelistas, pessoais, em que a dádiva instrumental reina. Chauí (1993) está certa quando analisa a sociedade brasileira afirmando que "todas as relações tomam a forma de dependência, da tutela, da concessão, da autoridade e do favor, fazendo a violência simbólica a regra da vida social. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo" (Chauí, 1993 : 54).

Naquelas representações é que os diretores serão vistos e se vêem. Os diretores são personalidades fundamentais para essas práticas, já que são autoridades respeitadas nas escolas (cf. Parte 3, capítulo 2, seção **Cargos de diretores e DEE: propriedades simbólicas**). As referências positivas de "pai" e de "mãe" indicam o grau do doméstico nessas relações. Apesar de 12 anos de eleições direta na escola Recife 1, as práticas democráticas estão longe de ocorrerem, pois o carisma da diretora serve como freio a mudanças : ela é a protetora (cf. parte 4, capítulo 2 seção: **Cidadanias: cidadania da personalização e da ordem**).

Essas práticas parecem que não se resumem a esses diretores investigados. Antes de se definir pela escola Recife 1, procurou-se uma escola que vivenciava 7 anos de eleição para diretor (pensava-se na época que era a mais antiga neste processo). A sua diretora era uma militante de um partido de esquerda, de origem stalinista e, naquele momento, estava se iniciando o processo eleitoral para a Assembléia Estadual e Câmara Federal. A diretora organizou na escola um "debate" apenas com candidatos do seu partido. Marilema Chauí está correta quando diz que no Brasil o autoritarismo brasileiro e as práticas vanguardistas de esquerda são algumas de suas expressões.

Apesar de ser a escola um ambiente de divulgação da "cultura universal", as práticas que predominam é do localismo (Giddens, 1991), em que o tempo social da presença é mais importante. Quando os políticos não se encontram diretamente no local (como se fez o vereador no financiamento da feijoada), esta presença é feita por "intermediários" (funcionária que presta serviço de atendimento à saúde da comunidade, transporte para tirar títulos eleitorais), possibilitando o favor e conseqüentemente sua gratidão "eterna".

Não é demais de novo notar que o "lúdico, o erótico e o afeto" são deixados de lado, pelo menos para a maioria, quando chegam os momentos importantes de decisão da escola: escolher o seu diretor. Da mesma forma pode-se dizer em relação ao Grêmio Estudantil no processo eleitoral e na relação estabelecida (de tutor) pelo diretor com a diretoria do grêmio. Enquanto não houver ameaça (ao livre pensamento, por exemplo), a alegria, a brincadeira, o carinho vão acontecer (nas festas das mães, de final de ano, nas confraternizações), mas quando existir uma possibilidade remota de ameaça, fecha-se a porta da festa.

### **1.2.2. Cidadania: da harmonia, da socialização e da ordem.**

Pode-se afirmar que a cidadania nas escolas é cultuada apenas para a "socialização" por parte dos alunos e professores quanto à ordem do funcionamento da escola, limpeza da escola e atividades de cadastramento de matrícula. Afirma-se "socialização" porque, como observou Carvalho (1990), em seu estudo sobre a cidadania na fundação da República brasileira, os brasileiros naquela época eram "socializáveis" (capacidade de fazer amigos) e não solidários (consciência política e ideológica). Na escola estudada, percebe-se que isso é estimulado, a partir de ajudas pessoais e do afeto. A paz e a harmonia na escola são incentivadas de diversas formas: com cartazes, relações interpessoais, reuniões e festas. O argumento da direção quanto ao uso de alunos nas atividades de limpeza da escola é de que não há funcionários suficientes para realização destes trabalhos. Os alunos, em alguns momentos, manifestaram solidariedade a professores, ajudando-os a carregar seus materiais de trabalho e televisão da escola para as atividades festivas do dia das mães. Em outros momentos auxiliam na merenda.

Detectam-se as seguintes características valorizadas e vivenciadas de cidadania nas escolas investigadas: da harmonia (do não conflito), do medo à autoridade, da socialização (da ajuda), da personalização, da ordem, da cidadania transcendental, da compaixão e da fé do



futuro. O eixo que unifica todas essas "cidadanias" é o medo do conflito (o que implica a busca da harmonia e da ordem hierarquizada) e, evidentemente, implica o imaginário cristão de dádiva da caridade, da compaixão, personalizado em uma autoridade amada como Pai.

Certamente, o afeto, o lúdico e o erotismo são os alimentos de nossa cidadania: relação de dependência, personalizada, mas amável, gentil, cordial e alegre. Sem dúvida expressa o que Holanda (1994), na década de 30, caracterizou do homem cordial: "lhaneza no trato, hospitalidade e a generosidade". Mas não se iluda, afirma o autor: "seria engano supor que essas virtudes possam significar 'boas maneiras', civilidade. São antes de tudo expressões legítimas de um fundo emotivo extremamente rico e transbordante" (Holanda, 1994:107).

Um dos poucos momentos em que se observam nos cartazes referências à cidadania moderna (dos direitos iguais), referem-se à Constituição Federal e não aos direitos constitutivos da escola propriamente dita. Por outro lado, havia um cartaz que afirmava categoricamente, mais como propaganda que informativo, que havia participação de todos os membros da comunidade escolar.<sup>45</sup>

Caracterizaram-se as cidadanias da seguinte forma: **a)** cidadania da socialização; **b)** cidadania do medo; **c)** cidadania da personalização; **d)** cidadania da ordem e sua normatização; **e)** cidadania da compaixão e da fé no futuro.

#### **a) Cidadania da socialização**

Há dois aspectos acerca dessa cidadania: primeiro, os tipos de solidariedade e agentes são diversos; segundo, há questão de gênero envolvida. Ou seja, determinadas "ajudas" são feitas somente por mulheres, como varrer o chão e ser recepcionista. Bourdieu (1999) observa em sua pesquisa que os trabalhos ditos "sujos", "os mais humildes" são executados por mulheres. Para ele há uma dominação masculina e esta dominação se apresenta de forma mais explícita na escola e no Estado. O autor, em sua abordagem estruturalista, observa que há esquemas conscientes e inconscientes que governam essas ações no cotidiano.

---

<sup>45</sup> O cartaz dizia: "Nesta escola os professores e os alunos, a direção, as mães, os pais, os funcionários atuam como parceiros solidários pelo sucesso escolar de todos os alunos". Em outro diz: 'Nessa escola a avaliação é processual, contínua e diária, para que todo aluno tenha sucesso'. Um dos poucos trabalhos de cidadania ligados às questões de direito, e feitos pelos alunos, se apresentavam da seguinte forma: "do direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer". Os alunos que assinavam eram da 8ª B. Outro cartaz refere-se ao direito da criança e dizia: "toda criança tem direito a atendimento em creche e pré-escola. As crianças de 0 a 6 anos de idade".

Diversas situações foram observadas no cotidiano, como se conta a seguir. Um certo dia, no turno manhã, encontrou-se uma professora varrendo a ante-sala. Às 10h55m na 5ª série, onde foram liberados os alunos, ainda havia uns 4 alunos, um correndo atrás do outro desorganizando a sala de aula, e outra menina, de uns 12 anos, no máximo, estava varrendo a sala. A sala de aula tinha plásticos, pipoca no chão, papéis, folhas e três alunas entraram para arrumar a sala de aula, pondo as cadeiras em fila e limpando o chão. Três dias após, nos deparamos com uma professora varrendo a sala - a professora que vendia picolé.

No turno noturno, um aluno de 1,70, aproximadamente, estava ajudando a professora a sair da sala de aula carregando seus materiais de trabalho. Muitos dias após, no turno da manhã, uma aluna ajudava a servir a merenda no pátio. O recreio inicia às 10h, ou seja, a aluna estava perdendo aula para "ajudar" a professora. Um outro aluno, da 3ª B, ajudava a recolher os pratos. Uma professora pediu a ele que deixasse ali os pratos que estavam no banco e que entrasse na sala de aula.

No momento entrevista com alunas da 5ª série (de 12 a 15 anos), a diretora entrou abruptamente na sala de aula e perguntou para as meninas: "Estudo em grupo"? As meninas responderam: "É, está fazendo pergunta e respondendo". Ela indagou novamente: "Quem é que vai ficar pra limpar?". As alunas responderam: "A gente fica". O pesquisador insinua que a diretora estava aproveitando a presença delas para trabalharem e uma delas respondeu que "cada dia fica uma pessoa pra arrumar a sala" e outra complementou dizendo: "a gente gosta limpar porque gosta de ver a escola limpa, né?". Elas tinham pena do funcionário, porque só tinha ele e a cozinheira, e era uma "correria danada". As relações afetivas com a escola impulsionam as alunas a ajudarem. Mas esta atividade é somente feita pelas garotas. A diretora não pedia a ajuda aos alunos, pelo menos isso não foi presenciado.

Um outro momento de cidadania de socialização machista foi no cadastramento de matrícula. A direção da escola convidou<sup>46</sup> as alunas para ajudarem nesse cadastramento. Eram cinco funcionários na secretaria, um na biblioteca e outra na Central de Tecnologia (CT), portanto, esta atividade poderia ser feita por eles próprios. Não foi feita reunião com elas,

---

<sup>46</sup> A diretora da escola nega essa informação sobre o cadastramento. Segundo ela, a única exigência feita foi que os alunos tivessem uma boa caligrafia e também que dominassem a ortografia. Os professores foram os que indicaram as alunas, complementa. O que foi interessante é que em nenhum momento ela se referiu às *alunas* no feminino, mas sempre como eles (os alunos). Surgiram 15 alunas e nenhum aluno para colaborar nessa atividade. Bem estranho esta seleção. Pode-se até ser que conscientemente não se tenha definido pelas alunas mas foi o que ocorreu. A diretora informou também que foi realizada uma reunião para ensiná-las como preencher o formulário.

apenas convite que a turma teria que indicar alguém - pelo menos foi o que uma aluna informou. Elas ficaram em vários turnos "ajudando" as atividades de responsabilidade da secretaria.

Na escola Recife 2, uma aluna, mães e professoras se solidarizaram com a direção ao ajudá-la no cadastramento de matrícula dos alunos. Na sala do diretor encontravam-se três professoras, uma mãe e uma aluna. Em detrimento desta ajuda, as alunas foram liberadas das aulas. Nesta mesma escola, nas horas que antecediam a realização da festa organizada pelo grêmio estudantil, duas alunas estavam cortando os pães a serem vendidos. Havia 5 alunos na sala conversando sobre os procedimentos organizacionais, enquanto elas desenvolviam esta atividade. Eles saíram e elas continuaram desenvolvendo esta atividade: cortar pães.

A responsável pela CT da escola Recife 2, tendo em vista o processo de cadastramento de matrícula, estava "ajudando" a direção, carimbando os documentos de matrículas. No mês que se comemorava o dia da criança, na escola Recife 2, turno tarde, numa entrevista com o assessor e o adjunto do diretor, o último expressou bem sua visão de aluno *colaborador*, quando comentava sobre alunos de difíceis comportamentos, que mudaram em consequência da "pedagogia da conversa" adotada pela direção. Dizia o adjunto que um dos alunos "era um garoto insuportável" e ele "já melhorou 100%. Já está freqüentando aula, *nos ajuda*, inclusive aqui, na secretaria".

Para este assessor, uma qualidade positiva do presidente do grêmio estudantil é que "ele nos ajuda aqui (...) é uma pessoa indispensável", é um "abnegado" e "não recebe nenhum tostão aqui". Quando as professoras faltavam para fazer capacitação, "deixavam deveres, e esse pessoal do grêmio é que vinha aqui nos ajudar, ministrava essa aula, deixada pela professora". Ele, mais adiante, reforçou seu imaginário social da *cidadania colaboracionista* ao destacar as qualidades dos membros do grêmio estudantil: "são verdadeiros alunos colaboradores".

O próprio ex-presidente do grêmio estudantil, e atual candidato à reeleição, assumia esse papel colaborador: "A gente faz de tudo. A gente ajuda na escola, disciplina, organiza festa" e "angaria recursos", complementou um outro aluno, já que o "DERE não manda". A finalidade do Grêmio para eles é "literária" e "recreativa".

O presidente do grêmio estudantil, em entrevista, informou que as festas que ele organizava, juntamente com sua equipe, eram para "ajudar" a escola, como na pintura, comprar

---

bebedouro e eletrificação. No dia da organização de uma festa no Domingo, estava varrendo a área interna da escola - mas durou pouco tempo sua solidariedade.

No final do ano, na escola Recife 1, no dia da feira de ciências, o funcionário que ficava no portão, estava na cozinha, cortando pães para fazerem sanduíches - única vez que foi presenciada numa atividade doméstica. As alunas colaboravam na arrumação da mesa. A adjunta, juntamente com professoras, arrumava as barracas. Uma professora solicitou a um aluno, de uns 8 anos de idade, que fosse tirar 10 cópias e entregou o dinheiro a ele.

É bem característico das duas escolas esse tipo de cidadania: ser solidário no dia-a-dia do trabalho escolar. Os alunos e outros são reconhecidos ou não a partir dessa disponibilidade para a ajuda.

#### **b) Cidadania do medo**

Ao mesmo tempo que existe essa "socialização", existe um grande medo por parte dos alunos quanto à autoridade (diretor e professores). Em alguns momentos o medo emergiu até através de riso (Parte 4, Capítulo 1). Normalmente, nas entrevistas, os alunos indicavam medo da autoridade quando discutiam assuntos em relação aos quais tinham que se posicionar criticamente sobre alguém ou algum acontecimento na escola ou sobre a DEE Recife 1. Este aspecto certamente implica a hierarquização e a falta de integração crítica. "Integração crítica", porque a transformação da "comunidade escolar" em uma "comunidade de irmãos" não é suficiente para haver uma ruptura nas relações de dependência, mas, pelo contrário, ela fortalece a vinculação de dependência em vez de um imaginário autônomo. A "comunidade de irmãos" apenas faz "funcionar" a escola. Não se propõe a mais nada. As relações são constituídas de tal forma que eles, os membros da comunidade, não se consideram sujeitos das mudanças que ocorrem em sua escola. Elas são instituídas a partir de reuniões e interações que valorizam a equipe dirigente e não a autonomia individual dos seus membros.

Já na escola Recife 2, o "espírito de comunidade de irmãos" é forte, mas não articulado de forma sistemática pelas reuniões e cartazes, como feito pela escola Recife 1. Como raramente ocorria reunião da direção com os alunos e pais, a alienação diante dos problemas da escola é bastante evidente. Portanto, a própria existência das hierarquias de trabalho já aponta para quem manda e quem deve obedecer. O medo não poderia deixar de emergir, mesmo que

boa parte dos alunos o tenham como um "bom pai". A autoridade existe e é preciso "respeitar" e ter "medo".

No início do segundo semestre, no turno da tarde, uma aluna disse que só faria a entrevista se o material não fosse para a DERE. Na conversa com os alunos que formavam um grupo em roda, foi dito ao garoto que seria levada a gravação à DERE, e ele mudou as feições, ficou sério, o lábio ficou um pouco trêmulo, e ficou fitando o entrevistador, como se estivesse assustado por sua fala estar sendo gravada. Em uma entrevista com umas alunas, nesse mesmo dia, a aluna se recusava a gravar a entrevista pelo mesmo motivo. Elas diziam: "Olha ele gravando", "olha ele gravando a fala da gente". Quando perguntou-se se elas achavam a DERE algo bom, uma delas reagiu: "Não diz não, não diz não, ele tá gravando"(1).

Numa entrevista realizada com uma adolescente, no turno da manhã, ela reagiu com medo da direção e, ao mesmo tempo, com reconhecimento ( "a diretora é super legal. Tem amizade com todo mundo") . O medo é substituído pelo vínculo afetivo e pessoal. Isto ocorre porque o medo é mais expressão da existência hierárquica (englobada pela "comunidade de irmãos") do que por motivos empíricos evidentes. Uma aluna disse que existia "medo de falar" na escola. Quando se perguntou se não havia espaço para falar na escola, uma delas disse que "Tem, ôxe mas tem sim" . Uma outra contestou: "Tem não". Quando foi reforçada a pergunta "tem ou não tem", uma delas respondeu: "Não, tem, tem mas não é aquela (...) para mim [a diretora] é super legal. Tem amizade com todo mundo, não é aquela professora que...." (2)

A aluna anterior estava falando que a diretora é quem dava as ordens, mesmo em reunião. Ela tinha simpatia pela diretora, reconhecia que ela organizara a escola, mas o medo e cuidado para não ser perseguida voltava à tona, e isto a fazia se ausentar das reuniões. Como a liberdade de crítica, de pensamento não é estimulada e vivenciada, o "paraíso" é bastante cultuado e almejado, os alunos não conseguem se inserir, se sentir de fato, parte desta "comunidade de irmãos". A aluna chamou a atenção de que "ninguém vai falar do seu direito" e indagou: "Pra quê?" Para ficar "marcada?" Ora, há um obstáculo nas relações que impede que elas se desenvolvam de forma autônoma e crítica, apesar dos gestos afetivos encontrados no dia-a-dia.

À noite uma outra aluna chamou a atenção para o fato de ter medo ao saber que o pesquisador estava gravando a conversa. Recusou e pediu para não ser gravada a sua crítica. "Quero falar mais não", "Não grave não, viu" advertiu. Ela estava falando da "desorganização

dos professores" ao não ligarem para o comportamento dos alunos. Portanto, a questão de sua crítica não era o autoritarismo do professor, mas a "omissão" dele em "botar ordem" (como eles dizem normalmente) (3).

Na mesma entrevista uma das alunas fez críticas a um professor e uma outra notou que ela tinha falado demais. Uma delas observou: "Não, ele ensinava, tá entendendo, mas às vezes a gente não entende, ele falava ligeiro, aí o professor: 'não entendeu porque não estava prestando atenção, tava conversando com o aluno', nem sabia se a gente estava conversando ou não, aí pronto, a gente se arretava e ele não repetia não, nem a pau". Ela não deveria citar nomes de professores porque era perigoso. Uma aluna disse que não tinha citado nome de professor: "Não citei não". Uma delas disse que ela "tinha falado demais". Mais adiante uma aluna a repreendem: " Tá vendo, a gente falou, vai tá tudo aqui falando", outra ponderou: "Falou nada, só um pouquinho".

Uma professora também ficou assustada ao ser solicitada para preencher um questionário. Em 22 de fevereiro de 2000, oito meses após o início da pesquisa na escola Recife 1, quando o pesquisador se dirigia à sala dos professores para solicitar que eles preenchessem um questionário, uma professora reagiu do seguinte modo: "Nós não estamos mais no período de 64, mas está falando de partido, depois persegue". Além desse medo, ela estava com medo de que o pesquisador pudesse entregar o questionário à DERE.

### **c ) Cidadania da personalização**

Viu-se que uma organização burocrática, no imaginário moderno, é composta de diversos requisitos para que funcione a contento. Esses requisitos são: relações de impessoalidade; o cargo não é propriedade do funcionário; os funcionários estão sujeitos às obrigações oficiais, postas no regimento que governa a instituição; valorização do saber técnico e não pessoal etc. Ou seja, a instituição e seu funcionamento coletivo é fundamental.

Ora, do ponto de vista da *organização pública*, o patriarcalismo se efetiva pela *centralização, personalização e intimidade* com o poder. Uns mandam, outros obedecem. Uns sabem, outros nunca aprenderão. Há luz em um, e portanto deve conduzir seus cordeiros, há escuridão noutros, e, portanto, precisam da luz dos que já nasceram com ela. Devemos sempre referenciar não o coletivo, mas o que detém o poder personalizado. Não há bem público, mas

apenas uso do bem público por uns. Há sol para todos, desde que cada um saiba o seu lugar. Não há cidadãos, mas súditos.

Já nas escolas investigadas, a burocracia não é percebida enquanto organização (o que implica setores e pessoas-chave, importantes nela), mas enquanto um poder que é materializado na *pessoa do diretor*. Há dois possíveis desmembramentos daí: ou o diretor é a melhor pessoa do mundo, o melhor camarada, ou é o pior de todos eles. Esta cilada representacional fundamenta a relação nas escolas investigadas. Os dois diretores investigados contribuem para isso, aceitando esta *personalização do poder, a qual é o que DaMatta disse sobre a sociedade brasileira: sobre o fato de criarmos sempre um código de hierarquização, e um deles é que sempre haverá "um dono" sobre uma festa, por exemplo. "Ora", expõe aquele autor, "quando o rito tem um sujeito, ou um dono, é isso que forma o ponto focal da festa e da marcha. É o ponto-chave, o símbolo focal da reunião, o que lhe dá, ao mesmo tempo, um motivo, um sentido e uma unidade"* (DaMatta, 1997:119). Nada mais lógico dizer que a escola "pública" pode ter um "dono".

Ao mesmo tempo que o medo e o cuidado com as palavras são realçados pelas alunas sobre a direção da escola e sobre os professores, a personalização da diretora e do outro diretor da outra escola é destacada. É ela quem dá as "ordens" na escola. As decisões são dela e elas, as alunas, apenas seguem as decisões, como se um processo de mudança ocorresse apenas por uma pessoa. Eles não se colocam como parte deste processo de mudança. São objetos passivos da diretora. Como diz Holanda (1994), a origem de nossa sociedade tem traços marcantes do personalismo.

Uma das alunas entrevistadas observou que o poder da escola estava centrado na diretora, mesmo nas reuniões, pois ela "é quem dá as ordens e a gente segue. Porque ela é a diretora"(4). Mais adiante na entrevista, as mesmas alunas reafirmaram o poder personalizado da diretora. Quem decidia as coisas era a diretora, mesmo que houvesse uma reunião com todos da comunidade. O tema exemplificado da reunião era as vestimentas sensuais das alunas: "Porque se a gente entra de alcinha: 'pra casa! Botar outra roupa'". Perguntou-se se quem definiu isso foi a reunião ou a diretora e elas responderam: "A diretora". Não há no discurso das alunas nenhuma coloração de crítica ou de repulsa pelo fato de a diretora "decidir tudo sozinha". Apenas reconhecimento de seu poder - ela "é" a diretora, e certamente tem o "direito" de decidir, porque é para "o nosso bem". (5)

Outras alunas, do turno da noite, apresentaram o poder da escola na personalidade da diretora : ela combatia a maconha, os bonés e o usos de camisetas. Ela disse: "a diretora não, ela não permite nem homem entrando de camiseta nem de chapéu, porque chapéu bota maconha". Os professores nas reuniões apenas aprovavam o que ela falava. "Ela fala e os professores apenas aprovam". Indagada se os alunos participavam da reunião, ela menosprezou e não defendeu a participação dos alunos, pois eles iriam "permitir tudo na escola"(6).

Novamente, outras alunas voltaram a retratar o poder na escola na personalidade da diretora, sempre realçando que ela "botou ordem" e "botou diretoria" na escola. Quando ela "botou ordem", " todo mundo foi se acalmando", o que significa que foi entrando na normalidade, na harmonia e na "ordem". O agente externo, a diretora "botou ordem" (usou uma determinada força sobre algo), foi necessário para acalmar a escola. Isto significa dizer também que havia uma queixa por isso, pois se sabia que precisava de alguém que "botasse" ordem: viesse uma força externa para acalmar a maré tumultuada.

Sem dúvida, o "poder" na escola está centrado no(a) diretor(a). A transformação simbólica da função para a pessoa que a ocupa esta função é o que Holanda (1994) chamou de personalismo: mudam-se as pessoas pensando que estão mudando o sistema, mas é puro engano. Se for carismático ou se conseguir ser sedutor, o diretor levará as glórias; se não conseguir ser esse catalisador, certamente, haverá muitos conflitos na escola, e o diretor terá que recorrer à mão de ferro para dirigir a escola - uma outra faceta dessas significações. Mas normalmente, o jogo do autoritarismo com paternalismo e malandragem é o que predomina.

Ora, a ordem é uma das palavras que mais aparecem nos discursos das alunas para situar as relações sociais vigentes na escola. Poder, ordem, hierarquização simetria das relações, não sendo, portanto, as regras livremente produzidas e consentidas coletivamente que dão as "cartas" na instituição educacional, mas a aura de alguém. É o que se verá em seguida.

#### **d) Cidadania da ordem e sua normatização**

Pode-se observar em uma sociedade hierarquizada que a questão da pureza e da impureza estará sempre presente. A ordem visa a pureza do ambiente. Para isso alguns alunos têm que ser "expulsos", proibidos de portarem determinadas roupas e acessórios. A impureza se encontra nos alunos, logo a pureza será responsabilidade das autoridades da escola. Os



problemas da escola são produzidos pelos alunos. O caos precisa ser banido. Por isso a necessidade de "lei rígida", "diretor rígido" para "botar" a escola em "ordem". Mas se é preciso "botar" em ordem a escola, esta tarefa será não da coletividade escolar, mas do diretor e dos professores - os heróis e guerreiros. Só há sujeitos neles e não nos alunos e mães - são apenas coadjuvantes. Nesse sentido, pode-se dizer que a alienação social reina na escola. Como a relação afetiva prepondera no julgamento sobre as coisas, os diretores estarão sempre ausentes das críticas, se forem amados, pois só há um culpado: eles mesmos.

Para a aluna, "botar ordem" é ter "moral", é dar-se respeito. A diretora anterior "não tinha moral [nem] pra ela mesmo", imaginem para escola. Ficava "conversando, no telefone, batendo papo". Não conversava com o aluno e "deixava o menino [...] pichar o colégio [...] ela não fazia nada". A crítica que as alunas faziam é que os alunos faziam o que queriam. Tinham liberdade demais, enquanto ela, a diretora, só ficava conversando, "batendo papo". Portanto, elas ficaram abandonadas pela diretora anterior. Em outro momento a crítica que se fez a esta diretora era também, e talvez, mais importante, é moral: ela namorava um professor da escola. Por sinal, os professores não gostam nem de lembrar dos conflitos surgidos daí (7).

A questão da ordem é tema chave dos alunos nas entrevistas. É como se os problemas da escola se resumissem à bagunça, à desordem, à malandragem e à irresponsabilidade - principalmente por parte dos alunos. Alguém que vem de fora, com uma força superior, determinada e corajosa é quem irá tirar a escola do caos. O uso da espada contra as impurezas será necessário: expulsões de alunos, proibições de determinado tipo de roupas etc.

Numa entrevista com uma aluna do turno tarde, ela observou que a escola tinha problemas com estranhos. O que faltava era o estabelecimento da "ordem". Portanto, precisava de um policiamento para "botar" para fora os "maloqueiros". Ela considerou, também, que um bom professor é aquele que sabe "botar moral na sala". Para ela, "botar moral" é "botar os alunos em ordem, ficar tudo quieto, não dar nenhum pio. É isso, eu acho assim. Botar a classe em ordem. Na sala dela [de uma professora que ela admira], não fala pêpêpê, conversando. Eu acho assim".

Uma outra aluna, do turno da noite, na escola Recife 1, avaliando expulsões de alunos da escola, concluiu que a expulsão é uma punição por não querer estudar e por só querer levar a vida na brincadeira. É justo expulsar se precisar. Ela disse, quando se referiu a uma possível expulsão de aluno: "É porque, por causa da bagunça, que os meninos bagunça aqui atrás, ???

leva a culpa também". Quando indagadas sobre o que achavam de expulsão de alunos elas responderam: "Sei lá, se não quiserem estudar", "Se merecer", "Se não quiser estudar, só quiser brincadeira"(8).

Quando as alunas começaram a comentar a postura de uma professora de português, reconheceram que ela era boa, mas uma ressalva: é "chata" (como normalmente classificamos alguém que não gostamos) em alguns termos: colocava aluna para fora da sala de aula para seguir as "normas" da escola. Mas ela é boa quando "brinca", "ensina bem". É bom levar em consideração que "ensinar bem" é ser "amigo", "brincar" e "conversar sobre outros assuntos" e não só dá a matéria. As alunas achavam que ela estava em "seu direito", porque senão ela vai ser chamada a atenção pela direção. Portanto, ela pode e deve "botar moral" porque ela "tá no direito dela" (9).

As reuniões convocadas pela direção da escola eram para saber quem era bagunceiro, segundo as alunas entrevistadas. Elas consideravam correto, justo, expulsar alunos desse tipo. Defendiam uma direção rígida. Novamente reencontram-se símbolos de pureza: expulsar "perturbador" ("almas sebosas", como eles dizem normalmente), pois eles eram os responsáveis pelo mal funcionamento da escola. Jogando-os para fora, a escola retorna ao seu estado mítico: do ordenamento do caos. A diretoria cumpria o papel de "botar moral": tomava os chapéus dos alunos na sala de aula, "bota[va] pra fora", se vierem novamente com o boné, e até proibia professor de fumar. Portanto, o caráter guerreiro é ressaltado para "botar moral" na escola. O julgamento moral que se fez do professor aparece - talvez mais importante do que o cigarro que ele fumava na sala: "ele tinha um caso com a professora e ele era casado com uma professora daqui"(10).

A aluna anterior reafirmou que ser rígida era a grande qualidade da diretora. Por isso ela votou nela na eleição para diretor de escola. Ela afirmou: "Votei nela, [na diretora]. Ela é muito rígida, ela é ótima diretora, ela sabe organizar as coisas".

De novo, na mesma entrevista, a aluna reafirmou a importância da ordem na classificação de uma boa escola e de uma boa diretora. "Ela é rígida, ela toma o chapéu assim na classe, toma uma vez, se você vir de novo ela bota pra fora", disse ela. Um bom diretor enfrenta o mau professor - que fumava na sala de aula e namorava com uma professora. Ela afirmou a moralidade: "Esse professor que fumava ela chamou a classe todinha, tudo se reuniu,

quando a gente descobriu que ele tinha um caso com a professora, porque não pode, né, não pode não, e ele tinha caso com a professora e ele era casado com uma professora daqui".

Em uma entrevista com um grupo de alunas, emergiu a questão da ordem e daquele que caberia exercer este poder: o diretor e o professor. As alunas não desejavam assumir nenhum tipo de responsabilidade sobre o rumo da escola. Não conseguiam se ver como sujeitos efetivos e desejantes. Segundo uma aluna, para mudar a escola atual é necessário "botar lei rígida". Indagada sobre quem iria fazer isso, uma delas respondeu que "seria o diretor" e outra a interrompeu: "o diretor poderia botar sim...". Novamente foi interrompida por uma colega: "o diretor com os professores".

Em uma das entrevistas com as alunas do turno da manhã, uma aluna destacou que ser cidadão é ser "bem comportado", "ter uma boa conduta", "saber se expressar bem". Para ela ser cidadão é ter "uma boa conduta, saber se comportar, saber se expressar bem" e o bom comportamento é "você chegar e dar bom dia, conversar com amigos professores". Numa outra entrevista com duas alunas do turno noite, estas disseram que ser um bom aluno é aquele que sabe "ser comportado em sala de aula" e a outra interrompeu e complementou: ser "atencioso". Além disso, é aquele que sempre pergunta ao professor e está sempre presente. O caos é banido da face da escola.

Mas a ordem aparece também em como as mães devem se comportar publicamente. Há uma maneira correta e aceitável que uma civilização deve adotar quanto a etiqueta. Ela, a diretora da escola Recife 1, acredita que conseguiu fazer isso com as mães dos alunos - deixaram de ser "imundas". Tornaram-se cidadãs. Quando estava sendo distribuída a comida no dia das mães a diretora chegou para o pesquisador e disse: "Olhe o que é (...) sem imundície", querendo insinuar que as mães se alimentavam sem fazer bagunça, sem tumulto, sem sujeira. Insinuou que as mães aprenderam a se comportar e a participar, e que no início não era assim, mas que agora ela se sentia bem nesse ponto - foi uma conquista dela.

Na escola Recife 2, no turno da manhã, a professora que estava assumindo a função de "coordenadora de disciplina" colocou os alunos "em seu lugar". Ela só falava gritando com eles, mas em alguns momentos era carinhosa. Ela era também muito risonha. Mas não admitia "rebeldia", mesmo que o aluno estivesse com a razão. Criticar ou questionar era "rebeldia" para ela. Após um aluno indagar com a expressão "de novo?" a falta de assiduidade de uma professora, ela reagiu chamando-o de "atrevido". Ela chegou na sala da direção falando isso e

convencida de que estava certíssima. O aluno tem que "respeitar" o professor e ficar no "seu lugar".

Mas, se a questão da ordem emerge legitimamente, sempre do topo para a base, com o consentimento do alunado, isto ocorre também entre os próprios alunos: há aqueles que mandam e outros, apenas, obedecem. O ex-presidente do grêmio estudantil da escola Recife 2 defende e exercita esta representação. Para ele, ser líder é saber "dividir", mas quando ele explica o que entende por divisão, não confere com compartilhamento, mas, com mandonismo. Dividir para ele é "dividir as tarefas, dá pra cada um e dizer que é assim, assim, assim". "Botar ordem" é reconhecer a hierarquia dos que mandam e os outros que, apenas, obedecem.

### **Normatização da ordem**

Uma das formas de expressão e manifestação de culto à ordem é através dos cartazes, a forma de se comportar na escola ou valorizando condutas respeitadas aos funcionários e professores. Saber se comportar, tanto para os alunos, como para as mães e pais, é uma das práticas vigentes nas escolas. Não há cartazes dizendo como devem se comportar a diretora, professores e os funcionários. No máximo, encontramos um cartaz que reconhece a existência de um trabalho coletivo (de parceiros) na escola Recife 1: alunos, professores, pais e direção.

Um cartaz feito por alunos na sala de aula, certamente coordenado por um professor, *dita* como deve ser um aluno: "não brigar", "fazer as tarefas", "ser educado", "saber ouvir e esperar pra falar", "respeitar todos", "passar em todas as provas", "não destruir cadeiras e portas" e "participar e questionar as matérias".

Há um outro cartaz que expõe um "contrato didático" (3ª série) que os alunos precisam fazer: "Não vamos perder tempo, estudar com entusiasmo, respeitar um ao outro, fazer as tarefas, não brigar no intervalo, estudar os assuntos dados, manter a sala sempre limpa, vamos defender a nossa turma, ser alegre e saudável, participar das festas, ter recreio após a merenda, não aceitar gentilezas de pessoas estranhas, conservar material escolar".

Na escola Recife 2, há um cartaz que define qual deve ser o comportamento dos alunos na biblioteca. Ele diz: "Não lanchem na biblioteca, usem lixeiro, façam silêncio, aqui é o lugar de estudo, mantenha a biblioteca limpa e arrumada. Aqui é lugar de limpeza, ORDEM E CONSERVAÇÃO. Assim a biblioteca funciona melhor".

Um outro diz: "Parabéns papai". O título da mensagem é afirmativo e taxativo sobre uma ameaça que paira sobre os pais: "Queridos pais, antes que seja tarde demais". O texto chama a responsabilidade do Pai e diz como ele deve se comportar com o filho - observa que o pai não pode criar uma imagem de perfeição (mas o próprio texto não exige do pai?): sendo firme, sem mimo, sem humilhá-lo, educando-o moralmente, cumprindo promessas sem paternalismo, sem mentira e falsidade, sem falso heroísmo, ser compreensivo, saber pedir desculpas (ser humilde). Sem dúvida é uma idealização de pai. Busca pela persuasão convencê-los de como devem ser e os alunos a se mirarem num pai "perfeito" (11).

Um outro cartaz sobre a ordem e autoridade expõe: "Respeitem os funcionários da sua escola. 5<sup>a</sup> C manhã". Outro divulga imperativamente: "Não estrague a merenda. 5<sup>a</sup> C manhã" e "Mantenham nossa sala limpa. 5<sup>a</sup> A manhã".

Viu-se aqui que predomina um discurso de ordem "unilateral", a ordem é apenas para alguns: os alunos e os pais são os que têm que saber se comportar (cf. Parte 4, Capítulo 2, seção: **rituais**). Não há referência dessa questão aos servidores públicos e à direção. O discurso de afetividade serve apenas aqui como mediador para se impor uma política de normatização. Os direitos são formais na medida em que não situam uma reflexão sobre o conflito para implementação deles. A irmandade é o que prevalece, pois ninguém quer o mal de ninguém.

Ora, quando se critica este imaginário da ordem, critica-se não o ordenamento em si, pois não há social que não se estruture sem ele: controle, harmonia, previsibilidade, estabilidade. A preponderância e absolutização do imaginário da ordem impedem de se perceber a riqueza e complementação da ordem pela desordem, imprevisibilidade e caos. Ambos se complementam porque o universo social (e da natureza) se implicam mutuamente. A ordem, o acaso, a imprevisibilidade, e, o que é mais importante, a criação, possibilitam a reorganização do social. Ora, se se concentrar apenas na ordem, para pensar a estabilidade, termina-se por realizar a morte daquilo que se defende. Como diz Morin (1998), "um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade e, por conseguinte, a evolução e desenvolvimento" (Morin,1998:202).

Este autor argumenta também que "ordem demais as afixia a possibilidade de ação. Desordens demais transformam a ação em tempestade e ela passa a ser uma aposta ao

acaso"(Morin, 1998:221). Por isso não se pode nem valorizar demais a desordem (pode significar liberdade ou crime) ou a ordem ( pode significar coação e auto-regulação). Uma coisa é certa: "a mitologia da ordem não está só na idéia reacionária em que toda inovação, toda novidade significa degradação, perigo, morte; está também na utopia de uma sociedade transparente, sem conflito e sem desordem" (Morin, 1998 : 206).

### e) **Cidadania da compaixão e da fé no futuro**

Viu-se até agora que as cidadanias são umas cidadanias solidárias, da personalização e da ordem. Elas estão imbricadas com uma nova cidadania que vai *embasar* todas elas: a cidadania da irmandade: crença no mundo, em si próprio e no reino de Deus (o reino do Cosmo), desde que sob o controle dos seus detentores (os diretores). Para compreender esta cidadania é importante recorrer à ordem e à solidariedade como seus complementos.

Para esta cidadania se estabelecer, será necessário ter uma visão positiva e uma crença do mundo. Como se verá mais adiante, Parte 4, Capítulo 2, na seção: **símbolos e linguagem**, o imaginário mítico do paraíso e da proteção celeste e de seus seguidores se instituirá. Esta recorrência ao mundo da esperança, da crença em si e de pensamento positivo ilustra bem a fundação de uma cidadania harmoniosa, respeitosa, do não-conflito, pois as pessoas estão em seus lugares determinados: os alunos, os professores, os funcionários, as mães. O "funcionamento" positivo da escola dependerá de como cada um, individualmente, se relacionará com sua emoção, seus sentimentos e conflitos internos - se externos, poderemos controlar com nossa mente e vontade. Todos devem contribuir para a ordem e funcionamento da escola. Não existe preocupação com o social em seus discursos - com tudo que ele carregue de tensão, de luta, de disputa, de ameaça -, apenas indiretamente em seu apelo da compreensão de todos e normatização dos comportamentos: como devem se comportar os alunos e os pais (menos a direção: não há cartazes de direitos e deveres). A fé, a crença e a mente positiva são os remédios para os problemas do mundo exterior.

Os cartazes, como já foi dito, remetem diretamente à esperança, como lidar com a vida de forma harmoniosa. O futuro e o presente dependem de nossa capacidade de mentalizar e da nossa formação educacional, e da capacidade de amar ao próximo. Todos esse temas e visões são descontextualizados, "desistoricizados". São apenas mensagens positivas para se guiar num

"caminho certo". Sendo assim, não cabe nenhum tipo de questionamento e de reflexão crítica. Em torno disso, há de se concordar que aqui *acabam* o afeto, o carinho, notado no cotidiano escolar, pois quem buscar um ordenamento de vida diferente, contrário ao posto, será classificado e alijado (ou mal visto) da "comunidade" dos irmãos.

Na biblioteca, há um cartaz: 'mensagem de esperança'. Como o próprio título diz o momento é de "esperança", pois "nem todos os esforços têm sido em vão". Mesmo que fuja ao seu controle, quando "as coisas dão erradas", não se desespere. Não há outra saída senão "seguir" em frente e "sorrir". O fracasso pode ser apenas aparente, pois uma "porta mágica" poderá conduzir à felicidade. Nunca se considere vencido pois estás apenas enfraquecido de lutar. Nada de lamento e lágrimas, pois o tempo é precioso. Seja um vencedor e guerreiro, é o que sugere o texto. Nada de "dor" e de "sofrimento", jogue-os para fora. A "dor" e o "sofrimento" são situações emocionais individuais - se souber "sorrir" e "seguir em frente", será um vencedor, pois no mundo só há vencedor e perdedor (12).

Há um outro intitulado: "Levante-se". Reconhece que há sempre alguém no chão, que caiu várias vezes, quando diz "enfrente a vida outra vez", pois só pode enfrentar a vida "outra vez" quem já esteve nesta situação anteriormente. Mas não há referência ao que leva as pessoas a estarem no chão. Os sonhos só se realizarão se "guardarmos" em nossa "mente" o "alto objetivo". É preciso aprender com nossos erros para que se possa superá-los. A saída está na mentalização e na força de vontade (13).

Em novo cartaz de "mensagem de vida", encontramos referências à hierarquia, ao "Rei", "que foi ao seu jardim" e "encontrou as plantas no chão morrendo". O Rei ficou encantado ao ver no cravo a única "corajosa e alegre". Ele não tem nada a ver com as flores estarem caídas no chão e desanimadas, pois ele as descobriu. O cravo está radiante, apesar de não ser muito importante diante das outras, porque quer servir ao Rei. Ela diz: " Não sou de muita importância, mas achei que se no meu lugar o senhor quisesse uma roseira, um jasmim, um pé de margarida ou um lírio teria brotado um deles, mas sabendo que o senhor queria um pé de cravo, estou resolvido a querer ser o maior cravo que posso". Ora, querer ser algo que não pode, que não é da sua natureza, só irá levar à morte ou ao desânimo, pois temos que ser aquilo que *a natureza nos deu*. Não podemos ir além. Se souber lidar com a própria natureza, a própria potencialidade específica, as pessoas serão mais felizes e alegres - servindo ao Rei (14).

Um outro cartaz ressalta a visão positiva do "futuro", do "sonho" e da "ação". Novamente, as palavras estão *descontextualizadas*, perdendo qualquer sentido crítico, reflexivo. É uma abstração de um possível mundo melhor, que depende da "mentalização" e da "educação". A mensagem solicita que cada indivíduo deve "mentalizar", ter "uma visão positiva do seu futuro" e a educação é o caminho para esse "sonho"(15).

Há um cartaz que diz: o mundo irá melhorar pelo "estado de espírito", através de um sorriso. Demonstre "compaixão" ao revoltado e "alegria", pois ele minimiza a dor. Além disso, o sorriso espanta as "trevas". "O sorriso abre todas as portas" e ele faz "seu irmão sorrir também". Ou seja, o mundo só é o mundo dependendo do nosso estado de espírito, portanto, a realidade não existe, mas, sim, a partir de um sentimento sobre ela. Mas não só: devemos valorizar somente o sentimento dito nobre: "compaixão". Sentimentos que estimulem o conflito, a tristeza, a dor devem ser banidos. Deve-se fazer o bem aos "irmãos", sorrindo. A mensagem é de *manutenção* permanente do vínculo social, independente de em qual realidade se esteja inserido, pois o caos ( a dor, o sofrimento, a tristeza, o revoltado) o ameaça. Se der apenas amor, alegria, será retribuído com amor e alegria. O paraíso, assim, está garantido (16).

Um outro cartaz, apesar de não identificar nenhum personagem cristão, seu pensamento sobre o amor é bem próprio desse imaginário: doação, independente da situação, e compreensão permanente sobre o outro. O amor é o mais nobre dos sentimentos e deve ser sempre cultivado. O amor sempre existirá, "nunca passará", porque "o amor tudo crê, tudo espera e tudo suporta". Ora, amar é saber perdoar, padecer, se doar. O oposto do amor é o "ódio" - sentimento que não deveria existir, porque é um "sentimento tão triste" e de "inferioridade". Não há espaço no mundo real para outros sentimentos, senão o do amor e da doação - é o que se deseja (17).

Pode-se concluir, após esses diversos tipos de cidadania expostos anteriormente, que as práticas a esse respeito privilegiam a hierarquia, a ordem e, conseqüentemente, a submissão, recheadas com um discurso de amor, passividade. Portanto, soma-se com o estudo no capítulo 1, da Parte 4, em que, a partir dos estudos do lúdico, observou-se o humor como forma de manifestação dessa ordem pessoalizada, hierarquizada. Como diz Chauí (1993), a tutela e o favor são as regras do fazer político brasileiro. A representação "política" dos dirigentes (particularmente na escola Recife 1) é feita pelo carisma e poder de "botar" ordem na escola. O diretor da escola Recife 2 se gaba de saber ter "jogo de cintura" para lidar com os problemas referentes aos servidores. O jogo de cintura diz respeito a sua estratégia para lidar com eles:



brincar na reunião, transformando-a num espaço alegre e descontraído e, certamente, também, não enviando as faltas dos servidores para desconto salarial (cf. Parte 4, Capítulo 2, seção: **quase-lugar e espaço**).

Portanto, cidadania da socialização (da ajuda), da ordem (do estabelecimento do cosmo) e da fé e compaixão (da harmonia e da irmandade) se complementam enquanto práticas cívicas que se alimentam e se espelham num modo alegre (do gozo e manutenção da ordem), afetuoso (infantilização) e erótico (falta de delimitação do corpo e seu uso). Essas significações se pautam pela ambigüidade, necessitando dominar os códigos simbólicos que estão em cena e em comunicação para que a fúria dos hierárquicos não entrem em ação e a comunidade possa transitar nos diversos ambientes das escolas sem que o clima fique ruim e impeditivo (como aconteceu com a direção que antecedeu a atual direção em que o conflito gerou animosidades na escola Recife 1. Há professores e mães que não gostam nem de lembrar desse assunto. Se recusam até em comentá-lo por se sentirem mal).

## **2. Símbolos e linguagem**

Serão vistos, em seguida, os estudos dos símbolos e linguagem. Ambos são fundamentais para se compreender e conhecer a realidade social: o primeiro, como mediador da realidade e poder invisível; o segundo, como nomeador da realidade. Essas práticas estudadas anteriormente não podem conferir sentido à realidade se não for pela linguagem com seu poder de não somente expressar uma realidade (o que aqui é óbvio), mas de instituí-la. A linguagem aqui é vista também como uma prática social. Ora, como toda a linguagem e o símbolo estão inseridos num local e tempo concreto, as manifestações e forma de ser da cultura doméstico-clientelista se farão presentes nesta seção: do simbolismo religioso e, particularmente, no que se refere ao poder patriarcal (culto à Virgem Maria) e classificação hierarquizadora, pessoalizadora. Estudaram-se os símbolos a partir das imagens contidas nas mensagens religiosas (desenhos e seu respectivo texto) e a linguagem, a partir das entrevistas feitas com os membros das comunidades escolares.

### **2.1. Símbolos**

O símbolo não pode ser confundido com signo, pois este último é uma "convenção arbitrária, que deixa alheios um ao outro o significante e o significado (objeto ou o sujeito), ao passo que o símbolo pressupõe *homogeneidade do significante e do significado no sentido de um dinamismo organizador* (DURS)" (Chevalier, 1993). Por isso o símbolo é comparado a esquemas afetivos, funcionais e motores, mobilizando a totalidade da psique (Chevalier, 1993).

Há uma exigência do sujeito, da participação, quanto à percepção do símbolo. Ora, "atitudes e percepções subjetivas invocam uma experiência sensível, e não uma conceitualização" - quando falta intuição, a profundidade desaparece (Chevalier, 1993). Portanto, um símbolo só tem sentido para uma pessoa ou coletividade quando "todo universo articula-se em torno desse núcleo" (Chevalier, 1993).

O imaginário cristão e seus símbolos permeiam o dia-a-dia da escola. É possível encontrá-los nos rituais de entrada de alunos na escola e em cartazes, desenhos e quadros (com imagens de Cristo e Santa Virgem Maria). O símbolo do doméstico se expressa pela dimensão religiosa e pelo papel da mãe na nossa sociedade - ou pelo menos, para uma parte dessa sociedade. Conseqüentemente, expressa o poder do patriarca: como a mulher-mãe deve ser (bondosa, acolhedora). Como bem lembrou Azzi (1987), o imaginário mítico judaico-cristão é masculino, renegando à mulher um papel secundário. A mãe deve ser uma serva para os filhos, estar sempre à disposição deles para servi-los. É uma supermãe, portanto, não é um ser humano concreto, pois, como a supermulher não existe, não existe a mulher-mãe.

Segundo Halkes (1997), na Tradição da Igreja, Maria foi modelo e símbolo mais diversificado ( "a nova Eva", "rainha do céu", a "intercessora"). Nos dois últimos séculos, segundo ela, Maria foi apresentada como modelo do mulher: virgindade, maternidade, humildade, prestatividade. Segundo ela, a oposição Eva-Maria, a primeira, pecadora, e a segunda, pura, virgem e santíssima, gerou uma polaridade excludente no imaginário cristão. Como a ênfase no cristianismo foi dada mais a Jesus (homem) e secundariamente à Maria, criaram duas espécies de fiéis: mulheres submissas e subordinadas aos homens e estes últimos, "que transcendem o corpo e a terra, dotados de mais inteligência e de maior iniciativa, e a quem ao longo da história da salvação e da história da Igreja foram confiadas a direção e a responsabilidade" (Halkes, 1996 : 277).

Conforme Meslin (1992), o homem busca sempre interpretar o mundo e as coisas, e, por isso mesmo, o mundo e as coisas só têm sentido por este sentido atribuído ao mundo e as coisas. O símbolo exerce um "papel matricial que o situa na origem de toda a linguagem", mas ele também serve como elemento mediador com todas as coisas e em suas relações sociais (Meslin, 1992). Há dois níveis no universo simbólico: 1. o das imagens fundamentais (símbolos figurativos e cosmos: água, fogo etc) - mais profundo e menos elaborado do que a palavra escrita e falada; 2. "e o nível dos símbolos que se ligam estreitamente a um contexto cultural e religioso particular". O símbolo natural (1) é reinterpretado e modificado pela situação psicológica do indivíduo (Meslin, 1992).

A harmonia, o saber transcendental, o amor homogeneizado entre irmãos (não há referências sistemáticas das distinções sociais e raciais) são suas características. Em poucos momentos do cotidiano foram reconhecidas as desigualdades sociais e raciais. Certamente, nem poderia ser diferente, pois o social está protegido por Deus - desde que siga os seus preceitos. Isto ajudará a entender o tipo de cidadania que se promulga e vive nesta escola. A mulher não deverá ser apenas mãe, mas mãe branca. Como disse Freyre (1997) "a negra foi feita para trabalhar, a morena para f... e a branca para casar". São poucos os momentos em que a negra aparece em imagens fotográficas nos trabalhos dos alunos. Normalmente são brancas, atrizes e modelos, como, por exemplo, na escola Recife 2, onde havia dez fotos de modelos mulheres "brancas" em homenagem ao dia internacional da mulher. Encontrou-se um cartaz com 21 fotos de atrizes, cantoras e modelos (entre elas, Patrícia França, Glória Menezes, Sula Miranda). Comemorando o dia das mães, na mesma escola, havia um cartaz com várias fotos de mães "brancas", de classe média alta, em casa de praia, e criança num ambiente sofisticado com roupa de balé. Quando as negras aparecem, atrizes e modelos jovens, assumem perfis estéticos "brancos" (cabelos alisados, nariz afilado). Uma única vez em que a mulher "negra" apareceu nos trabalhos dos alunos foi como Xica da Silva: escrava sedutora que viveu com os brancos. Em outro único momento, o negro surge em um cartaz, como escravo apanhando de chicote em um tronco por um outro escravo negro.

As imagens de Jesus Cristo, dos santos, das crianças, respeitam o universo do homem "branco": olhos azuis brilhantes, cabelos "lisos" e amarelados. As "raças" "negra" e a "amarela" não estão representadas, com exceção de um cartaz das Edições Paulinas. As crianças estão empinando papagaio e felizes - "raça" "branca" e "negra". A mensagem é de súplica, dor e

medo do futuro. O texto ressalta que a criança é o "futuro" e que, portanto, não pode ser desamparada no presente. Suplica com amor para ela ser educada, pede "bons exemplos e boas palavras", e solicita que "ensine o trabalho, a bondade, a honestidade e o perdão". Mesmo que a faça sofrer, "orienta [no] caminho da justiça" e a corrija "enquanto é tempo" (1).

Pode-se concluir das diversas imagens religiosas contidas nos textos que serão analisados mais adiante que: 1. O caminho de cada um só será construído com Jesus Cristo. Sem ele não haverá caminho, sonho, conquistas. A dependência está instaurada. 2. Só há esperança e, portanto, futuro, com Jesus Cristo e Deus. 3. A salvação do homem passa, apenas, e exclusivamente, por Cristo e Deus. Essas três imagens remetem à passividade, à calma, e, somente lá, com Deus, o ser humano irá ter o seu canto garantido.

Em síntese, somente Deus poderá nos dar proteção e salvação. Nessa lógica, o ser humano terá que saber que sua dor, o seu sofrimento não foi em vão. Não se deve pensar em se guiar sozinho, pois o caminho será tortuoso e perigoso. Só ele salva. Ele é a vida. Dependendo dele, da sua proteção, do seu escudo. Sejamos humildes, nada de vanglórias.

Encontrou-se uma mensagem que faz apelo a Deus e utiliza a imagem de uma criança branca. O texto diz o seguinte: "Cada criança que chega ao nosso mundo diz: 'Deus, ainda espero alguma coisa do homem'". Ou seja, a esperança está sendo mediada por Deus, já que se "espera" "alguma coisa do homem". Ora, sabemos que somente Deus pode dar a "Graça" e retirá-la ("des-Graça"), e essa "espera" simboliza a compreensão para que se acredite em alguma coisa do que venha dele (do homem).

Mensagens de humildade hierárquica cristã são apregoadas: "Nada façais por contenda ou por vanglória, mas por humildade. Cada um considere os outros superiores a si mesmo". A humildade é valorizada como uma atitude diante da vida e do ser humano. O espírito de humildade é o que possibilita receber Jesus, pois ele é benevolente e só pensa nos outros. Sendo igual a ele receberemos a Graça divina.

Há um texto que reconhece em Deus a perfeição, pois Ele tem o caminho e, conseqüentemente, nós mortais precisamos dele para nossa caminhada. O que Ele fala deve ser seguido porque é "provada", conseqüentemente, é inquestionada a sua palavra. Para que nossa caminhada seja segura e sua palavra seja aceita pelos infiéis, é possível se refugiar nele, pois "Ele é escudo" para todos os males que surgirem. Do que é divino não se deve duvidar.

Da mesma forma que o anterior, o cartaz que se segue expressa uma dimensão acrítica: a "paz e a harmonia" serão "conquistadas". Mas há uma ressalva: não porque há luta social e política mas porque o caminho que leva a Deus só pode ser feito com "trabalho e amor dos homens". O cartaz diz o seguinte: "A paz e a harmonia jamais serão conquistadas com os braços cruzados, é preciso acreditar que o caminho que leva a Deus é feito pelo trabalho e amor dos homens".

Em outro cartaz, novamente, o homem só será salvo se cremos em Jesus Cristo. Não haverá outra salvação. Dependemos do amor que fomos capazes de dedicar-lhe. O texto diz: "Creia no Senhor Jesus e serás salvo". Ao lado dele há um desenho de uma pomba branca, em fundo azul, que está com um contorno.

Há um cartaz, na escola Recife 2, com uma criança olhando um símbolo de Jesus e um texto que faz referência à dependência que um sujeito tem diante de Deus, pois foi ele que fez "todas as coisas boas e bonitas". Assim é a frase: "gosto muito de você, gosto do papai, gosto da mamãe, dos meus irmãos e de todos os meus amigos. Deus obrigado pelos brinquedos, pela escola, pelas flores, os bichinhos e por todas as coisas boas e bonitas que você fez. Para que toda criança conheça e goste de você. Obrigado, Deus porque você é muito bom".

A pedagoga da escola Recife 1 pede a uma aluna, durante as atividades de comemoração do dia das mães, para que leia uma mensagem religiosa. O texto sinaliza para a pequenez do ser humano ao destacar que Deus é "meu refúgio", "a minha fortaleza" e que temos que confiar na sua proteção. Se estivermos com ele nada nos acontecerá, não seremos atingidos. Só se consegue enxergar com "seus olhos" se o "amar encarecidamente". Ele saberá retribuir, livrando-o e colocando-o no "alto retiro". Nós só estaremos salvos sob sua Graça (2).

Se a dimensão religiosa cristã está bem presente na escola, também se fará sobre a Mãe. Mensagens em cartazes, homenagens se fazem presentes no dia-a-dia da escola. A mãe, como parte do mundo doméstico, será eleita a virtude mais destacada, mais glorificada nesse universo patriarcal. E não poderia deixar de ser: ser mãe, no imaginário social dessas escolas, é somente doação à família e aos filhos. Ser mãe não é ser mulher - desejante e desejada. É interessante observar isto numa instituição em que o desnudamento do corpo é profundamente criticado pela direção (pelo menos na escola Recife 1). A pureza (as mães) e a impureza (o desnudamento) são formas de manifestação de uma sociedade hierarquizada que não consegue ver a mulher por "inteiro". Ou deve estar à disposição dos homens como objeto de prazer (Parte 4, Capítulo 1),

ou como protetora e símbolo do lar. Como observam DaMatta (2000) e Parker (s/d), há dois tipos de mulheres: uma que pode ser "comida", a concubina (a da rua), e outra que, sob certos momentos e aspectos, não pode ser "comida", porque é esposa e mãe. É esta ambigüidade que possibilita transitar para uma violência contra a mulher quando se considera que esta é uma "vadia", ou vangloriar sua beleza corporal e pular para um outro pólo: pureza da alma e do espírito (ser mãe).

Há um painel grande, de fundo azul, com o desenho de uma criança e uma mulher segurando essa criança, com diversas estrelas cortadas, de papel laminado, dando a entender que é Jesus Cristo. Está escrito : "Maria, modelo de todas as mães, ilumina com a luz do teu amor, o sacrifício e a dedicação da nossa querida mãe". Maria serve como mediação, sendo a "Mãe de todos homens e velando por todos eles" (Parker, C. , 1996).

Um outro cartaz diz : "Mãe é uma palavra tão pequena mas tão grande ao mesmo tempo. Mãe é tudo. Mãe é viver, é amor, alegria, sabedoria". De fato, mãe é "tudo". Ela serve para toda a obra. É uma supermulher. Como diz a continuidade do texto:"Mãe é aquela que consola, que ajuda, nas horas mais difíceis, que cuida dos filhos, que ama, dá carinho e não só está junto dos filhos na alegria e tristeza também" (3).

Na comemoração do dias das mães, alunas apresentam um jogral no palco do pátio, apontando para o "amor mais perfeito", "mais nobre" e que é o melhor exemplo de "doação", pois "tu és o colo que acalma a dor, regaço meigo". Mesmo que varem suas noites, continuam a "entoar cantigas e de doçura em seus corações" e, mesmo fadigadas, "reprimem as dores". É verdadeiramente o exemplo de Virgem Maria: doação, capacidade de amar, servindo a Deus ... e aos homens. Um exemplo de supermulher (4).

Nos ritos de conagração da escola com as mães, a homenagem à diretora é um ponto forte, quando ela foi tratada como a "mãe de todas as mães" da escola. Um aluna entregou-lhe uma rosa e ela a abraçou. As mães participaram da homenagem aplaudindo-a. A diretora, naquele momento, atuaria diretamente no ritual, não sendo mais a homenageada, mas homenageando a todas as mães presentes. Ela cantou uma música que ouvia quando criança e gostava muito. As mães aplaudiram ao término da música. O seu tema era o mesmo do anterior: mãe "amor perfeito", "flor mimosa perfeição" "flor divina" e "só nasce no jardim do coração". Ela "enfeita nossos sonhos, ilumina nossa ilusão". Podemos aludir a uma imagem simbólica: mãe é Santa (5).

A imagem anterior de Mãe protetora, aparece em outro cartaz: "enquanto meu corpo frágil ainda pode ser envolvido por eles" e "aperta a minha mão com segurança enquanto ela cabe entre as tuas". Ela também é acalentadora nos infortúnios, "consola-me quando chorar enquanto podes enxugar minhas lágrimas", e educadora na formação humana, "ensina-me e corrija-me quando necessário enquanto estou crescendo". Ou seja, a mãe está sempre à disposição e com capacidade para amar e doar ao seu filho (6).

De fato, as imagens simbólicas contidas nos textos e desenhos apontam para a harmonia (azul, céu), paz, tranqüilidade (pomba, cor branca). Mas esse imaginário de amor só pode se concretizar com a guarda de Deus e de Jesus Cristo. Sem eles não há possibilidade desse mundo idealizado. Como já se tinha dito anteriormente, essas mensagens estão "dessocializadas" e "desistoricizadas". Elas bastam por si.

Além desses aspectos, o perfil de mulher já está determinado: " Maria, modelo de todas as mães". É um perfil repetido secularmente desde a colonização, que serve como adestramento da mulher. O bispo Azeredo Coutinho (1798) já dizia: "elas têm uma casa que governar, marido que fazer feliz e filhos que educar na virtude. Os homens que têm toda a autoridade no Público não podem por si mesmos estabelecer nas suas famílias algum bem efetivo se as mulheres não os ajudam a executar; nem jamais poderão eles esperar vida tranqüila em suas casas, se a estreita sociedade do matrimônio se tornar amargura" (Del Priore, 1995 : 112). Segundo esta autora, a Igreja desenvolveu práticas normatizadoras sobre o corpo da mulher que visavam definir a sua natureza e função social na colônia. Ser mãe e casada com a bênção da Igreja era a forma de reconhecimento social da mulher. Por sinal, na década de 30, a mulher, quando tem o direito de trabalhar, sua função social será a de professora, pois os profissionais que podiam tratar dos seres indefesos e pequeninos eram as mulheres, pois elas tinham uma estrutura biológica própria para isso (Louro,1997). Religião católica e papel social de mãe são indissociáveis.

Há ainda um aspecto a observar acerca do sagrado na escola: a imbricação de significações do mundo moderno com o mundo religioso. As escolas brasileiras não conseguem ser somente laicas. A separação Estado e religião parece que, na sociedade brasileira, está bastante longe de acontecer. Nos estudos da Parte 3, capítulos 1 e 2, viu-se como toda a tradição educacional está embasada e fundamentada no mundo religioso, particularmente, o catolicismo,

tanto nas suas práticas cotidianas como na legislação educacional com a disciplina de religião (cf. Parte 4, capítulo 2, seção: **história social das escolas Recife 1 e Recife 2**).

## 2.2. Linguagem

Já se disse aqui que a linguagem é comunicação, mediação e ela tem um poder de nomear a realidade. Aqui se tratará da linguagem que situa as pessoas na ordem social (incluindo, excluindo, valorizando, desvalorizando), e se buscará o sentido referente a ela. Mas não só: buscar-se-á aqui, também, a linguagem que recorre ao diminutivo (uso do "inho"), já que Freyre (1997) e Holanda (1994) entendem que ela expressa a doçura, a forma meiga de se comunicar sociedade brasileira, ou seja, expressa as significações imaginárias do lúdico e afetivo. Identificou-se sua emergência e realizou-se uma classificação que buscasse suas características e o contexto que emergisse, possibilitando, assim, compreender essas significações, sua presença na linguagem e instauração da realidade na medida em que se faz ser por esse mundo do Éden.

A linguagem classificatória é impossível não emergir. O mundo é apreendido, vivido e instituído pela hierarquia, pela inclusão ou exclusão social, que institui ou busca instituir um superior e inferior, um bom e um mau sujeito, uma elite sábia e uma ralé, os que possuem e os que não possuem bens materiais etc.

Concorda-se com Castoriadis quando o mesmo chama a atenção de que as significações são um magma, onde se coloca também a linguagem, pois a linguagem não pode ser apreendida apenas pelo procedimento, processo e simbolismo da atuação dos atores, como defendem alguns pensadores ( A. Coulon, P. Boudieu, M. Teixeira). A linguagem só é o que é

*“na medida em que novas significações, ou novos aspectos de uma significação, podem sempre nela emergir, e emergem constantemente (...) uma língua só é língua na medida em que oferece aos locutores a possibilidade de se localizar em e por aquilo que dizem para aí moverem-se, de se apoiar no mesmo para criar o outro, de utilizar o código das designações para fazer aparecer outras significações ou outros aspectos das significações aparentemente já dados” (Castoriadis, 1991: 398).*

A linguagem é uma dimensão identitária-conjuntista (causalidade, dizer, escolher, juntar) e de significação – não se pode isolá-la uma da outra. O tempo e as estruturas da linguagem são indissociáveis. A linguagem é mais que um estado sincrônico e vice-versa; ultrapassa-a. É esta capacidade de ser a palavra significação que possibilita haver outras



significações. Do contrário seria apenas um signo matemático. Ora, "as significações não são algebrizáveis", porque não existem "elementos ou átomos de significação, nem operações determinadas regulando uma 'produção' das significações a partir de tais elementos ou átomos" (Castoriadis, 1991: 255). Quando a língua é viva, ela vive de significações (Castoriadis, 1991). Mas a língua, para ser língua, vive em um "estado" - transformando-o em habitual, adquirido. A língua nos mostra, em sua relação com a significação, que a sociedade instituinte está constantemente em ação - e, como tal, está instituída -, não bloqueando o fazer instituinte contínuo da sociedade (Castoriadis, 1991).

Ao se referir à significação da língua, tem-se que falar do referente. Isto porque a significação refere-se a uma representação de um indivíduo, efetivas ou virtuais. Dizer que a linguagem é significação é dizer que a significação é conjuntista-identitária pois co-pertence a este termo - o que não quer dizer que seja determinada, mas sim determinável (condição incondicional).

Uma língua só é língua "na medida em que novas significações, ou novos aspectos de uma significação, podem sempre nela emergir, e emergem constantemente" (...) e uma língua só é língua "na medida em que oferece aos locutores a possibilidade de *se localizar* em e por aquilo que dizem *para aí moverem-se*, de se apoiar no mesmo para criar o outro, de utilizar o código das designações para fazer aparecer outras significações ou outros aspectos das significações aparentemente já dados" (Castoriadis, 1991:398). Portanto, a língua só é língua quando ela *expressa e se faz ser* pelo poder instituinte/instituído que ela comporta. Ou seja, os determinados tipos de classificações e referências "positivas" e "negativas", as características próprias de locução (diminutivo) e religiosas são partes de uma temporalidade própria de uma sociedade específica. Eles *expressam e fazem ser a realidade*. Eles são, ao mesmo tempo, instituintes/instituídos.

### 2.2.1. Classificações, rótulos, nomeações

Será visto em seguida que os sujeitos da comunidade são incluídos ou excluídos socialmente a partir de rótulos, e, como tais, classificatórios. Se for uma classificação "positiva" (o aluno é "bom"), certamente, implicitamente existe a exclusão, pois existe o aluno "mau". O mundo só é mundo porque é através da linguagem que ele se institui e são instituídos por ele ao

mesmo tempo. Mas este poder de instituir o mundo dependerá do capital simbólico de que cada um dispuser (Bourdieu, 1998). Pode-se instituir realidades a partir de ritos legitimamente estabelecidos, como os do Conselho de Classe, que é o nomeador oficial do desempenho e da natureza do aluno enquanto tal.

Observaram-se, nesta pesquisa, as seguintes classificações que localizavam, identificavam e definiam as pessoas socialmente e individualmente: **1.** Um sujeito é bom ou mau. **2.** Os alunos são seres que "possuem" algo(saúde) ou não possuem, são "carentes" ( de saúde). **3.** Os alunos são restos, dejetos. **4.** A mulher pode chegar no lugar mais "baixo" da sociedade: ser "peniqueira" e "empregada doméstica". **5.** Há os que mandam, estão em situação superior, e os que obedecem, estão em situação inferior. **6.** Identificação de pessoas desqualificadas socialmente (drogados e maltrapilhos), por rituais afro ("macumbeiro").

Há classificações aqui observadas e analisadas nesta pesquisa que distinguem o cidadão do não-cidadão. Há os puros e os impuros. Aqueles que invadem a escola para jogarem na quadra ou entram na área da escola são classificados pelo adjunto da escola Recife 2 de "marginais" e "elementos" (linguagem policial e jornalística) e "penetras". Outros são identificados pelo uso de "droga". Uma aluna em entrevista classificou os invasores da quadra de esportes de "maconheiro" e "maloqueiro". As funcionárias da secretaria, em conversas desenvolvidas naquele ambiente, classificam hierarquicamente as "pessoas de bem" das que "não são" pessoas de bem - a mãe sofre em ver um filho morto *sem ser* marginal, comenta uma delas. Logo, os que não são pessoas de bem são "marginais" e "trombadinhas" e, portanto, podem morrer - pode-se deduzir de seu pensamento classificador. Numa entrevista, o adjunto do diretor da escola Recife 2 classificou a área do bairro da escola como "área de atuação de extermínio", e o assessor a denominou de "região difícil". O assessor dessa escola classificou os alunos de 6 anos de idade de "verdadeiras feras". Portanto, a comunidade não é boa, e eles não podem botar para fora "o povo pesado".

Há aqueles que possuem algo e outros que não possuem nada. A situação dos alunos da escola Recife 2 é a segunda. É jogada em suas costas toda a sua incapacidade de evoluir intelectualmente, porque a questão é de substância, ou possui algo ou não possui. O indivíduo é reduzido a uma matéria inerte, apodrecida, sem espiritualidade. Uma professora, em entrevista para a pesquisa, classificou os alunos da escola Recife 2 como "carentes". Alunos para quem "falta tudo" e que, por isso, já está determinado seu lugar e sua natureza: serão sempre assim.

Se o entrevistador pudesse trazer alguma coisa, "qualquer coisa", "qualquer coisa", repetiu, pois falta tudo. O entrevistador precisa se agarrar a esta comunidade para ajudá-la. Mas, se falta tudo - alimentos, o visual já diz tudo: "a gente vê" -, não faltam as doenças de pele e de família, pois eles são "feridentos" e "desajustados" (1).

Apesar de "fartar" tudo, de ser a "carência" o principal problema dos alunos, para uma professora, para outra, o problema está neles (nos alunos), e ela disse que ia dar jeito nesse "povo". Na escola Recife 2, a professora, ao comentar sobre seus alunos de 2<sup>a</sup> série, expressou sua visão classificatória dos que estão incluídos, e bem incluídos, e dos não incluídos socialmente. Esta visão negativa dos "não-incluídos" foi expressa pela classificação "*esse povo*", quando a mesma afirmou que iria fazê-los "aprender" os domínios da escolarização. Ela disse que "tinha certeza que *esse povo* vai aprender". "Aprender mesmo, aprender".

Nos alunos, não só se observa neles, apenas, sua "carência", mas é possível ver que eles não passam de resto, de dejetos, de bagaço, com quem se pode fazer o que quiser, como jogar fora. Para que perder tempo com alunos-restos? Na escola Recife 2, quando o pesquisador solicitou participar da aula de uma professora, ela se referiu aos alunos repetentes de "bagaço" (repetiu três vezes), sugerindo que deixasse para uma outra oportunidade, pois, naquele momento, havia apenas alunos "bagaços".

Quanto à questão de gênero, entre os alunos, a mulher pobre, principalmente doméstica, alguém sem valor, é classificada como "peniqueira". Ora, peniqueira vem de penico, utensílio para dejetos. Associa-se à mulher ao maior desprestígio do corpo humano. Não é somente a vagina que é um lugar de impureza e sujeira, como apresentou Parker (s/d) sobre o erotismo brasileiro, mas a própria mulher ("peniqueira") é sintetizada como o repositório do dejetos. Ser "peniqueira" é uma das piores coisas que pode acontecer com uma mulher. Um aluno, ao procurar o entrevistador, para fazer uma denúncia contra o diretor da escola, reagiu acusando uma aluna próxima de "peniqueira". Um outro aluno, ao analisar a situação da formação deles na escola e sua relação com o mercado de trabalho, reconheceu que para eles só há uma saída: ser "pedreiro, peniqueira ou doméstica" .

Os comportamentos em sala-aula também são negativamente identificados. Os alunos classificam-se entre si de "bagunceiros". Em certa ocasião, uma aluna, em entrevista na escola Recife 2, classificou os alunos de bagunceiros, e bagunceiro, para ela, é um aluno "que fica arreando uma com a cara da outra, fica azoando". Uma outra entrevista com outra aluna, sobre

as reuniões da direção da escola com os alunos comenta que estas têm a finalidade falar sobre "alunos que bagunçam". E aluno que bagunça é aquele que "não quer nada com estudo, só quer brincar". Quando o aluno tem um mal comportamento ele é um "desgraçado". Desgraçado é aquele que "não entra na sala de aula", "é o aluno que tem problema" - ele não é ruim, apenas passa por problema.

O ex-presidente do grêmio estudantil, que o denomina o grêmio de "Grêmio Livre", referiu-se ao atual presidente desta instituição como seu "capataz", aquele que é subordinado e inferior. Aquele que não é nada mais que um súdito que recebe ordem. É "pau-mandado para utilizar uma expressão de alguém submisso e sem vontade própria. "[Fulano] é o meu capataz. É ele que faz todo o processo mais os meninos".

Como se viu, apesar de ser o afeto e a alegria uma das características do imaginário social brasileiro, convive-se com práticas que contradizem-se abertamente: excluem, eliminam, inferiorizam, discriminam aqueles que não se enquadram no padrão de julgamento predominante, que têm como núcleo a *negação* do outro. Esta negação só ocorre porque o nomeador das coisas não se coloca como parte desse objeto nomeado. Isto fica bem claro quando uma professora se refere aos problemas do aluno como "carentes" e "bagaço" (cf. Parte 4, capítulo 2, seção: **rituais das escolas Recife 1 e Recife 2**). A dimensão do ser inferior e desqualificado fica bem nítida na denominação depreciativa e machista de "peniqueira", e de superioridade, por parte de um ex-presidente do grêmio que se refere ao seu colega de "capataz".

### 2.2.2. Linguagem no diminutivo

Já quanto ao uso do diminutivo em nossa língua, G. Freyre o colocou como uma forma *doce e meiga* de se comunicar e se relacionar com o outro. Se, de fato, esta meiguice existe (aproximação de pessoas, súplica afável, referências carinhosas a objetos e coisas), ela pode ter outros usos e, portanto, sentidos diferentes daqueles defendidos por aquele autor. Por exemplo, neste estudo, observou-se que se recorre ao uso do diminutivo para lembrar a hierarquia, classificar negativamente ou positivamente, "introduzir" um "puxão de orelha", invadir intimidades, pessoalizar o impessoalizável, minimizar algo desagradável. Dependendo da situação e a quem se refere, o uso diminutivo pode ser ambíguo, como classificar pessoas pelo biotipo (magrinha, taludinha). Transformam-se, com o uso do diminutivo, aspectos negativos

em positivos. Os assuntos e situações sérias são amenizados com a docilidade de seu uso, o que não quer dizer que essa população seja um doce, como apregoou aquele. O uso do diminutivo aproxima amigos e superiores.

Caracterizaram-se da seguinte forma as linguagens referentes ao uso do diminutivo: a) aproximação das pessoas; b) classificação negativa e advertência terceiros; c) crítica amigável; d) reconhecimento da hierarquia social e econômica; e) repreensão e introdução de algum assunto; f) ameaça à vida; g) duplo sentido.

Apresentaremos, aqui, apenas aqueles usos do diminutivo que ressaltam classificações negativas, hierarquizadoras, pessoalidades. As outras, que reforçam o argumentos de G. Freyre, serão postas no anexo. Essas classificações são: 1. Docilização de objetos, 2. Classificação positiva, 3. Admiração, 4. Biotipo.

#### **a) aproximação de pessoas**

O uso do diminutivo possibilita, também, inserir-se *intimamente* diante de uma outra pessoa, recorrendo às características ou situações corporais da pessoa referida. Ele possibilita *invadir* fronteiras, aproximando-os, igualando as diferenças. Uma aluna, quando estava entrando de bustiê, ouviu um comentário do professor sobre sua barriga, mas recorrendo ao diminutivo. Ele fez "hãhã", ela virou, levantou mais a camisa e ele disse: "tá *barrigudinha*, hein!". De fato, o uso do diminutivo possibilita a aproximação amigável entre duas pessoas, mesmo quando se referem a superiores na ordem hierárquica da escola, por exemplo. Uma aluna, dirigindo-se ao diretor da escola, que estava comendo biscoitos distribuídos pela escola, quando ela gritou: "E aí, professor, diretor, cadê o *cafezinho*?". Há uma tentativa de humor e de crítica no uso do diminutivo, na medida em que esta forma carinhosa possibilita aproximação entre relações hierárquicas. É verdade que, neste caso, o uso do diminutivo se refere apenas à proporção do volume do café que irá beber, mas, como ela não está diante de opções de escolha quanto ao volume que pretendia tomar, interpreta-se aqui que o uso do diminutivo a torna igual ao outro, superior, aproximando-os.

#### **b) classificação negativa e advertência a terceiros**

Em outro momento da entrevista, a diretora classifica o comportamento "negativo" dos alunos de *grupinho*, buscando destacar que os problemas têm que ser enfrentados abertamente e publicamente. Ela expressa: "Um pequeno grupo diz que tá acontecendo, outro diz que não está. Então a gente tem que sentar o grupo todo. Não é ficar de *grupinhos* e *grupinhos* discutindo". Se o comportamento negativo de uma coletividade é expresso em "grupinho", o comportamento negativo individual de adolescentes é taxado de "criancinha", com o intuito de destacar a imaturidade deles. Assim ela se expressou: "Ninguém aqui é mais bebê, ninguém é mais *criancinha* não. Já somos todos aqui praticamente adolescentes, já sabem o que está fazendo". Quando procura-se desconsiderar um filme, procurando ressaltar sua qualidade inferior e desprezível, recorre-se ao uso do diminutivo. Uma professora fez a seguinte observação: "Não é *filminho* não, são lições pedagógicas". A classificação negativa carinhosa ocorre também quando se refere aos destruidores mirins do patrimônio público. Os alunos, quando querem desqualificar alguém, chamam de "alma sebosa". Assim se expressou a diretora da escola Recife 1. Ela disse: "Entrou uma *alminha* e estava pichando".

### c) crítica amigável

Numa conversa com o diretor da escola, ele recorreu ao uso do diminutivo para se referir à interferência que as mães estavam tendo na escola, entrando até na sala de aula. Ou seja, numa situação de crítica, o uso do diminutivo serve também para se referir a alguém que está passando dos limites, e esta pessoa precisa ficar no seu lugar. A crítica não é aberta e dura, é relativizada com o uso do diminutivo "interferenciazinha". Ele disse: "Os professores também sentiram que tava havendo uma *interferenciazinha*, né; chegava os pais, aí entram na sala e tudo; a gente tá tentando proibir". E como tal uso não é hierárquico e definitivo, ele apenas destaca algo não apreciável.

### d) reconhecimento da hierarquia social e econômica

Numa situação hierárquica social remete-se também ao uso do diminutivo. Uma professora, para se referir a algo ínfimo, pequeno, insuficiente, do ponto de vista da sobrevivência, recorre ao uso do diminutivo: "Quem já tem uma *besteirinha*, e quem não tem? E

o professor que não tem". Aqui se localiza a base da hierarquia: alguém tem alguma coisa, outros não têm. Mais: sugere também a fragilidade do ser diante da vida e de suas condições. Mas a hierarquia pode estar relacionada, também, à autoridade e não somente a condições de vida. A diretora, com sua aura "carismática", fez dois alunos obedecerem-na e eles saíram "caladinhos". Ela, a mãe, contou: "[ a diretora disse]: Ei mocinho, pra onde vai? Embora professora. Volte para sua sala. É aquele 'volte', tá entendendo? Que ele sai *caladinho*, não diz a ela nada, volta pra sua sala". Mas o uso do "caladinho" também pode ser feito em situações prejudiciais se o aluno ficar calado na aula de inglês, pois não vai aprender nada desse jeito. A professora diz numa reunião com os pais: "se você ficar *caladinha*, ó [fulana] (...) se ficar *caladinha*, não aprende nunca minha gente". O uso do diminutivo também aparece em sua hierarquia, em situação de fragilidade que pode se virar contra ela, pois qualquer "coisinha" é motivo para a professora perder a cabeça e agredi-la. Uma aluna diz: "Mas ninguém vai para falar do seu direito, principalmente eu. Pra quê? Pra depois tá marcada aí? Porque qualquer *coisinha* [(...)] gente fala, já é motivo de tá agredindo".

#### e) repreensão e introdução de algum assunto

Seguindo a lógica normativa, disciplinadora mas carinhosa, a diretora passou a "palavra" para a educadora de apoio, recorrendo ao uso do diminutivo: "A educadora de apoio vai dar uma *palavrinha* com vocês". Essa "palavrinha" se refere a um "puxão de orelha" que a educadora dará nos alunos que, quando chegam na escola, vão logo brincar. Portanto, o uso do diminutivo possibilita a introdução a uma crítica a alguém ou comportamento não apreciado positivamente. Ela diz:

*"Vejam bem, de manhã a gente pede pra vocês, não é, quando chegarem, já que não pode ficar com o material no braço, acho que tá muito pesado, né? O livro, o caderno e o lápis, aí vai lá na sala deixa e volta, só que, ao invés de voltar, ou quando ficam na sala, ficam jogando pião. Ontem, uma mãe que veio trazer o filho pra escola se machucou por conta de um pião; pode ter sido em mim, podia ter sido [na adjunta], [na diretora], numa professora, qualquer outro aluno. Tá certo isso?"*

Mas esta "palavrinha" pode também se referir a uma introdução de alguém a um assunto sem ter um sentido de "puxão de orelha". O uso da palavra "palavrinha" retorna para se referir a uma contribuição de duas palestrantes que irão proferir mensagens educativas sobre o lixo e a sua reciclagem. Falou assim a educadora de apoio: "Então, estamos aqui com Juliana e Sandra,

pra dar uma *palavrinha* com vocês". Portanto, uma *palavrinha* poderá ter dois sentidos: um de repreensão e outro de introdução de algum assunto.

#### f) **ameaça à vida**

A diretora da escola Recife 1 recorre ao diminutivo para tratar da solução de um problema que se referia a uma substância química cujo efeito era a morte: o "veneno". Ou seja, até esta substância, cuja ingestão significa o fim da vida, é tratada com carinho. Ele deixa de ser ameaçador, perigoso, para ser tratado carinhosamente. Ela disse: "Se tá doente, a gente tem que dar o remédio pra ficar bom. A gente não pode dá um *venenininho* não, vai acabar matando".

#### g) **duplo sentido**

O uso do diminutivo pode estar se referindo ao *duplo sentido* carinhoso que situa o papel do macho na sociedade. Quando um professor foi sorteado na festa de confraternização dos professores, em 25/11/99, organizado pela direção da escola Recife 2, alguém gritou para o diretor: "dá um *beijinho* nele [no professor] agora".

Como se viu, o uso do diminutivo emerge em diversas situações e implica sentidos variados para a mesma palavra. Gilberto Freyre tem razão, apenas parcialmente, sobre uns, mas negligenciou absurdamente sentidos pejorativos e classificatórios sobre outros. O uso do diminutivo não se refere apenas à "cordialidade", mas uma significação que fundamenta e possibilita a manutenção das práticas classificatórias de infantilização e do universo pessoal.

Pode-se dizer também, genericamente, que o uso do diminutivo se estabelece em duas categorias: 1) classificação pejorativa, negativa e 2) classificação positiva. É a partir de seu uso que as pessoas se reconhecem em seu "lugar" social determinado e possibilita a coesão da ordem social vigente. O seu uso também pode ter significação diferente, dependendo das circunstâncias da enunciação e da tonalidade posta. Além disso, serve como arma de sedução para se relacionar com pessoas de sexo diferente como para se introduzir amigavelmente numa relação com autoridades.

A transformação das relações impessoais em pessoais, reconhecimento da hierarquia social e econômica, classificações positivas, possibilita nomear e transformar esse mundo num



mundo acolhedor e de paz. O Éden retorna aqui na linguagem (cf. Parte 4, capítulo 2, seção: **símbolos**). O mundo só é mundo a partir da nomeação que se faz dele (coisa, gente, relações), e, conseqüentemente, esta objetivação faz o sujeito (autoritário, passivo, ou reflexivo).

### **3. Alguns aspectos espontâneos de resistência/libertadores nas escolas**

Viu-se que a criticidade e o seu respectivo distanciamento nas relações interpessoais entre os membros das escolas não são muito valorizados. A cidadania é instituída pela personalidade carismática do(a) diretor(a), pela caridade cristã. Mas pode-se, também, identificar posturas que tentam se opor a esta instituição imaginária, contestando-a verbalmente ou a partir de atitudes de destruição dos cartazes, dos bens públicos (cadeiras, paredes) e comportamentos não aceitos pela direção.

Viu-se, também, que, apesar disso, ou talvez, por isso mesmo, a crítica é realizada pela ironia, pelo cinismo e pelo deboche. A afetividade fica de lado e a força coercitiva aparece quando a ordem é reivindicada. Contudo, foram poucos os momentos de críticas presenciados nas interações interpessoais; apenas nas entrevistas realizadas. Mesmo assim, em diversos momentos, os alunos demonstraram mais medo (Parte 4 Capítulo 1 e 2) que autonomia. As críticas não passavam de reclamações, não se transformavam em ações efetivas, programáticas ou projetos. Por sinal, as alunas não se interessavam pelas reuniões que aconteciam na escola e certamente tinha-se uma explicação: o imaginário de ordem, de protetora hierarquizada já colocava cada um em seu lugar. Não é porque "todo mundo tinha medo de falar", como advogou uma aluna, mas porque as condições construídas no cotidiano não possibilitavam uma *formação* diferente.

Não somos daqueles que simplificam as análises desses comportamentos destruidores como simples rebeldia dos alunos sobre a instituição escolar e contra o capitalismo. A rebeldia/resistência na escola Recife 1 não explicaria algumas destruições dos bens móveis, pois a diretora é muito querida e consegue manter em excelente estado o prédio da escola, o que impressiona muito os seus frequentadores. Elas apresentam, sim, a maneira de lidar com a cidadania, o bem público e a ordem pública. Portanto, não se pode generalizar apressadamente que estes atos são uma "resistência", como expõe Guimarães (1996), pois podem expressar muito mais a não-valorização do bem público e a inexistência de solidariedade cidadã. Não se

vê aqui, também, como um "defeito" e um "erro" essas práticas, mas significações de espaço, de lugar e de tempo instituídas no processo de luta em seu interior (incluído aí exclusão social e política, hierarquias etc). Essas práticas, em várias circunstâncias, ao nosso ver, contribuem muito mais para a solidificação do poder instituído do que combatê-lo (cada caso é um caso).

Guimarães (1996) trata a violência como "uma tessitura, cujos fios são, ao mesmo tempo, destruição e vida, retração e expansão". A repressão à depredação pode canalizar violências físicas entre os próprios alunos. "Se a escola, comenta esta autora, é a expressão de um eterno conflito, a violência que daí resulta deve ser objeto de uma negociação constante, cotidiana". A pesquisadora observa que a relação da diretora com os alunos e professores é mais afetiva (o que ela chama de "estar-junto" e "querer-viver"), e que, por isso mesmo, o seu comportamento "estava no enfeitar para agradar" e não numa "participação consciente, com objetivos bem definidos de ação educativa". Este comportamento não ajudava o combate à violência, pelo contrário, ele se manifestava de diversas maneiras no cotidiano. Ser "carinhoso" ou estar pronto para toda situação ao lado dos usuários e professores não é sinônimo de relações democráticas. Nos quase-lugares e seus ritos é que se percebia a postura excludente e elitista da escola analisada por Guimarães (1996): agressão da direção e professores aos pais e alunos. Esta observação dessa autora sinaliza para as questões do exercício e distribuição do poder para explicar a violência na escola. Assim, entende-se, também, porque a violência não está presente na escola Recife 1 ( a liderança da diretora mais os mecanismos - aparentes - de distribuição do poder através dos Conselhos) e aparece mais na escola Recife 2 (invasões, segundo seus membros, de malandros, ladrões, marginais).

Ora, o social se auto-institui complexamente. A capacidade de *ressignificação* mesmo em sociedades ultraconservadoras, é grande. Significações "imutáveis" não existem, afirma Castoriadis (1991). O "eterno ontem" é também *recriado* constantemente, possibilitando emergências outras. Estas significações, que se efetivam nas interações e em seus conflitos, possibilitam respostas imediatas aos problemas ocorridos. Os sujeitos envolvidos têm que ter respostas aos problemas e é o que ocorreu - mesmo que seja para manter mais a linha mestra da significação. Vários exemplos e situações foram observados e vividos. Por exemplo, a própria presença do pesquisador nas escolas investigadas possibilitou um processo de aprendizagem para ambos. Foi preciso negociar constantemente entre o pesquisador e as direções das escolas para que as partes envolvidas não fossem prejudicadas. Havia resistências ou antipatias nas

duas escolas investigadas por parte dos funcionários e professores pela presença do pesquisador. Na escola Recife 1, diferentemente da escola Recife 2, a direção estava com dificuldade de aceitar a sua presença, tanto que o pesquisador não foi convidado para muitas reuniões importantes, principalmente nas reuniões dos conflitos e até para acompanhar o processo eleitoral.

Alguns exemplos positivos demonstram um limite das significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista. Uma adolescente, quando criticava comportamentos de professores que não sabem distinguir o público do privado, indicava a possibilidade de limites quanto àquela significação. Isto ocorreu em uma entrevista quando adolescentes criticaram uma professora por provar e comprar roupas na sala de aula. Elas acharam aquilo um absurdo. Um outro exemplo pode ser posto quando a diretora da escola Recife 1 entra abruptamente na sala de aula, querendo, certamente, impedir a continuidade da entrevista e uma aluna não se intimidou, demonstrando a riqueza do processo social: a diretora teve que "baixar o fogo" e conversar de "igual para igual" com as alunas. Ela teve que entrar no campo que ela dizia jogar: na democracia e cidadania. Na medida em que ela dialogou com as alunas, ela aceitou as regras da civilização, mesmo que carregasse consigo elementos da Casa Grande (medo do conflito, hierarquização infantilizadora etc). Se a diretora chegou com um propósito - acabar com a entrevista ou intimidar as alunas -, seu objetivo não foi atingido. Pelo contrário, ela teve que jogar com as regras da civilização: exercício do diálogo. O próprio processo eleitoral na escola é um claro indicador de que a escola recria diariamente sua vida - mesmo que não saiba que esteja fazendo isso. Com ou sem cultura doméstico-clientelista. Apesar de se achar que o processo eleitoral não foi suficientemente transparente, amplamente participativo (em debates e não apenas em votação), o discurso de democracia se enraíza na linguagem e organização, possibilitando, em alguns momentos, críticas quando os seus comandantes deixam de proceder de tal forma.

Um bom exemplo foi quando o pesquisador foi barrado na reunião do Conselho de Classe, forçando os envolvidos a uma reflexão e solução para o problema. Como a diretora não conseguiu convencer as professoras, naquele momento, para que ele participasse da reunião, teve que negociar com outras professoras de outro turno a sua presença. Ou seja, ela teve que solucionar um problema e, como toda solução de um problema exige, ela teve que se "abrir" (conversar) e se "fechar" (impor sua autoridade) intelectualmente e emocionalmente para a

busca da solução. Isto implica experiências que as forcem, coletivamente, a constituir o seu universo identitário e imaginário.

Na escola Recife 2, quando uma professora suplicou para que o pesquisador ajudasse a escola a se reconstruir fisicamente (a estrutura do prédio) e imaginariamente, foi uma demonstração inquestionável de energia e de luz no fim do túnel. Ela tomou a iniciativa e compartilhava toda a sua dor. Ela não aceitava a morte da escola (simbólica e "real"). Havia ainda uma esperança, mesmo que ilusória pois o pesquisador não tinha poder para tanto. Ou quando alunas, também dessa escola, usaram o pesquisador para fazer denúncia das condições da escola, tomaram iniciativa e interagiram com um estranho, buscando soluções ou expondo um sentimento que as incomodava. Ou quando o professor de ciências, indagado se voltaria no tempo, para reviver momentos positivos na escola, época em que os professores trabalhavam até no Domingo, com atividades de Gincana, disse que sentia falta de ser útil. É possível visualizar a luz no fim do túnel.

São essas interações, as fantasias de mundo, os conflitos sociais e pessoais, as personalidades de determinados indivíduos que se fazem fazendo, que constituem a realidade social. Portanto, nesta seção, se verá e se viu, parcialmente, como os conflitos estão presentes, as interações criadoras que ensinam e elegem as pessoas como referências simbólicas, vão constituindo a realidade e criando-a ininterruptamente. O mundo não é somente dado, mas é feito.

Na escola Recife 2, é bem evidente a forte crítica dos funcionários ao governo. Ele é considerado o responsável *único* pelo abandono da escola. Tudo é consequência de seus atos e de sua vontade política. Por outro lado, os funcionários são vítimas diante de um poder opressor e maligno. Um funcionária, conversando na secretaria, expressavam esta representação: "Esse governo e nada é a mesma coisa", observou uma funcionária. Uma outra funcionária estava almoçando e disse que tinha que almoçar primeiro para poder atender bem o aluno. Se ela tivesse ticket já tinha chegado mais cedo e não precisava almoçar na escola, comentou. A funcionária (rouca) está criticando o governo porque uma outra funcionária de outra escola (que fica num morro "desgraçado") teve que vir [a essa escola] pegar uma ficha para tirar cópia, já que a DERE não enviou a lista para a escola. Ela (a rouca) não faria isso. "Com esse dinheiro que tudo ganha, se alimenta bem?".

Em algumas entrevistas, as alunas fizeram críticas à escola e às medidas tomadas pela direção. Uma aluna questionou se era errado, se era um crime entrar de boné. Ela estava, por baixo da camisa, com uma blusa colante, branca, bem justa ao seu corpo - é proibido pela escola a exposição do corpo. Ela levantou a camisa para provar que ela não tem o direito de vir com essa roupa na escola. Ela disse: "Eu acho isso uma besteira, devia muito bem..." (1).

Numa entrevista com aluna da 8ª C (turno da noite), ela criticou, como um dos "defeitos" da escola, a omissão dos professores diante dos alunos "bagunceiros": "é um pouco, desorganizado, porque os professores da noite nem ligam". "Nem liga para o quê?", indagou o entrevistador. "O que os alunos fazem", respondeu a aluna (2).

Na mesma entrevista, uma colega da entrevistada anterior criticou posição de um professor que abusava da autoridade com alunos. Ela explicou: "Ele fica muito no pé, às vezes dá fora na gente, entendeu?". Outra esclareceu: Pegar no pé é "pegar no aluno para estudar [(...)] nhenhe, fica dizendo um bocado de coisa". O abuso de autoridade incomoda a aluna. Este abuso se nota quando ela disse: "Eu já falei, não vou falar mais não". A outra complementou: "ele quer dar fora e quer pegar que a gente não responda a ele". Ela não abriu mão de responder ao professor se considerar que ela está certa. Ela disse: "Aí eu não fico calada. Eu tando certa..." (3)

As mesmas alunas, em diálogo com o entrevistador, fizeram novas críticas aos professores pela sua "brutalidade". Por brutalidade elas entendiam quando o professor transferia para ela o não entendimento do assunto dado. Uma delas esclareceu: "A gente não entende, aí ele diz: 'Você não prestou atenção por isso que não entendeu'. Mas a gente tem direito de perguntar". As alunas são as culpadas por não compreenderem a matéria. Elas se sentiam abandonadas: "Por causa de um paga todos, tem professor que não tem paciência"(4).

No turno da manhã, com outro grupo de alunas, elas criticam a organização da fila para entrar e as rezas efetivadas no ritual da manhã. Uma delas disse que "odiava fila", "não gosto mesmo" ("a professora, mal coloca caderno e passa pra fila") e quando a diretora notava que não estava na fila, ficava de castigo por uns 20 minutos. Por que rezar na escola se ela já rezava em casa, antes de sair? - indagou furiosamente uma aluna (6).

As mesmas alunas reconheciam que a escola Recife 1 mudou, mas chamaram a atenção de que havia abusos de professores e irresponsabilidade profissional, como, por exemplo, abandonar a sala de aula para conversar com a professora que se encontrava na sala vizinha. Ela

expôs: " Ela botava um assunto no quadro e ia conversar com a outra, com a outra professora, como se dizia, vizinha. Quando daqui a pouco, voltava, tava ela no quadro. Aí botava dever, a gente escrevia e ela ia conversar de novo". Uma professora chegou até tirar medidas de roupa na sala de aula - o que elas consideraram uma afronta: "Por que não esperar para fazer isso em outro lugar, não tem um tempo "todinho?" - indagou uma aluna. A crítica das alunas vai direto à agressão ao público: invasão do privado sobre o público, que demonstra que há referências dele no seu cotidiano, pelo menos para certos acontecimentos (7).

Elas criticaram, também, a comida e a cozinheira. Sentiam saudades do "*Toddynho*" e dos "biscoitos", do "pão doce"; hoje, é só macarrão, "aghh!", exclamou a aluna. Ela disse: "Aí, ter que aturar comer aquele macarrão. Aquela negócio é muito ruim. É muito ruim". A outra complementou: "Essa menina não sabe cozinhar muito bem não" (8).

Criticando posturas "autoritárias" de professores e funcionários, as mesmas alunas continuavam a reagir a determinadas posturas do seu quadro de funcionários. Disseram que a professora era ignorante por gritar com elas, "descontar na gente". Para ela só se grita com "cachorra", como ela não é uma, "a pessoa não é cachorro", não procede a ignorância da professora. Ser professora não é suficiente para ser respeitada, tem que se fazer por merecer, pois "se ela vier com ignorância eu vou com ignorância com ela". Ou seja, é olho por olho. Os alunos não têm direito a nada, afirmou uma aluna, como telefonar, por exemplo. "Pra que o telefone público dentro da escola se ela não pode telefonar?" - indagou uma das alunas. A crítica dela chama a atenção, também, para um tipo de crítica à hierarquia. O primeiro exemplo de crítica à hierarquia se fez em relação ao telefone. A aluna chama a atenção de que só alguns devem ter direitos. Só eles podem telefonar, "só os professores". Em outro momento retorna este assunto sobre hierarquia. Ela indaga: se minha mãe não manda "ninguém se lascar" e porque "pra chegar a professora e mandar os alunos se lascar"? Se aquela que a gerou não tem esta postura, por que uma outra deveria poder: este é o nosso imaginário de igualdade, se uns não podem, outros também não devem ter. É o olho por olho (9).

No período de matrícula dos alunos, a psicopedagoga fez crítica ao modelo adotado pelo governo. Não só ela, mas diversos funcionários estimulavam os alunos irem à Secretaria de Educação reclamar já que eles não podiam fazer nada, apenas implementar a política do governo. Para ela "*é um absurdo*", pois "*a DERE estava enviando alunos mais do que a escolas tinham condições de receber*". Para eles, a autonomia da escola estava prejudicada.

Momentos depois, alunos e pais vieram matricular seus filhos e ocorreram críticas ao procedimento de matrícula. Atiçaram os usuários a criticarem o governo: “Ah! Não é conosco”, e informou o local que ela deveria reclamar. A psicopedagoga disse que ela deveria reclamar mesmo pois foram eles (o governo) que criaram este esquema de matrícula.. O funcionário nem reconhecia a existência de um sistema em nosso Estado, sugerindo que o Estado nem isso faz. “Ah! Não gostei não”- expressou uma aluna sobre onde será localizada. “Isto virou uma bagunça” – disse um pai. “Você tem que dizer a eles”- retrucou o funcionário. “Aonde é que o Estado tem isso aí?” – comentou o funcionário quando o pai criticou o “sistema”. “Pra mim, nenhum presta” – falou o pai sobre os políticos. “Se eu soubesse ler e escrever eu botava pra rachar, mandava uma carta” - comentou o pai. O pai saiu intempestivamente aborrecido e os funcionários continuaram trabalhando como se nada houvesse acontecido.

Na escola Recife 2, numa entrevista com um grupo de alunas adolescentes, elas observaram que a escola estava toda “fachada” e precisava de “reforma”. Quando se indagou a uma delas quem era o responsável, uma jogou para o aluno, outra discordou, e outra transferiu para o “governo”. Não ocorreu nenhuma indicação para o diretor. A situação da quadra da escola é culpa dos maloqueiros, advogou uma delas. Quando indagada pelo entrevistador se elas já tinham tomado alguma iniciativa para solucionar o problema, elas disseram que sim, já tinham procurado o diretor da escola. Ele disse que elas procurassem a DERE. Elas disseram que a DERE não tinha nada a ver com isso, mas sim, o diretor, que “no começo não reclamou” com os “maloqueiros”.

Na escola Recife 2, em uma entrevista que a própria aluna solicitou, pois queria denunciar a situação da escola, ela criticou-a como muito “bagunceira”, “suja” e “desorganizada”. Ela estudava há dois anos na escola investigada e disse: “porque tem muita bagunça, é muito sujo o colégio. Não tem organização o colégio, assim, falta de professor também e os professores faltam muito” (10).

Na escola Recife 2, uma aluna fez crítica ao mau cheiro da escola e sua destruição física: “ninguém agüenta subir no corredor”. Já um outro aluno chama o pesquisador e perguntou o que ele fazia ali, e, ao saber, ele disse que deveria registrar que uns “350 alunos saem da escola sem saber de nada”. Este mesmo aluno observou que não havia saída para os alunos da escola pública, pois estavam despreparados para lutarem no mercado.

Quanto ao comportamento dos membros da comunidade escolar, em certa oportunidade observaram-se duas infrações de alunos nas escolas: uns riscando cartazes e outro, um jovem, fumando no pátio. Presenciou-se um aluno riscando um dos cartazes na sala próximo da cozinha. Ele estava com os pés sobre a cadeira. Mesmo com a chegada do pesquisador, ele continuou a riscar o cartaz. Havia uma aluna varrendo a sala e outra riscando no mural do PDE. Estava escrevendo um nome: Paula. Um aluno observou e disse: "Vou dizer, viu?". Observou-se, na escola Recife 1, um jovem fumando no interior do pátio - o que é proibido. Por sinal, nos meus registros sobre o "bem público", pontas de cigarro foram observadas no chão, certamente, jogadas por alunos. A direção combatia o fumo na escola, principalmente no turno da manhã e tarde.

A rebeldia dos alunos não se faz apenas em análises da escola e do comportamento do seu quadro de funcionários, mas através da destruição de cadeiras (riscadas) e dos cartazes fixados na escola, feitos pelos alunos ou pela direção. Os cartazes são sistematicamente rasgados, riscados ou jogados no chão, independente do seu teor: se religioso, se do PDE, se informativo, se produzido pela direção, pelos professores ou pelos alunos. Com exceção dos cartazes que são afixados na sala dos professores, todos os outros são danificados. A bibliotecária, quando viu o estado de um dos cartazes, disse: "poxa, esse cartaz está muito feio".

O cartaz sobre o PDE continuava com as marcas de um corretivo, com finalidade de apagar os traços de riscos, certamente, feitos por alunos. Em uma das visitas de observação, no pátio, ha alguns cartazes rasgados em sua ponta. A palavra "popular" foi transformada em "bopular" (uso de caneta). Havia, também, um cartaz no chão, do "Menino maluquinho" - propaganda do Governo Federal. Três dias após, no turno da manhã, os cartazes que ficavam próximos à cozinha estavam rasgados e riscados - com nomes de alunos e traços de canetas. No pequeno corredor que dá acesso à ante-sala, havia um cartaz que estava com corretivo, para amenizar os riscos de canetas. O cartaz continha o título: "Tempo de Ressurreição". Um cartaz religioso estava riscado com diversos nomes de alunas. O cartaz denominava-se "O Senhor é sol da nossa justiça". Somente duas cadeiras não estavam riscadas. Também havia diversos cartazes do alunos da 3ª série rasgados. Um cartaz que falava sobre a relação escola-comunidade estava riscado, sendo seis riscos grandes e um pequeno. Um cartaz sobre o folclore, que estava localizado próximo à secretaria, estava rasgado. Ao lado do telefone, havia um outro que estava riscado com letras e números. Além disso, a uma foto de uma menina foram adicionadas



lágrimas com caneta e o seu dente está riscado. Foi usado um corretivo para amenizar o escurecimento dos dentes. O cartaz é sobre educação sexual, denominado "Agora eu perdi a vergonha da conversa sobre o sexo". O cartaz "Tempo da Ressurreição" está rasgado e o corretivo está riscado de caneta. Ou seja, o(s) aluno(s) atacaram novamente e não aceitaram a correção feita pela direção.

Viu-se nesta seção que as práticas que destoam do imaginário da cultura doméstico-clientelista se ressignificam, mesmo que circunstancialmente, possibilitando a instauração de novas temporalidades. Ora, a cultura doméstico-clientelista não é um mosaico indestrutível e incapaz de novas interpretações. Pelo contrário, na Parte 3, na história social da escolarização em Recife, viu-se que ocorreram modificações importantes no que dizem respeito à representação de autoridade, do papel da mulher na sociedade e na escola, na organização e papéis de funcionários e função social do saber sistematizado. O mesmo se diz da história social das escolas Recife 1 e Recife 2. Uma decidiu seguir o caminho da eleição direta para diretor e mantém a defesa deste caminho há 12 anos, e a outra vivenciou isso apenas por dois meses e nunca mais tentou esta busca. Não somente quanto à forma de escolha de diretor, mas em relação às formas de encaminhamento e organização escolar, a escola Recife 1 se diferencia da escola Recife 2 com a criação de diversas organizações internas que incorporam representantes de todos os segmentos, mesmo que o poder esteja centralizado, no final de contas, na personalidade carismática da diretora.

As críticas e súplicas (mesmo que aparentemente passivas) demonstram que a realidade é interpretada, analisada e criticada constantemente. Os enfrentamentos que os dois diretores das duas escolas investigadas tiveram com seu corpo de funcionários (mesmo que conciliando e através mesmo da conciliação) possibilitaram o enfrentamento das questões e soluções (mesmo que parcial), em busca do ordenamento da escola de seu funcionamento (cf. Parte 4, Capítulo 2, seção: **História social das escolas Recife 1 e 2**).

Ora, as ressignificações só são possíveis de serem feitas nas respectivas sociedades provenientes e, conseqüentemente, todas as ressignificações estarão presas a essa sociedade e história dada. Por isso as críticas que emergiram só o fizeram na negação do outro (olho por olho), na crítica à hierarquia e na destruição do patrimônio (bem público) - conseqüência das relações de infantilização que o corpo profissional tem com os alunos. Por outro lado, as críticas do corpo de professores e funcionários ao governo se dão dessa forma (como vítimas e

"agitando" os alunos para denunciarem o governo), porque as relações são hierárquicas e paternalistas. Mas, como bem disse Gilberto Velho, "há momentos, situações ou papéis que permitem a crítica, a relativização ou até o rompimento com a hierarquia" (Velho, 1997:127).

No momento, nos lugares em que as significações imaginárias sociais estão coexistindo com uma coletividade que se propôs instituir enquanto projeto coletivo (escola Recife 1), as rupturas são mais profundas que na outra escola. A própria coesão social/profissional em torno da escola (mesmo que fundada numa "comunidade de irmãos") é um indicador de que ela busca respostas para os seus problemas e, assim, consegue unificar o seu corpo de funcionários e alunos sob a bandeira da "escola de qualidade".

## **II. Escola Recife 1**

### **1. Um pouco da história da escola e dos seus personagens**

Esta escola se situa num bairro de classe média, próximo a supermercado, via de carros e ônibus, rua com saneamento e a sua frente encontra-se uma pequena praça com uma quadra de futebol de salão (construída recentemente). O prédio da escola foi doado ao Estado por uma família tradicional. O prédio era um casarão antigo pertencente a um antigo engenho. Inicialmente, era uma única escola; em 1974 foi desmembrada em duas. A partir desta data, considere-se a fundação desta escola investigada. Antes do desmembramento, no fundo do casarão tinha um matagal.

A escola, quando assumida pelo Estado, foi pintada de azul escuro e cinza, segundo a atual diretora. Segundo a funcionária (F1), que chegou em 1974, nesta escola, para atuar como agente administrativa, "aqui em baixo, só tinha esse pátio, que era área de recreação e mais duas salas".

Uma outra funcionária (F2) chegou à escola em 1974, sem esta estar desmembrada, para assumir a função de zeladora. Posteriormente se tornou merendeira. Segundo ela, no lugar das salas que ficavam próximas ao pátio era somente matagal. Hoje, essas salas se chamam COHAB, porque faz lembrar "vilinha". Segundo ela, o piso do pátio já era cimentado.

Uma outra funcionária (F3) chegou a esta escola em 1982, para se somar aos quadros profissionais. Ela veio lotada na função de "Serviços Gerais".

No seu início, a escola possuía um gabinete dentário, que servia aos alunos, principalmente, e, secundariamente, à comunidade. Segundo a funcionária (F2), o gabinete dentário funcionou por uns 18 nos.

Segundo a funcionária (F1), não existia propriamente castigo para os alunos, mas eles iam para a diretoria. "Mandava se chamar os pais; enquanto o responsável não aparecesse, o aluno não assistia aula. Mas castigo mesmo, não. Só quando às vezes brigavam, aí botavam sentado, um de frente pro outro, até acalmar os ânimos, pra poder conversar e ver o que tinha acontecido". Nesta época havia fardamento obrigatório para os alunos, sendo que seu tecido era

doado por uma fábrica local. Caso alunos não tivessem recursos financeiros para adquiri-los, a escola doava as camisas. Segundo a mesma funcionária, existia uma caixa escolar, e cobrava-se dos pais dos alunos um valor de R\$ 1,00 por pessoa (valor arbitrário, pois a funcionária não se lembrava da moeda da época).

Segundo a funcionária (F1) naquela época existia mais respeito por parte dos alunos aos professores. Disse ela: "Hoje eu acho mais abertura e, também, mais liberdade, mais libertinagem hoje. Na época existia um pouco mais de dureza, mas também existia mais respeito". Para ela, ter respeito é "[procurar] tratar bem o professor, cumprir suas obrigações, também seus direitos e seus deveres". Ela completou: "Olhe, a partir de dez [anos] pra cá, se abriu muito. Muito mesmo. Questão de liberdade de aluno entrar e sair na escola. O horário quase que ele é quem decide. Mas, também, por outra parte prejudicou muito a disciplina da escola. Que o aluno às vezes chega atrasado por conta de um trabalho, de qualquer coisa que ele foi resolver lá fora, um compromisso qualquer. Mas também chega muitos atrasados na escola porque ficou na rua badernando, namorando, por conta de negligência mesmo".

A funcionária (F2) criticou a relação que é desenvolvida entre os membros da comunidade. Criticando os alunos, ela expôs: " Tratar, hoje já trata o quê? a professora de você, de tu, é difícil chamar senhora. A direção, chama a diretora [pelo nome], o que não é pra existir, acho uma falta de respeito. Hoje é falta de respeito né? Aí eu acho muito diferente hoje, o tempo de hoje eu tô achando diferentíssimo desse tempo que eu venho trabalhando. Tô achando muito diferente as (...) as norma né? As normas".

A Funcionária (F2) disse que gostava da primeira diretora (D1) porque ela era rígida, ou seja, "era muito rígida, mas era muito, muito na dela, muito exigente" e, para ela, ser rígida é "assim, querer tudo certinho, é [...] cada coisa, cada coisa em seu canto, seus lugares". Talvez por não ser a direção atual rígida, as coisas tenham mudado para pior. Ela explica: " Sala do professor, não teria aproximação de alunos. Direção, não teria aproximação de alunos. Só nas horas necessárias, que fosse [...] podia levar pra lá pra conversar com ela, ela suspender. Então, é isso que eu acho. E cada coisa em seu lugar, secretaria é secretaria, limpeza na sua limpeza, direção na sua direção, professor na sua sala, então (...) eu acho que era (...) tudo era assim com ela, sabe? quando queria falar alguma coisa com a gente não tinha que falar na frente de ninguém. Se tivesse alguma coisa errado com nós ela chamava a gente sozinha e conversava

com a gente, não precisava ninguém participar de nada. Como hoje é tudo na boca dos outros, todo mundo sabe de tudo que se passa na escola, aí eu acho que a diferença é muito grande".

A disciplina "educação para o lar", segundo a funcionária (F1), era ministrada para alunos e alunas, sendo que os alunos procuravam as atividades de artesanato, enquanto as alunas, aprendiam bordado, cabeleireira, tapeçaria, culinária, confeitaria e costura. Os alunos, quando dos trabalhos domésticos, por exemplo, na cozinha, lavavam os pratos, segundo esta mesma informante. Segundo a funcionária (F2), a aula de culinária ocorria na sala que hoje é a biblioteca e duas professoras eram as responsáveis.

Além dessa disciplina, a aula de religião ocorria nessa escola, somente para os alunos, afirmou a funcionária (F2). A funcionária (F3) contou que, desde quando entrou na escola, comemorava-se o dia da Páscoa.

*"F3 - Não. assim, quando tem atos religiosos, tipo, assim, quando termina a 8ª série, eles têm assim, a Páscoa da escola, né.*

*E - Final de ano?*

*F3- Não! Páscoa de escola, nem é na Páscoa da ressurreição, é um tempo que eles fazem, a direção da escola, o alunado, aquela coisa, o corpo docente da escola, eles fazem uma, um ajunto de funcionários, aluno, e aí, vamos comemorar hoje a páscoa da escola. Daí fazem (...) às vezes levam para a missa, às vezes fazem aqui um assunto religioso assim.*

*E - Quando?*

*F3 - Pega qualquer mês do ano, assim, pra fazer a Páscoa da escola. Que no caso é um agradecimento pelo ano letivo, pelo que tá acontecendo".*

As festas de antigamente eram melhores, segundo a professora (F1), porque os alunos naquela época tinham mais condições de contribuir financeiramente para as atividades da escola. Organizavam-se o carnaval, o dia das crianças, o dia dos pais e das mães, dia do folclore. No carnaval saía até bandinha, acompanhada por um batalhão da polícia militar. Da mesma forma ocorria no Sete de Setembro.

Esta escola já chegou a ser roubada várias vezes e foi objeto de vandalismo segundo a funcionária (F1). Conta ela que "além de levar a merenda, sujaram muito a escola. Defecaram dentro [dela], estragaram o arquivo, jogaram pastas no chão, rasgaram documento [(...)] atiraram ovo nas paredes". Isto ocorria no final de semana e ninguém via nada. Anos depois, 1991, aproximadamente, roubaram o aparelho de som da escola.

Conforme a funcionária (F1), uma diretora (D2) foi muito dinâmica - atuou 4 anos na escola. Ela se retirou da escola porque assumiu o Governo de Miguel Arraes de Alencar. Tudo ela conseguia na Secretaria da Educação. Segundo ela, esta diretora conseguiu

*"refletores, conseguiu mudar todo teto dessa escola, fez uma reforma geral, mudou todo o teto, na época era gesso, conseguiu fazer todo forro de landim, mudou instalação hidráulica, serviço de madeiramento do telhado, grades. Até coisas que a gente considerava supérfluos, refletores, muita, muita coisa, essa escola foi melhorada na gestão [dela]. Eu achei uma diretora com muita sorte e também muito dinâmica. Ela aparava horrores para conseguir mobiliário. Começava o ano, não tinha problema de faltar carteiras, bancas pro menino sentarem, todo ano é sempre um sufoco. E na época [da diretora tal] essa escola correu nesse sentido, de vento em popa. O pedagógico, nem tanto. Ficava mais a parte com a vice-diretora. Mas em questão administrativa, eu a considerei um 10. Até hoje".*

Quando a diretora anterior se retirou da direção, a secretária assumiu esta função - temporariamente. Ela se aposentou, e foi então que surgiu a iniciativa de convocar a eleição direta para diretor. A candidata foi a diretora (D4). Ela não tinha experiência administrativa, era professora de educação física. Ela deu muita ênfase à educação física, valorizando essa disciplina, conta a funcionária (F1).

Segundo ela e outras entrevistadas, não havia presenças de políticos na escola. Não ocorriam reuniões ou visitas por parte deles. Com uma exceção, pelo menos, pelo depoimento prestado, a funcionária(F3) foi indicada por político com uma "carta de apresentação". "Ele me arranhou um emprego, né, ele me deu já uma carta de apresentação, assim, já pra eu me apresentar na DERE, e lá me deram a ordem de trabalho". Mas ela critica os políticos. Para ela, quando os políticos "ajudam" é porque é obrigação deles.

Já a diretora atual chegou nesta escola em 1986, como estagiária. Hoje, terminou um curso de especialização em gestão escolar. Em 1996, ela já concorria como vice-diretora na eleição. Ela é defensora de aula de religião na escola e combate as sujeiras no interior da mesma. Ela já organizou mutirão de limpeza. Uma das conquistas da escola, segundo a diretora atual, foi o fim da violência e das drogas. Ela disse que não defende policiamento na escola. Na sua gestão, a escola ingressou na Unidade Executora (autonomia financeira, pedagógica da escola), criou vários conselhos (acompanhamento do PDE, Conselho de Classe, Conselho da Escola) e diversas reuniões (com pais, alunos, festivas, esportivas).

## **2. Os espaços e os quase-lugares da escola.**

Busca-se, nesta seção, compreender os ambientes das escolas não como um mundo racionalizado, arquitetônico e físico, apenas, mas como uma significação imaginária de tempo, pois, se esses "ambientes" têm uma função a desempenhar, é porque foram instituídos para tal.

Como a modernidade delimitou muito claro corpo/eros, privado/público, organização/impessoalidade etc, seria possível pensar que as escolas públicas em Recife estivessem racionalizadas da mesma forma (nesta perspectiva conferir Penin, 1995; Guimarães, 1996; Teixeira, 1990). Além disso, é pelos ambientes que se poderá observar a materialização das práticas culturais (hierarquizadoras ou não), pois nem todos são permitidos a todos frequentarem e, às vezes, só são permitidos em alguns momentos. Por outro lado, é assim que se observará o exercício de poder e que tipo é desenvolvido em seu cotidiano.

Giddens (1991) observa que o tempo, nas sociedades tradicionais, está preso à natureza e ao local que habita. O lugar, diz este autor, "se refere ao cenário físico da atividade social como situado geograficamente" e, como tal, "são dominados pela 'presença'". A temporalidade institui, assim, a predominância das relações pessoais localizadas espacialmente. Há uma coincidência entre espaço e tempo nas sociedades tradicionais.

Como já foi dito, esta seção tratará a temporalidade dos locais da escola e os respectivos valores e sentidos atribuídos a eles. Por locais entendem-se os ambientes físicos onde se levantaram o prédio da escola. Implicam não somente as construções, mas as áreas livres, arborizadas ou não. Também implicam os mapas, os percursos que os seus membros desenvolvem em seu interior e os objetos físicos e móveis do ambiente escolar. Mas, além desse sentido de local, entende-se também como as disposições profissionais e simbólicas dos seus membros diante da organização, seus recursos e instrumentos administrativos. Um recurso de coerção e controle da administração moderna que aqui nos interessa é o *livro de ponto* de chegada e saída do profissional. Nos locais, compreende-se que a *temporalidade de poder* se estabelece pelo espaço e pelo quase-lugar. Organizou-se esta seção na descrição e caracterização dos locais nas escolas. Em seguida, serão analisados os recursos e instrumentos organizacionais, centrados apenas no livro de ponto. O livro de ponto é um quase-lugar por excelência, mas poderá se ver que há usos de espaços (conflitos) em seu interior. A força da pessoalidade se faz notar nele, num instrumento de impessoalidade.

## **2.1. Os locais físicos e estruturais ( e suas temporalidades)**

Ver-se-á que os ambientes físicos não são somente físicos, mas imaginários. Nesse sentido, é importante situar as condições topológicas desses ambientes e os respectivos sentidos atribuídos a ele. Por exemplo, a sala dos professores da escola Recife 2 não tem condições de receber uma reunião com os professores por turno, mas, mesmo assim, a fez lá. Ora, o que vai determinar o valor de um ambiente não será a medida, mas as representações que se fazem do ambiente. O conhecimento das condições topológicas e de sua manutenção vai mostrar como as práticas culturais são constituídas por esta temporalidade e, ao mesmo tempo, as suas conseqüências (importância ou desimportância do ambiente atribuído por uma coletividade).

Os ambientes da escola são: **1.** a sala da direção; **2.** a secretaria; **3.** a sala dos professores; **4.** a biblioteca; **5.** a central de tecnologia; **6.** a ante-sala; **7.** o depósito de alimento; **8.** a cozinha; **9.** as salas de aula; **10.** o pátio; **11.** os banheiros (dos alunos e dos professores), **12.** a área livre por trás das salas de aula e **13.** o portão lateral.

Cada espaço desse pode ser modificado a partir do sentido atribuído a ele. Pode passar de um local de espaço (liberdade, estratégia) para quase-lugar (hierarquizado, distinção) e vice-versa. Depende do momento de humor das autoridades, das atividades festivas desenvolvidas, do tipo de reunião (pauta e quem participa). Em princípio, pode-se afirmar que todos os locais da escola são espaços (Parte 4, Capítulo 1 e 2) englobados de quase-lugares. É possível circular por todos eles sem maiores problemas. Não há distinção hierárquica explícita neles e entre eles. Há, sim, códigos circunstanciais para ter acesso a eles. Isto significa dizer que quem detém o capital simbólico pode circular e possibilitar que outros circulem.

Poder-se-ia enriquecer a questão que Berger (1993) e Castoriadis (1991) levantam sobre relação tempo e espaço e não somente da espacialidade. As hierarquias só existem no espaço, porque elas já se encontram aí (o espaço), mas só está aí porque foi possível estar além daí (a autocriação do tempo). Ora, diz Castoriadis, “o tempo não é simplesmente e somente indeterminação, mas aparecimento de determinações, ou melhor, formas-figuras - imagens-eidé outras” – o ambiente é auto-instituição do tempo (o que não quer dizer determinação) (Castoriadis,1991: 226). Daí se pode concluir que o tempo implica o espaço, pois ele é emergência de figuras outras, o que exigiria espaçamento (Castoriadis, 1991). E dizer figuras outras significa dizer não apenas diferente, mas, principalmente, que uma *não é determinada* por outra, é apenas criada. Mas ela, ao mesmo tempo, só existe e se faz num tempo e ambiente concreto.



Pode-se afirmar que a ante-sala, a sala da direção, a Central de Tecnologia, a secretaria, depósito de alimentos e os banheiros (dos alunos e professores) e sala dos professores são os locais mais bem conservados, limpos e esteticamente valorizados. O estado e a arrumação são indicadores de sua importância para seus gestores. Estes ambientes (com exceção dos banheiros e depósitos dos alimentos) são locais de poder: 1. documentos dos alunos (a vida dos alunos como comumente um funcionário de secretaria se refere) 2. ambientes de decisão.

Quanto à frequência nesses ambientes, expressa-se a ambigüidade da cultura doméstico-clientelista: não se distinguem claramente quem são seus frequentadores, dando a entender que a liberdade reina (todos são iguais). Os alunos frequentam sem constrangimento todos eles (com exceção da sala da direção e dos técnicos-pedagogos, que ficam fechadas). O piso da ante-sala é de cerâmica antiga, sem brilho, de cor avermelhada. Constantemente se encontra limpo. Algumas vezes estava suja quando por ocasião de atividades festivas. Além das conversas e brincadeiras dos alunos nessa área, os alunos a frequentam para telefonar ou brincar no telefone. A sala da direção estava fechada constantemente, com chave, ou encostada, pela ausência dos membros da direção. Poucas vezes os alunos se encontravam nela por este motivo. Normalmente quem a frequentava era a diretora/adjunta, secretária, funcionários administrativos e professores. O seu piso estava sempre limpo. Havia poucos papéis no birô. A CT, todos frequentavam: alunos, professores, funcionários administrativos (em menor número) e direção. O piso estava constantemente limpo e asseado. O piso da secretaria, também, estava constantemente limpo. Nos birôs havia poucos papéis e o rádio estava normalmente ligado. Os funcionários ouviam constantemente músicas através de dois rádios a sua disposição. Os depósitos de alimentos também estavam limpos, assim como o chão e a parede. Normalmente quem os frequentava era a cozinheira, o servente e a direção. Quando dividiam seus espaços com materiais didáticos, os professores entravam nele para pegá-los para sua aula. Os banheiros dos alunos tinham azulejos até a altura de 1,5m, com bacia e pia. Não exalava odor desagradável. A sala dos professores estava sempre arrumada e limpa e era frequentada principalmente pelos mesmos. Às vezes, os alunos, a educadora de apoio e os funcionários a frequentavam, sem constrangimento para os professores.

Pode-se dizer que havia uma certa liberdade no cotidiano para frequentarem esses ambientes anteriormente expostos acima, e que eram relativamente conservados. Esta

conservação indica um grau de preocupação e cuidado da direção com o bem público, pelo menos nesse aspecto. Mas se verá que esses ambientes modificariam seu trânsito, quando de determinadas atividades: se assembleia, reunião de Conselhos de Classe, Conselho Escolar, festas pedagógicas ou não. Nem todos poderiam participar, transitar e "perturbar" (no caso das reuniões). Eles se tornariam "sagrados" (cf. Parte 4, Capítulo 2, seção: **rituais**). As vestimentas e decorações também seriam outras.

As salas de aula (é verdade que cadeiras novas foram compradas), a área livre, o portão e a biblioteca esteticamente são os menos valorizados. São as áreas mais poluídas. É também verdade que são os alunos os seus principais poluidores. As paredes das salas de aula têm mau acabamento (algumas danificadas), o chão, constantemente sujo, os quadros riscados, de giz e caneta, os combogós, quebrados. Na biblioteca havia livros e revistas demais para seu tamanho. Normalmente os livros e jornais estavam espalhados pelas mesas e pelo birô da responsável. O chão estava constantemente sujo. A biblioteca se encontrava frequentemente aberta nos três turnos e era freqüentada no período de aula. A área externa, onde os alunos jogavam pião, é a mais suja e degradada. Faz-se dessa área um depósito de lixo. Os alunos, principalmente, são os que freqüentam este ambiente. O portão é um dos ambientes muito procurado pelos alunos no recreio, pois faz contato com o "mundo externo", através de um buraco que possibilita passar tranqüilamente o braço para o lado externo. É por ele que os alunos conversam e compram seus "dudus" e "pipocas". Os picolés são comprados com a professora.

Os ambientes principais de reunião que aglomeram muitos participantes é a CT, o pátio e a biblioteca. Estes locais normalmente ficam com muitas pessoas quando em atividade recreativa e pedagógica com alunos. Nas reuniões com professores, a CT é o local escolhido e preferido. Às vezes, o ambiente de reunião é a sala dos professores e a biblioteca. Quando faltam professores, a CT é ponto de apoio para colocar as atividades dos alunos, normalmente com filmes didáticos, sob o acompanhamento da responsável da CT. Quando ela não está, a bibliotecária assume essa função.

A cozinha é um local também freqüentado pelos professores e técnicos: é um ambiente social, principalmente quando se desenvolvem atividades festivas ou algum tipo de recepção. Ela serve para "bater papo", falar assuntos sobre alunos e de filhos, planejamento de trabalho e "descansar". Ou seja, a cozinha não serve apenas para tomar "um café" rapidamente,

como pensa Hall (1976), para as organizações burocráticas. Ela é um local de aproximação e confraternização entre os pares da escola. Os alunos também a frequentam para ajudar em alguma atividade. No dia das mães, quem preparou a refeição foi a pedagoga, passando da sua hora de trabalho.

Particularmente nas reuniões pedagógicas/ disciplinares, do Conselho de Classe, por exemplo, os alunos não participam, apenas os professores, a educadora de apoio e alguém da direção. O tratamento afetuoso se altera quando há ameaça à ordem. Mas quando não há perigo para seus interlocutores, o ambiente se torna afetuoso, carinhoso e agradável - mas sempre impositivo por quem tem o saber para quem "não tem o saber". Vejamos com mais detalhes estes aspectos na seção dos rituais.

Viu-se, então, que estes ambientes estão repletos de sentidos, mas não se resumem à racionalização do espaço, mas são performativos. As significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista se fazem aqui: igualdade moral (Barbosa, 1999) como ponte para o Éden, hierarquização dos ambientes - em momentos específicos só alguns têm autorização a circular por ele -, homogeneidade (filas e horários únicos) coexistindo com heterogeneidade (simpatia por "a" ou por "b") (cf. Parte 4, Capítulo 2, seção : **Quase-lugar e espaço: instrumento de coerção organizacional: Livro de Ponto; rituais** ). Ver-se-á, na próxima seção, o exercício do quase-lugar no Livro de Ponto: a impessoalidade transforma-se em pessoalidade (com recados pessoais de congratulações) e lugar de espaço (de enfrentamentos entre professor e diretor).

## 2.2. Instrumento de coerção organizacional: Livro de Ponto (LP)

Weber (1999) nota que o patrimonialismo pode assumir "traços burocráticos" e o distingue da dominação burocrática, pois nele a administração é "tratada como assunto puramente do senhor" - a fidelidade é apresentada como restrita às relações pessoais e "constitui uma parte integrante de seu dever de princípio universal de piedade e fidelidade". Ora, não existe a "idéia do dever oficial objetivo", logo o exercício de poder é exercido arbitrariamente pelo detentor do poder. Não se conhece o conceito de "competência" e "autoridade administrativa", mas de "considerações pessoais" do detentor do poder. Campos (1976) acredita que as organizações burocráticas *despersonalizam* as relações sociais quanto mais estas se complexificam. Pode-se observar isto muito bem no Livro de Ponto (LP), um instrumento de

coerção que se transforma em instrumento de congratulação e explicações acerca da presença ou ausência do profissional. Ou seja, personalizam um instrumento que deveria ser impessoal. Mas quando o "tempo não estiver para peixe", o uso da autoridade se faz presente com anotações ameaçadoras por parte do diretor no LP.

Se o LP é um instrumento de controle e coerção, ele também serve para justificar e solicitar compreensão da direção quanto aos envios das faltas, pois é partir do *livro de ponto* que se prepara um documento de *mapa das faltas* (envio das faltas) à SE. O livro de ponto não é garantia de que as faltas sejam enviadas e, sim, esse "mapa". Essas solicitações ou esclarecimentos dos professores no LP se fazem a partir de mensagens e observações feitas pelos próprios envolvidos. Com a finalidade de amenizar sua falta, o professor recorre a este artifício. Mas essas observações também podem servir para lembrar quem tem o poder: a direção. As faltas podem ser abonadas pela direção - até 10% delas em um mesmo mês. Os abonos de faltas muitas vezes são feitos além do que a lei determina. O LP serve também para mandar recados desaforados à direção (Escola Recife 2).

No primeiro semestre de 2000, fevereiro a julho, computamos um total de 588 faltas dos professores. Segundo a secretária da escola, foram feitos apenas os "mapas de envio de faltas" nos meses de maio e junho - o que significa dizer que nos meses de fevereiro, março, abril e julho nada foi descontado dos professores. Ou seja, 133 faltas foram abonadas automaticamente, sem justificativas plausíveis, se descontarmos 151 faltas "com justificativas".

Não se pode concluir apressadamente que os professores faltam por irresponsabilidade ou qualquer outro motivo fútil. Foram elencadas quatro situações de faltas que são justificativas "legais" e "justas" (há aqui, também, um julgamento de valor: exigência de "bom senso" por parte da direção). São elas: **1.** Reunião/capacitação; **2.** Assembléia da Categoria; **3.** Doença na família ou do próprio funcionário/morte/ atestado médico ; **4.** Paralisações da Categoria. O primeiro corresponde a 105 faltas; o segundo a 17 faltas; o terceiro, a 73 faltas e, por último, 147 faltas pela paralisação da categoria. O total de faltas correspondentes ao semestre são 342 faltas "justas" e "legais". Aceitando genericamente como "justas" as faltas dos professores, 246 terão que ser explicadas, pois não há explicação de "bom senso" e "suporte legal" para a sua ocorrência. Isso significa um total de 41 faltas por mês se computarmos 22 dias em um mês, o que significam, 1,86 faltas por dia. É importante registrar que não constam nesses números anteriores faltas de assiduidade abaixo de 3 h/a (ou seja,

atrasos de até 3 h). Computando-se estas ausências e acrescentando mais 52 faltas de assiduidade diversas (1h/a, 2h/a e 3h/a).

**Quadro de faltas do 1º semestre 2000 do Livro de Ponto**

		Maio	Junho	Fev./ Mar./ Abr. / Jul	Total de Faltas do Semestre
<b>F G A E L R T A A I S S</b>	<b>5 h / a</b>	202 faltas	102 faltas	284 faltas	588 faltas
	<b>Até 3 h/a</b>	24 faltas	53 faltas	11 faltas	88 faltas
<b>Faltas com Justificativas (Paralisação, doenças/morte, reunião, Assembléia)</b>		133 faltas	64 faltas	145 faltas	342 faltas
<b>Diferenças entre "Faltas gerais" e "Faltas c/ justificativas"</b>		-----	-----	-----	246 faltas "S/ Justificativas"

No mês de junho, foram enviadas 14 faltas para desconto salarial. Foram abonadas 54 faltas. No mês de maio foram abonadas 34 faltas e 6 não foram abonadas. Observa-se que no mapa de faltas (envio de faltas) os abonos corresponderam respectivamente a 89% (junho) e 85% (maio). Mas se se olharem no LP os meses de fevereiro, março, abril e julho, foram computadas 284 faltas. Se, de fato, não foram feitos os mapas de faltas nesses meses, todos foram beneficiados indistintamente (100%). Se se observar o quadro abaixo, foram computadas no "mapa de envio de faltas" 40 faltas. No entanto, de acordo com nosso cômputo desta pesquisa, ocorreram 69 faltas (descontando as que tiveram "justificativas"), representando uma diferença de 29 faltas em benefício do professor. No mês de junho há uma diferença de cômputo de 38 faltas (pró-direção), não estão computadas as faltas de até 3 h/a .

**Quadro de mapas de envio de faltas**

<b>MAIO</b>		<b>JUNHO</b>	
<b>ABONADAS</b>	<b>NÃO ABONADAS</b>	<b>ABONADAS</b>	<b>NÃO ABONADAS</b>
34	6	54	14

Faz-se necessária uma observação acerca das justificativas por Atestado Médico/Doença de familiares: é muito alta a falta de assiduidade justificada por esse motivo. Ocorreram 73 justificativas no semestre, registrada no ponto, o que significa 12 casos por mês. Ou seja, doze pessoas se ausentaram da escola num período de 22 dias úteis (a cada dois dias, um professor falta por este motivo). Na escola Recife 2 é muito mais recorrente esta alegação para se ausentarem da escola.

Há mais questões a serem levantadas acerca da falta de assiduidade dos professores. É bastante significativa a ausência de professores nas sextas-feiras. Foram computadas 110 faltas (18, 77%), mas há explicações para, pelo menos, algumas faltas. Computamos: **1.** Participação em reunião/capacitação : 9 faltas; **2.** Atestado Médico: 3 faltas; **3.** Paralisações: 35 faltas; **4.** "Professora confeccionando roupa para a escola" : 1 falta , perfazendo um total de 48 faltas "justificadas como bom senso". Encontramos ainda 3 faltas "justificadas sem especificar" o motivo e 1 falta pelo motivo do dia do aniversário.

Esta justificativa do "dia do aniversário" é uma praxe nas escolas públicas. Não trabalhar nesse dia é visto na prática como um *direito*. Computaram-se 3 faltas de assiduidade por este motivo. Acredita-se que este número deva ser bem maior: nem todos identificam no LP sua ausência por este motivo. Na escola Recife 2 é quatro vezes maior que na escola Recife 1.

Numa entrevista com a diretora da escola Recife 1 ela disse que não aprovava esta prática, mas que tem um acordo da direção com os professores. Ela diz também que nunca utilizou-se desse recurso. Quando indagada sobre esse direito ela pensou antes de responder: "(...) olhe eu não aproveito disso aí. Eu acho que realmente é uma questão até às vezes de consciência. Certo, a gente tem realmente aqui na escola esse acordo, não é lei, mas a gente, esse acordo de que realmente o professor nesse dia, o funcionário ele pode tal tudinho..."

Apesar de chamar a atenção de que esta prática é uma "falta de consciência", ela a defendia como "estratégia de recursos humanos". Ela argumentou:

*"Mas a gente dá um jeitinho nesse dia que o professor folga a gente pega e essa turma não é prejudicada porque é um professor ou dois. Nunca aconteceu de ser mais do que dois professores num dia. Eu acho que não há prejuízo até porque a gente que trabalha com recursos humanos sabe, querendo ou não, é um estímulo, como pessoa. Então, pôxa, alguém me deu um pouquinho a mais de valor, já que a gente não tem como profissional, remuneração salarial, ou até às vezes de uma capacitação digna, né. Então, eu vejo por aí. Muitas colegas que trabalham noutras unidades como rede particular que não tem, aí diz, até porque, realmente às vezes só lembra pra dá um parabéns, enquanto a gente permitiu que ele tivesse uma programação diferente com a família. Querendo ou não é uma valorização (...) ao ser humano".*

O LP, como foi dito, não somente registra as presenças e ausências dos professores, mas serve para justificar a ausência pelo próprio envolvido, para demonstrar algum problema de gravidade emotiva, culpar a natureza, "dar parabéns" pelo aniversário (escola Recife 2), justificar a ausência sem especificar (certamente esperando compreensão da direção ou é o dia de aniversário e não se quer assumir no documento). Encontraram-se no LP como justificativas das ausências em todo o primeiro semestre de 2000: **1.** "Luto" e "Falecimento de meu tio"; **2.** "Justificado"; **3.** "Pai doente", "pai hospitalizado" e "filho doente"; **4.** "Declaro que faltei por motivo justo"; **5.** "Chuva"; **6.** "Doente". **7.** "Professora trabalhando confeccionando roupa para a escola"; **8.** "Deixei atividade com Marluce"; **9.** "Faltei por motivo de pressão alta", "Faltei por motivo de viagem", "faltei por motivo superior"; **10.** "greve".

Diferentemente da escola Recife 2, há uma praxe na escola Recife 1 de os próprios professores registrarem suas faltas. Computaram-se 26 faltas registradas pelas próprias professoras "Faltei". Os tipos de relação profissional desenvolvida nessa escola possibilitam este autocontrole e valorização desse registro da falta, quais sejam: processo eleitoral para diretor e criação da comissão eleitoral, criação de Conselhos de Classe, da Unidade Executora e comissões diversas e propaganda sistemática em cartazes e discursos de que a escola é democrática. Certamente, a direção tem que fazer vista grossa sobre muitas faltas para que este tipo de conduta exista, havendo, aí, uma troca simbólica entre os envolvidos: cumpram razoavelmente suas responsabilidades e nós da direção saberemos reconhecer as dificuldades por que passa o professor. Mas, além desta troca, acredita-se que estas condutas de autocontrole ocorram pelo papel de liderança e de imagem positiva que esta direção apresenta para a comunidade e para a DEE. Apesar de existir esta praxe, a direção da escola busca um controle sobre os mesmos: há rasuras que desmentem, com corretivo, que o professor esteve presente na escola. Por exemplo: **1.** Seis casos de um professor que assinou o ponto e a direção corrigiu, indicando que ele tinha faltado; **2.** Duas faltas assinadas no dia da paralisação e corrigidas pela secretaria. Podemos deduzir daí que o LP como quase-lugar pode se transformar em espaço: momento de luta e conflitos, mesmo que prepondere a hierarquia.

Os estudos do quase-lugar e espaços mostraram que a circulação pelos ambientes é hierarquizada e anti-conflitante (ficará mais claro nos estudos dos rituais), e que os ambientes da escola expressam as significações da cultura doméstico-clientelista: tudo é permitido na circulação do cotidiano como forma de se criar um lugar do Éden; há locais mais valorizados

que outros e estes são os locais de poder (quando em momento de decisão), principalmente nos momentos de reunião. Mas viu-se, também, que há ambientes valorizados que representam uma dimensão de amor ao bem público (tanto pelo uso como pela importância social): os banheiros dos alunos e depósitos de alimentos. A preocupação das dirigentes com isso indica bem esse aspecto, uma responsabilidade com o bem público, assim como a biblioteca, por estar constantemente aberta e recebendo alunos, além de criar atividades pedagógicas.

Essas trocas simbólicas da manutenção da hierarquia e determinado tipo de poder não ocorrem apenas nos ambientes físicos, mas no instrumento de poder de coerção: Livro de Ponto. O LP serve como meio de comunicação, mediação e negociação e, algumas vezes, como imposição do diretor (quando ele não gostar do profissional ou de algum comportamento dele). Portanto, não procedem as interpretações de que a ordem burocrática é impessoalizada e segue os trâmites desse imaginário. Sua lógica é outra: o LP não serve nos momentos difíceis (expor algum problema que o professor esteja passando) para impor e colocar o profissional em seu lugar, com cortes no seu vencimento, mas para apaziguar, esclarecer problemas que o profissional passe em outros momentos.

As práticas culturais exercidas nessa escola, no interior da organização ( e seus respectivos locais e sentidos) são anti-impessoalizadas: professora vende picolé no horário de aula com consentimento da direção; professores largam o trabalho para ir ao "médico" (uma professora foi encontrada na parada de ônibus pelo pesquisador e, quando o avistou, com um sorriso sem jeito foi explicando - sem que houvesse sido indagada - que nunca tinha feito isso, mas precisava ir ao dentista); não freqüentam o trabalho no dia do aniversário; professora apoia atraso de professor para reunião do Conselho de Classe e comenta que gosta dessa escola porque ela "não pega no pé"; a secretaria da escola fica constantemente fechada etc.

Os espaços e quase-lugares são importantes em momentos delicados: nas reuniões deliberativas e principalmente quando os seus integrantes estão em conflitos.

### **3. Rituais**

Serão estudados aqui, principalmente, os ritos de Conselho de Classe, isto porque este é um momento importante de definir a vida do aluno. E ele é tradicional: todas as escolas



instituem o Conselho de Classe. Outros ritos serão apreciados genericamente para poder contribuir com um conhecimento sobre essas práticas na organização educacional.

Antes de mais nada é bom frisar que falar de rito é falar de ordem, pois sua etimologia significa ordem. Ritus: ordem prescrita (grego); a raiz *ar* deriva do indo europeu védico (*rta*, *arta*) e remete à ordem do cosmo (Rivière, 1997). Por estar ligado à ordem, o rito pode ser de conversão ou de inversão. O primeiro se refere a "transcender a desordem ou dedicar um fiel aos poderes sagrados". O segundo destaca, de fato, o abalo, um novo sentido ao instituído. Para o autor os

*"ritos devem ser sempre considerados como conjunto de condutas individuais ou coletivas, relativamente codificadas, com um suporte corporal (verbal, gestual ou corporal), com caráter mais ou menos repetitivo e forte carga simbólica para seus atores e, habitualmente, para suas testemunhas, baseadas em uma adesão mental, eventualmente não conscientizada, a valores relativos a escolhas sociais julgadas importantes e cuja eficácia esperada não depende de uma lógica puramente empírica que se esgotaria na instrumentalidade técnica do elo causa-efeito" (Rivière, 1997:30).*

Rivière (1997) relembra que o rito, para Durkheim, tinha a função de unificar os membros de uma sociedade e que os seus membros estavam presos a normas coletivas. Valorizando a dimensão cultural, o rito se dessacralizava. Na sua funcionalidade, o rito possibilita uma pedagogia de integração cultural, como sinal de reconhecimento interno de um grupo e inversão temporária de comportamentos (como o carnaval).

Os ritos assumem máscaras simbólicas - o que implica a teatralização e, parcialmente, a mentira. Mas observa-se, também, que o rito, enquanto "conjunto simbólico de comportamentos repetidos", fornece uma segurança à incerteza, à insegurança social e a um momento de crise, possibilitando uma integração social. O rito, nesse caso, é um *drama* que busca solução para uma crise, mas um drama entre o instituído e instituinte, afirma Rivière, baseando-se em Turner. O rito tem que seguir regras, da mesma forma que a representação teatral: uma tensão entre a realidade e a ficção. Turner busca valorizar a oscilação da tradução rígida e repetitiva e os elementos improvisados e variáveis do rito pela criatividade do social. Para Turner, segundo Rivière, há quatro fases do rito: 1. ruptura (break). "Ruptura em uma relação a uma ordem simbólica que serve de referência"; 2. crise (crisis). "Descarga emotiva diante de uma situação de questionamento da coesão social"; 3. ação reorientada (redress). "Intervenção de terceira pessoa para restabelecer um consenso e negociação entre opositores" e 4. conclusão (reintegration). "Conclusão da crise por uma reconciliação e restauração de uma situação

normalizada, reviravolta de situação, nova ordem ou reconhecimento de um cisma" (Rivière, 1997:55).

Foram encontrados diversos rituais nessa escola investigada, tais como: rituais de entrada nos turnos da manhã, eleição para diretor, reuniões diversas (administrativas, políticas e pedagógicas), festas, aulas, encontros pedagógicos e atividades esportivas.

Uma coisa supercomum nos rituais investigados nas escolas: **1.** Nunca começam na hora estabelecida - um mínimo de 30 minutos de atraso é o comum, tornando ou justificando a reunião como mais de "encaminhamento" porque o "tempo é curto" (Houve um caso de 1 hora 30 minutos de atraso). **2.** As diretoras, as professoras e as técnicas são as pessoas que mais falam na reunião; os pais e alunos os que menos falam. **3.** Existência de contra-ritos nas reuniões (dispersão em conversas, risos, 'fitando o universo', conversas paralelas), nas salas de aula (brincadeiras excessivas, agressivas e debochadas entre os alunos e contra as professoras), nas filas de entrada (se escondendo ou reclamando delas).

A estrutura do rito não está composta harmonicamente e ajustada - ela incorpora o paradoxo e o conflito, como foi exposto anteriormente. Além disso, a atividade do rito pode passar por "derrapagens" advindas dos contrapoderes, dando novo sentido ao ritual (Rivière, 1997). O lado do inesperado, segundo o autor, deve-se levar em conta, para a não redução do rito ao funcional - por ações intencionais de um, pela pausa no rito (tomar um café), impacto de elemento afetivo (fadiga) etc. "A ordem de um não é a ordem dos outros", incisamente alerta Claude Rivière. Para o autor, o rito não deve ser visto como integrador, apenas, mas com seu "papel cognitivo, reforçando, recriando e organizando representações coletivas" (Rivière, 1980: 175). Não existe *o* poder mas *um* poder e, portanto, aí está o limite funcional do rito (Rivière, 1980). Em uma abordagem heurística, propõe o autor considerar o rito de forma analítica: **1.** Como consequência temporal de ações. **2.** Como consequência de papéis a desempenhar. **3.** Como estrutura teleológica dos valores. **4.** Como meios simbólicos ordenados aos objetivos a serem realizados. **5.** Como um sistema de comunicação (Rivière, 1997: 73-74).

As personagens principais dos rituais nas escolas são os diretores (incluir aqui não somente a diretora, adjunta e secretária, mas as técnicas) e professores. Os alunos e os pais são coadjuvantes - apenas legitimam as decisões deles. Quando há conflitos entre a direção e professores, as personagens principais são os diretores e corpo técnico. Os alunos são muito dependentes das autoridades, precisando de sua proteção sagrada. Nas festas e atividades

pedagógicas e esportivas, se unem: se solidarizam mutuamente - alunos, professores, técnicos trabalham em conjunto.

### **Alguns ritos de reuniões**

Um bom exemplo da superioridade das professoras e das assessoras foi a produção do regimento da escola (pelo menos na última reunião que ocorreu para esta finalidade de que se teve a oportunidade de participar). Elas liam diversas passagens do regimento, entre elas, e a aluna apenas observava: não falou um segundo sequer - era uma verdadeira figurante. A única vez que a aluna participou ativamente foi quando ela pegou o texto e ficou olhando, fitando-o. As professoras, em nenhum momento, preocuparam-se em inseri-la na reunião. Conversavam e discutiam entre elas numa mesa da CT, todas ao redor dela, ignorando sua presença. A reunião era bem informal, com saídas dos seus membros e aparições dos membros da direção. Alguns conteúdos tratados pelas professoras foram a "formação da cidadania", "o tipo de escola que defender", "formar alunos críticos". A professora de História disse que os alunos precisavam aprender a questionar, a exigir direitos e também a ter direitos. Com uma condução dessa, entretanto, será bem difícil atingir estes objetivos. Ao mesmo tempo dessa reunião, outra reunião ocorrera: conflito de professores com a direção. O pesquisador não foi convidado para participar. Eles tinham que "lavar roupa suja" entre si. Esta reunião foi feita na sala dos professores e com a porta fechada.

Já numa reunião com os pais, as professoras e a direção eram as personagens principais. Dos pais era apenas exigido que participassem mais da escola e acompanhassem as tarefas dos seus filhos. As cadeiras estavam enfileiradas e a direção ficou sobre uma mesa e em frente das cadeiras, em pé. Os pais ficavam normalmente em silêncio e muitos olhavam para o chão. Foi solicitado aos pais que, se existisse alguma reclamação, esta fosse feita antes da entrega dos boletins - única vez que foi possibilitado a intervenção do pai. Logo após se fez a leitura dos "deveres e direitos". Toda a leitura do regimento é entrecortada de observações e exemplos de como os pais e alunos devem ser ( 1 ). No final da reunião foram distribuídos os boletins. Muito tumulto no final da reunião, pois as mães ficaram em pé e ao redor da mesa, onde se localizavam os condutores da reunião.

A diretora chega atrasada e pede desculpas ("foi o engarrafamento", diz ela). Há mães que chegam às 17h15m, quase no final da reunião. A diretora apresenta o pesquisador e pede compreensão de todos para colaborar com ele, e inicia a reunião criticando os alunos por estarem "driblando as normas". Solicita a uma professora para ler "os direitos e deveres", porque chegou "agitada". Um outro ponto de pauta é a questão da roupa sensual e bonés dos alunos. Um pai observa a conduta de uma professora e ela estranha tal observação pois ela se considera exigente profissionalmente. A diretora justifica e vai em defesa da professora, explicando que sua ausência se fez por um período longo por estar de licença prêmio (Esta professora foi a mesma que estirou a língua para o cinegrafista que estava nos auxiliando na pesquisa, quando o mesmo passou perto dela). A professora passa a ser a principal interlocutora, justificando-se. O pai tenta intervir em um momento e não consegue: "Não, eu tou lhe dizendo. Porque as tarefas não são só dever, pergunta e resposta". Há quinze intervenções dos pais (de esclarecimentos, posicionamento crítico, tentativas de iniciar uma intervenções e respondendo a questões) e quatro intervenções de diversas pessoas ao mesmo tempo, inaudíveis em toda a reunião. A diretora intervém 17 vezes e as professoras 20 vezes durante a reunião, sendo o tempo maior de intervenção sem dúvida da direção e das professoras. Foi medida a quantidade de palavras nos discursos dos pais e da professora envolvida na crítica levantada inicialmente pelo pai. A professora usou 1.464 palavras (três páginas) e os pais 243 palavras (meia página) - infelizmente nas duas intervenções dos pais não foi possível ouvi-los, transcrevê-las e e, assim, medi-las. Esta impossibilidade do registro dos pais (eles falam baixo) já demonstra uma dimensão importante nas relações sociais entre eles: submissão. Por sinal, em outra reunião de conflitos, os diretores modificam a intensidade da voz: *falam mais alto* (não se presenciou uma vez sequer isso com os pais em reuniões) para não deixar de demonstrar o poder da autoridade.

### **Rituais do Conselho de Classe**

Como foi dito anteriormente, será descrita e analisada, de fato, a reunião do Conselho de Classe. Ela se passou em dois momentos: no primeiro, a primeira reunião (10/12/99), o pesquisador foi impedido pelas professoras do turno manhã de participar da mesma; no segundo, a participação do pesquisador foi aceita pelas professoras do turno da tarde (16/12/99).

Segundo a diretora da escola, o Conselho de Classe tem a função de analisar o desempenho, frequência e assiduidade do aluno. Se se entende por desempenho o processo/resultado pelo qual passa o aluno no ensino-aprendizagem, esses Conselhos de Classe não cumprem essa função. Cumprem apenas o controle de frequência e assiduidade.

No dia 10 de dezembro de 1999, às 15h55m, quando o pesquisador chegava à escola, havia aula nesse momento e alguns professores se encontravam em sua sala de descanso. Às 16h30m a secretária tomou a iniciativa de conversar com as professoras para que o pesquisador pudesse participar da reunião e voltou, meio sem jeito, dizendo que elas não concordaram com a presença do pesquisador, porque o assunto da reunião era um assunto particular, que dizia respeito aos alunos, e que não seria bom o pesquisador estar presente nesse momento. Ele ficou aguardando um momento e a diretora chegou. Ela tinha ido ao lado da escola (à igreja), e ele tomou a iniciativa de conversar com ela para saber da possibilidade de participar da reunião sem o uso do gravador. A diretora entrou na sala onde se encontravam as professoras. Logo após, chamou o pesquisador para se dirigir à sala da direção e disse que, infelizmente, não ia ser possível porque as professoras não estavam preparadas para a presença de um estranho, porque elas iam ficar sem jeito com esta presença, já que iam tecer comentários sobre alunos. A diretora disse que, por ela, não haveria problema nenhum, que todo mundo fala da democracia na escola, mas é difícil implementá-la. A direção tentava fazer isso, mas sempre existiam duas ou três professoras que criavam obstáculos e as outras terminavam seguindo.

É importante observar que, no momento em que a diretora chegou à escola, duas meninas saíram rindo pela secretaria. Elas foram repreendidas e mandadas embora pela secretária, pois não podiam ficar ouvindo a reunião dos professores, cujo local era somente deles. A porta da sala dos professores e as janelas estavam literalmente fechadas. Somente uma vez foi presenciada reunião na sala dos alunos, as outras foram feitas na sala dos professores, na biblioteca e CT, o que sugere uma diferenciação entre os membros da escola. E a porta estava sempre fechada.

Ora, apesar de terem essas reuniões um caráter mais profano que religioso, todos os rituais só existem em lugares específicos (não se faz assembleia ou reunião num banheiro), que têm uma dimensão mais ou menos sagrada (acolhedora, identificatória). Como diz Gusdorf (1980), não existe festa e rito sem lugar. A realidade humana é vivida em algum lugar, em presença. Como dá para ver, o espaço não deve ser visto apenas como uma dimensão

racionalizadora - ela não se limita e restringe à dimensão do pensamento e de sua funcionalidade: há uma *qualidade* no espaço mítico. O espaço é uma construção de sentido - não existe espaço independentemente da realidade humana. "Há, pois", destaca o autor, "uma coalescência do homem e do seu contorno. É o homem, sim, que impõe sentido à paisagem, mas também só a paisagem que é que assegura a completa realidade do homem" (Gusdorf, 1980 : 68). Mas o local, para ser apropriado de fato, por uma determinada comunidade, necessitará de um ritual de posse. Sem dúvida, com esse procedimento ritual, transforma-se o local de "caos" em "cosmo". O local é fechado por materiais visíveis ou imaginários, e ele define quem é estrangeiro ou não, quem pode ou não entrar nesta fronteira demarcatória. Em seu interior, definem-se as hierarquias e lugares.

Posta esta questão do lugar como templo, será vista, de fato, a análise da reunião do Conselho de Classe. Seis dias após a primeira tentativa de participar do Conselho de Classe, ocorreu outra reunião desse Conselho, agora no turno da manhã, e a diretora disse que poderíamos participar dela. A reunião começou atrasada. Estava marcada para iniciar às 07h30m e somente começou às 09h50m. Três motivos foram alegados para a reunião não ter começado no horário previsto: ausência da educadora de apoio da escola, pois a mesma tinha ido visitar a adjunta, que tinha acabado de "dar à luz" (chegou 9h, aproximadamente); poucos professores presentes (apenas três) e ninguém encontrava a chave da sala dos professores. O professor de Educação Física faltara e solicitara à representante do Conselho Escolar que o informasse se ele precisava fazer a recuperação dos alunos. Uma outra professora reagiu: "Era para ele estar aqui". "Ele nunca vem, não sei por quê" - falou a representante dos professores do Conselho Escolar. O funcionário da secretaria chegou às 9h10m na escola, pegou o jornal e sentou. Às 9h25m chegou um professor na escola para participar da reunião e a pedagoga falou: "Chega essa hora e ainda com essa cara?". Uma professora, que estava na secretaria, comenta: "Diga, eu vim do HEMOPE". O professor suspendeu o braço e apontou o dedo para o mesmo, sugerindo que tinha ido doar sangue.

A pedagoga procurava a chave da sala dos professores para poder iniciar a reunião. Não encontrou. A pedagoga disse, referindo-se à porta da sala dos professores: "Vou arrombar, vou arrombar". Pediu o celular do pesquisador e fez algumas ligações para saber onde se encontrava a chave. Ela disse que iria "dar um baile" e "bater boca" com as professoras pois era para as

cadernetas ficarem na secretaria e não na sala dos professores. Retirou-se intempestivamente da secretaria em direção à biblioteca.

Três professoras se encontravam na biblioteca, desde cedo, aguardando a reunião e aproveitavam o momento para porem as cadernetas em ordem (registrar o conteúdo programático, carga horária etc). Eram sete os professores que iriam participar da reunião. A educadora de apoio chamou o pesquisador para o início da reunião. A reunião começou sem nenhuma formalidade. Foi tanta a informalidade que a educadora disse: "Vou terminar dando uma porrada nele", referindo-se ao pesquisador, por este se recusar a emitir qualquer opinião sobre o transcurso da reunião. Algum tempo após o início da reunião, como em momentos especiais, alguém chegou com bolo enfeitado, salgadinho e refrigerantes. Interrompeu-se rapidamente (5 minutos) a reunião e seguiu com todos lanchando simultaneamente. Iniciou-se o momento da "festa" e "confraternização".

Todos já se encontravam na sala da biblioteca - com exceção de três professores. A pedagoga chamou a atenção da bibliotecária publicamente, pois estava conversando e, em conseqüência, atrapalhando a reunião. A pedagoga ficou coordenando a reunião, chamando os nomes dos alunos e solicitando esclarecimentos. Ela estava com uma caneta azul, uma vermelha e um grafite, o que significa dizer que ela se utilizava da cor da caneta para distinguir os "bons" e "maus" alunos. Várias vezes, a própria pedagoga foi chamada a atenção por professores por brincar e fazer comentários paralelos no transcorrer da reunião, como, por exemplo: "Ei, menina, vamos trabalhar" e "Ei mulher, vamos trabalhar", disseram duas professoras em momentos distintos. A pedagoga pediu umas fotos de baleias que se encontravam com uma professora que tinha acabado de chegar e foi o maior tumulto, dispersando mais uma vez a reunião. Pediram para que ela continuasse a reunião. "Ela é pedinte demais" - disse uma professora sobre a pedagoga, pois a mesma solicitou bolo a diretora. "Tem mais alguma coisa mais para acabar de enterrar em ..." disse a pedagoga. Ela chamou o pesquisador e mostrou as anotações em seu mapa de controle: várias interrogações e um desenho de uma criança chorando.

A pedagoga gritou para que uma funcionária viesse ajudá-la no registro das notas. A porta da sala da biblioteca estava aberta. Posteriormente foi fechada e proibida a presença de estranhos a reuniões: funcionários e alunos. A pedagoga solicitou que um funcionário presente a fechasse. Os professores sentavam nas cadeiras em espaços não ordenados, ou seja, não foi

utilizada uma mesa em que as cadeiras a circulassem, mas caoticamente distribuídas, contudo, todos próximos uns dos outros.

### **Rito e linguagem**

Um dos pontos fortes das reuniões é a emergência das classificações e comentários sobre os alunos, sua aprendizagem e conhecimento adquirido (ou não). Apesar de não se trabalhar aqui questões específicas de comportamentos "desviantes", os etnometodólogos dão contribuição importante acerca de classificações rotuladoras. Ou seja, os indivíduos são rotulados de tal forma que eles terminam sendo estigmatizados. Portanto, para os etnometodólogos, o rótulo deve ser visto não como expressão de uma cultura, mas como formadora dela. Para eles, o estudo do rótulo ajuda a entender o próprio interior da instituição, como fatores internos e não externos à instituição responsáveis pela exclusão. Acredita-se que para aceitar a dimensão do rótulo não é preciso renegar, necessariamente, a cultura como um “fator externo”, como fazem eles. Para eles, o rótulo está associado ao estigma, atribuído a um sujeito qualquer, sem se preocupar com a dimensão psicológica ou motivante. Ou seja, “o desvio deixa de ser considerado como uma ‘qualidade’, uma característica própria da pessoa, ou ainda como algo que é produzido pelo desviante. Pelo contrário, estima-se que o desvio é criado por um conjunto de definições instituídas ou pela reação do social a determinados atos mais ou menos marginais; em poucas palavras, que é o coroamento de um julgamento social” (Coulon, 1995: 94).

Para Coulon, “o desvio não é inerente ao comportamento” (Coulon, 1995: 95). Por desviante entende-se aqueles que transgridem as normas sociais. Mas nem toda transgressão é um desvio. Na sociedade moderna, “a diferenciação socialmente significativa entre desviantes e não-desviantes depende cada vez mais das circunstâncias, da biografia pessoal e social, e das atividades burocráticas das agências de controle social (J. Kitsuse apud Coulon, 1995:95). Ora, esta passagem reforça o argumento de que a dimensão cultural e do imaginário de cada sociedade é importante para entender a existência e eficácia de determinados rótulos e não de outros.

O que a “teoria” do rótulo indica é que o “desviante é aquele que é capturado, definido, isolado, designado e estigmatizado. Trata-se de uma das idéias mais fortes da teoria da



designação o fato de pensar que as forças de controle social, apontando determinadas pessoas como desviantes, acabam por confirmá-las como tais por causa da estigmatização que está ligada essa designação” (Coulon, 1995: 95).

Não se pode esquecer que essas classificações são feitas pelos *especialistas* do saber num *momento* e *local* importantes da instituição escolar: rito de inclusão e exclusão de alunos. Quanto mais capital simbólico possuir o nomeador, mas capacidade de tornar-se efetiva a nomeação (Bourdieu, 1998).

Algumas classificações surgidas na reunião do Conselho de Classe serão apreciadas agora. As classificações, expressões e comentários que emergiram na reunião são negativos e positivos. As classificações, expressões e comentários negativos são: **1.** "Essa menina não faz nada", "Ela tem um grupinho"; **2.** "Ela é um pouco parada", "tem que cuidar com as amigadas"; **3.** "[Fulana] é cacete"; **4.** "É problema, não quer nada. Não fez nada o ano todo", "mas tem sempre um palavrão na ponta da língua", disse uma outra professora; **5.** [Fulano] vai se perder, mudou da água pro vinho"; **6.** "[Fulano] não fez nada durante o ano", "passou se arrastando"; **7.** "É inteligente, mas não quer nada", "ele vem só brincar" - disseram duas professoras; **8.** "Comigo ele não fez nada. Não tem condição de passar"; **9.** "Esse menino falta demais", "e não faz nada"; **10.** "Aquele é triste", "é o mosquito", "ela come muito" (4 pães); **11.** "É terrível", "é aquele dos brincos"; **12.** "Ele é muito fraquinho"; **13.** "Ela vai engatinhando, vai, vai"; **14.** "O comportamento é péssimo", "ele é muito parado", "é quase parando"; **15.** "Ele é péssimo, o comportamento"; **16.** "Ele é fraquíssimo"; **17.** "Cão é este aqui", "Como é o nome da besta fera? (indagou a educadora de apoio)"; **18.** "É tão tranqüila, fraquinha"; **19.** "O comportamento é péssimo", "péssimo na escrita"; **20.** "Tudo é filona, é enrolona"; **21.** "Ela é muito danada"; **22.** "Comportamento 0"; **23.** "É turista ela", "comportamento deixa a desejar" (professora.), "é péssima mesmo" (educadora de apoio); **24.** "Vixe, vixe fulano"; **25.** "É tão feinho, mas agradável"; **26.** "Nunca compareceu. Não sei se é gorda ou magra"; **27.** "Pichador".

Como se pode notar, toda a responsabilidade da produção do saber é do aluno. Mais do que saber, é no comportamento que eles centram sua classificação rotuladora ("é péssimo", "não quer nada", "é enrolona" etc). O bom aluno é, portanto, aquele que sabe "se comportar" (faz tudo, "não tem grupinho", "está sempre na sala de aula", "não chama palavrão" etc). Mas há momentos compensatórios. Se falta algo ou alguma coisa em alguém, a outra compensa

("fulano é tão feinho, mas agradável"). A quantidade de comentários negativos está bem mais presente que os seus aspectos positivos abaixo apresentados.

Quando apareceu um consenso sobre o comportamento positivo de alunos, uma professora observou: "Começou aparecer as boas". As classificações, expressões e comentários positivos são: **1.** "O comportamento é mais ou menos", "é ..., é... é... bom"; **2.** "Comportamento é 10"; **3.** "Fulana é uma menina boa. Ela é 10. É excelente em tudo"; **4.** "[Fulano] é muito esforçado, graças a Deus"; **5.** "[Fulano] é tão feinho, mas agradável" "tão cativante", "gosto dele de graça"; **6.** "Esse menino é maravilhoso"; **7.** "Ele é um negrinho lindo"; **8.** "Eu quero acompanhá-las pois são formidáveis"; **9.** "Excelente aluna"; **10.** "Ótima aluna, prestativa"; **11.** "Muito bom aluno. Belíssima letra"; **12.** "Ela tem uma letra bonita"; **13.** "Excelente aluna. Ela não me dá trabalho".

O aspecto positivo é ressaltado também no comportamento. Há que se banir o caos. Viva a ordem, pregam os professores, apesar de toda libertinagem no cotidiano com o consentimento cúmplice de todos que fazem a escola com suas posturas paternalistas. Libertinagem não somente dos alunos, mas também dos professores com sua falta de pontualidade e assiduidade na unidade escolar (cf. mais adiante). "Bom comportamento", "prestativa", "não me dá trabalho", são as referências relativas ao bom comportamento. Mas um bom aluno é aquele, também, que tem "belíssima letra" (cf. Parte 3, capítulo 1). Também são feitas referências à beleza e à graça do aluno como se segue: "gosto dele de graça", "tão cativante", "é um negrinho lindo".

Diferentemente da escola Recife 2, a escola Recife 1 busca ou insinua causas e explicações para o desempenho do aluno ser tão (in)suficiente. Questões ligadas à "hiperatividade", "origem de outra escola", "por ser danada demais é inteligente", "some da escola", "questões psicológicas", "falta de condições sociais e familiares". Aqui percebeu-se que as explicações para o desempenho do aluno referem-se à "energia do aluno", "má formação educacional em outra escola", "mau comportamento" e "questões familiares", ou seja, a escola não se põe como objeto de reflexão.

No geral, pode-se dizer que em nenhum momento a escola se colocou como objeto de investigação e reflexão: o problema sempre estava lá fora, fora de seu alcance (apenas uma vez um professor disse que se *um* aluno fosse reprovado a culpa seria da escola). O poder dos magos não era tão forte para agir sobre esses problemas. Vejamos como eles apresentam em

suas locuções destas questões: **1.** "Ele é péssimo o comportamento. Acredito que isto atrapalha"- afirmou uma outra professora. "Parece-me que ele é hiperativo" - ficou gesticulando e imitando o menino, movimentando os dois braços para cima e para baixo; **2.** "Ele é fraquíssimo. Ele veio do CAIC" , "Ele chegou sem ler direito"; **3.** "É tão inteligente que é danada demais"; **4.** "Nem pra ser boa eu posso. Há menino que não fez nada [e aparece e some. Não consegue fazer nada]"; **5.** "O ginásio deveria ter um psicólogo para acompanhar as crianças"; **6.** "Eu posso aprová-lo, mas comigo" - alguém comentou que a mãe dele bateu nele com um fio 12 e ficou a marca; **7.** "Como pessoa é excelente (prestativa, se aproxima de mim), mas como aluna não é participativa" disse uma professora. **8.** "Ela é um doce" - afirmou outra. "Eu sei que a casa dela é bem pobre"; **9.** "Precisamos analisar que os comportamentos dos alunos que é problema doméstico (...) aí não tem condições psíquicas"; **10.** "A escola não fez nada por fulano" [problemas familiares] "se ele for reprovado é culpa da escola"; **11.** " A pedagoga contou para as professoras que um aluno tinha problemas familiares. A mãe era espancada pelo pai. Separaram-se e o menino foi morar com o pai e, posteriormente, com a mãe – que ganhou na justiça a guarda. Ela solicitou que o aluno fosse avaliado levando em consideração essas informações; **12.** A professora, comentando sobre uma turma que quando fazia chamada os alunos respondiam: "No Aníbal Bruno" (presídio). Uma outra professora, observou: "Só tem maconheiro"; **13.** "Ela tem uma letra bonita", disse a representante dos professores no Conselho Escolar. Outra professora comentou: "há alunos do setor público que concorrem com alunos da escola privada"; **14.** "Ela é um pouco parada" - falou alguém. "Tem que cuidar com as amigas"- disse uma outra professora.

Mas a intimidade irônica e cínica sobre a sexualidade dos alunos não é esquecida na reunião. Na escola Recife 2 é bem mais expressiva (conferir adiante). Classificações, explicações e comentários maldosos que se referem à sexualidade dos alunos também foram anotadas: **1.** "Peguei os dois na sala quase afogando o ganso", disse a pedagoga e uma professora retrucou: "São detalhes, [fulana]"; **2.** "Só quer saber de peia" - disse a pedagoga sobre uma aluna de 12 anos, grávida. "Se soubéssemos antes desse problema dela. Poderíamos ter visto. Mas ela não tem condições de passar não" - comentou uma professora; **3.** "Ainda bem que a turma não pegou no pé dele", "Ele é homossexual (...) o espermatozóide dele deve ter vindo já gay" - disse a pedagoga. "Eu acho que o caso dele é familiar" - comentou uma professora.

Outros comentários cínicos e irônicos foram anotados também, como estes que se seguem: "Esse só faz coisa quando ameaçado (...) mas não é de morte não" - as professoras riram; "comandante de bordo da Arca de Noé"- disse a pedagoga a uma professora que tinha acabado de chegar atrasada na reunião e é idosa; "Não coloquei péssimo em ninguém, mas ruim. Se não assusta quem for pegar da próxima vez"- disse a pedagoga.

Mas houve divergências quanto às classificações e comentários sobre os alunos. Elas não foram consensuais. Afeições a alunos por parte de umas e desconsideração por parte de outras foram notadas na reunião, mas sem que houvesse quebra da harmonia. Quando alguma professora fazia comentários depreciativos, outra corrigia dizendo que não havia problema com ele e vice-versa. Por exemplo: "O comportamento dele é normal", disse uma professora. Outra reagiu: "Só se for em sua aula"; "Esse menino aqui é ótimo. Ótimo é pouco pra ele" - comentou alguém. Outra reagiu: "Comigo ele é a peste". Uma professora, reagindo a críticas a uma aluna observou: "Essas coisas de comportamento é tão relativo. Às vezes tem menino que tem problema em família".

Se a pedagogia construtivista apregoa que o processo de ensino-aprendizagem deve ser centrado no aluno, de fato, os professores da escola fazem e se tornam "bons alunos": "centram" toda a culpa da aprendizagem no aluno (por tabela, na família e na psiquê dos alunos). Eles, conseqüentemente, devem ser excluídos dessa responsabilidade.

Viu-se bem aqui na seção sobre rituais que eles se realizam sem valorizar a participação crítica, possibilitando, apenas, que a minoria se sinta alegre e brincalhona e que esses diversos ritos de reunião são normatizadores (anti-mulher, anti-participação, anti-aluno e anti-pais). Os momentos de alegria, brincadeira, apenas surgem para se divertir às custas dos outros. Nesses ritos, quanto à vestimenta, não há modificações em relação ao cotidiano: é um dia como qualquer outro. Somente nos momentos de festas (de confraternização e esportivos) é que se valorizam decoração dos ambientes, vestimentas sociais ou diferentes do cotidiano. Portanto, são ritos em que faltam maior sofisticação e elaboração. Talvez, porque a rotina do trabalho não possibilita situar estes momentos como dias especiais (a própria eleição para diretor não estava com clima para eleição, e isso, talvez seja compreensível: não alardear o processo para não estimular possíveis concorrentes).

Na linguagem é que se percebe, também, a discriminação, o machismo e a hierarquização social, negando a brasilidade reinante no cotidiano. As críticas se resumem a

classificar *comportamento* dos alunos e, conseqüentemente, se posicionarem de forma favorável ou contrária ao aluno. Pode-se classificar dois tipos de linguagens quando se referem aos alunos: positiva e negativa. A positiva, em menor proporção, realça o "bom" comportamento do aluno ("prestativa", "belíssima letra", "não dá trabalho") e a negativa refere-se ao "mau" comportamento do aluno (referindo-se ao fogo sexual da aluna, por ser "danado" ou "cão", por ser "turista" etc).

Mas as classificações não ocorrem sem conflito: há uma luta a partir da representação e relação que o professor tenha com o aluno. Sutilmente, professores se posicionam favoravelmente ou contra o aluno que está sendo classificado. Certamente, dependendo do capital simbólico do professor, determinada classificação não se instituirá. Por exemplo, se o professor de Educação Física classificar algum aluno (positiva ou negativamente), haverá reações, pois ele não participa dos "fóruns" da escola, gerando insatisfações por aqueles que participam.

### **III. Escola Recife 2**

#### **1. Breve história social da escola e dos seus personagens**

Apresentar-se-á, agora, a história dessa escola, tendo em vista que o levantamento da linha da vida possibilita situar processos e conflitos anteriores, que podem, ainda, estar presentes no momento do trabalho etnográfico. Por outro lado, ajuda compreender os rumos, os caminhos traçados e os acidentes que marcaram a escola. Além disso, pode também ajudar a visualizar a escola em suas mudanças no tempo: novos profissionais, ampliação ou não da estrutura física, tipo de organização de trabalho etc. Os professores, funcionários e diretores serão identificados respectivamente apenas por letras (P, F e D).

Esta escola aqui investigada se localiza numa área muito pobre, com muitas moradias muitas de reboco e pequenas, e, ao seu lado, circulando por todo o muro da escola, um canal de fossa onde alguns porcos se "deliciam" nas águas do esgoto. Há ônibus que passam na frente da escola e existe um pequeno posto da polícia militar a 20 metros de distância.

Ela foi inaugurada em 1984<sup>47</sup> com a presença de políticos, conforme as entrevistas dos professores. Uma professora ressaltou que, na inauguração, tinha uma mesa com toalha branca e enfeites, bolo e música. A escola era pintada de tinta a óleo, cor azul e branco. Era considerada "escola modelo", por causa da estrutura do prédio e seus recursos de trabalho: gabinete dentário, marcenaria, laboratório de ciências com seis microscópios eletrônicos e biblioteca (com campanha dos próprios professores). As disciplinas, além da grade atual, com algumas alterações, eram técnicas agrícolas, educação para o lar, serviços laboratoriais para a comunidade. Existia um coordenador de turno por andar para "auxiliar na disciplina".

Uma professora (P3) informou que tanto os meninos como as meninas estudavam a disciplina Práticas do Lar. A sala de aula era transformada em uma casa: tinha quartos, cozinha, sala de estar. A professora defende a existência da disciplina prática do lar porque ela acha que os meninos precisam também ajudar em casa. Além dessa disciplina, havia, também, Práticas Industriais.

A escola participava das festas das Paradas Militares do 7 de setembro (o Detran e a polícia controlavam o tráfego), de corridas, dias das mães nas ruas que circundam a escola, e organizava missas e cultos na própria escola, além de Gincanas. Um professor (P1) conta que até aos domingos trabalhava no auditório do Sesc para desenvolver atividades de competição de gincanas. Era comum e não recebiam por isso. A competição de gincanas chamava-se "Minha escola é a melhor". "Teve uma época", relata o professor, "que a gente disse 'a gente não tem mais Domingo', porque todo Domingo tinha uma atividade para se fazer na escola. E as pessoas trabalhavam com gosto".

Eram comum, também, atividades religiosas na década de 90. No dia das mães um pároco da igreja frequentou a escola no período de aula (P3).

As relações na escola, desde sua fundação, estavam pautadas pelo favor, pela prisão do laço social. Os diretores e professores eram julgados a partir da "bondade" ou da "rigidez". A funcionária de serviços gerais disse que havia uma secretária "miiiiiiito boa". Ela explicou o que é uma secretária muito boa: "Não tem secretária que gosta de dar muita ordem? Ela não é muito não, ela faz aquele trabalho dela, da secretaria, muito bem feito, uma educação

---

<sup>47</sup> Segundo uma professora (P3), ela ingressou na escola em fevereiro de 1981 e a escola foi inaugurada em março, ou seja, há diferenças de informações quanto ao ano da inauguração.

tremenda". Ela admirava um ex-diretor, que chamaremos de (D1), porque ele "deu o 207<sup>48</sup> a todo o mundo. Ele tinha muita ligação com o secretário da educação, e ninguém tinha isso aqui. Ele nos ajudou muito". O *atual diretor* da escola investigada era avaliado como "muito bom. Ele é muito, assim, *a gente chega atrasado, ele não liga*, ele não fica assim, né [...] *meu diretor é muito bom demais*, a gente diz assim, né, a gente diz assim, 'olhe eu cheguei atrasada porque isso e isso', aí ele, 'tá certo'". Já quando ela falou de uma diretora das fundadoras, ela disse que ela era muito rígida (D2). Esta diretora antecedeu o diretor D1. Ela "era mais exigente, assim, no horário, eu pego de 1 hora, chegava de 1 hora, tinha de chegar de 1 hora, se chegasse assim 2 horas ela nem queria que entrasse mais, esse já deixa [o diretor atual]". Mas um professor disse que apesar de uma diretora ter sido disciplinadora, "rígida", os professores aos poucos gostaram dela, pois ela fazia tudo "até varria as salas". Esta diretora é a que participava de diversas atividades no domingo. "E ela era linha dura. Ela não admitia um aluno no corredor no horário de aula. Mas ela era uma diretora que você chegava na escola, ela tava de sandália havaiana varrendo o jardim da escola".

Uma outra professora reafirma a rigidez dessa diretora:

*"Ah, ela era muito severa, rígida. Era dessas que chegava na escola de manhã e só ia pra casa tarde. Passava a manhã, o dia inteiro na escola, organizando mesmo. E era dessas diretoras assim de botar a mão na massa. Tava precisando varrer, ela entrava e varria, sabe?, como muitas vezes a gente pegou [a diretora] com vassoura ali, limpando, ajudando as meninas e era realmente uma boa administradora, sabe?, e consciente do trabalho que fazia e principalmente da parte educacional, não é, porque fazia reunião com a gente, preparava tudinho e tava sempre ??? onde tinha um problema ela tava lá tentando solucionar, quer dizer foi uma época muito boa.*

Uma funcionária (F1), desde 1986, trabalhava nessa escola na função de "auxiliar de disciplina". Ela tinha 48 anos, estudou apenas até a 7<sup>a</sup> série e tinha chegado na escola através de um deputado estadual (PFL). Ela disse: "Naquele tempo todo mundo entrava, né. Nem todo mundo fazia concurso naquele tempo". Ela desenvolvia para vereadores e deputados diversos tipos de atividades ela designava como "ajuda". Internava necessitados num hospital, os médicos faziam ligação de trompas e além disso, levava os necessitados a um oculista. Até uma taxa de R\$ 5,00 do SUS o vereador pagava. Encaminhava, também, a retirada de título de eleitor e arranjava uma Kombi para transportar o futuro eleitor - contava muito contente a informante por poder "ajudar". Já um outro professor ingressou na escola desde fevereiro 1981.

---

<sup>48</sup> Código que identifica um acréscimo de 3 horas a mais de trabalho, perfazendo um total de 9 horas de trabalho não consecutivo.

Na época do governador Marco Maciel a frequência de políticos na escola era grande, contou um dos entrevistados. Os políticos da oposição não entravam na escola, apenas o da ARENA. Quando eles visitavam a escola as aulas eram interrompidas para conversarem com ele. Um deputado, por exemplo, conseguiu o difícil acesso.

Em março de 1984 uma nova professora (P2) chegava à escola, indicada também por um político, mas só que contratada por prestação de serviço. Um ex-diretor da escola (D1), no final da década de 80, que tinha conhecimento com um Ministro das Minas e Energia, foi nomeado para diretor da escola investigada. "Ele era uma pessoa tão boa, ele era tão bom que não prestava", expunha a professora. Conforme o depoimento da professora, para ele, "sempre o professor tinha razão. Sempre o professor podia, a gente podia fazer curso, a gente podia sair pra fazer um trabalho extra-classe e ele sempre deixava. Quando a gente não tinha ônibus ele arranjava. Ele tinha muitas amizades". Ele fazia passeios para as praias (Gaibu, Ponta de Pedra), sítios, cachoeiras com professores e funcionários, no final do ano, nas comemorações do dia do professor. Os passeios eram no dia de Sábado. "Às vezes ele contava o número de pessoas, dava mais do que suportava, ele arranjava outro ônibus [(...)] ele arranjava um patrocinador, um empresário de alguma firma, aí dava uma quantia "x" em dinheiro aí ele pegava e revertia em ajuda alimentícia". Os comerciantes mandavam caixas de guaraná e achocolatado.

Quando o atual diretor da escola investigada chegou na unidade escolar, em 1994, para participar de uma reunião com a secretária de educação, para assumir a função de diretor, a primeira recepção foi uma bolada das alunas que jogavam queimada. Ele conta que a escola estava quase sob uma "intervenção". No primeiro dia de trabalho, o primeiro professor chegou para trabalhar às 7h30m - a aula iniciava às 7h. "Eu fiz uma reunião com os professores, conta ele, e disse 'olha! eu costumo chegar antes da sete pra saber quem está chegando no horário e costumo sair depois das dez pra saber quem está saindo no horário, certo? (...) dia de Sexta-feira, segundo os alunos, praticamente não tinha aula", completou o atual diretor.

Quando ele chegou, a escola estava em reforma. Ele contou, também, que a evasão escolar chegou a 800 alunos e que ele resolveu o problema não matriculando os alunos desistentes que só pegavam as carteiras de estudantes e não frequentavam a aula. Na época em que ele chegou, na escola existiam 1.800 alunos matriculados, hoje são 3.000. Ela estava desmontada porque tinham sido roubados "televisores", "gabinete dentário", "bancas". "Se



demora mais", conclui o diretor, "tinham levado a escola toda". Uma professora disse que, além desses materiais, já foram roubados vídeo, lâmpadas, pratos, copos e merendas.

Todas as grades da escola foram postas pelo atual diretor, devido a uma tentativa de estupro a duas alunas. O Conselho de Classe e o Plantão Pedagógico foram também iniciativas dele, pois, segundo ele, não existiam na escola antes de sua chegada.

Nessa escola, os professores e funcionários vivenciam o mundo da hierarquia, da personalidade e do afeto desde a sua fundação. Interessante observar que quando se referem a uma "boa administradora" que a escola já teve, a referência é que ela era "rígida" (F1 e P3) e "botava mão na massa" (P3) - a mesma representação que os alunos fazem de seus diretores. Uma diretora "disciplinadora" e uma que termina sendo "igual" a eles e aos serviços impressionaram os servidores. É a igualdade moral de que fala Livia Barbosa. Não é à toa que se referem ao diretor atual como "uma pessoa muito boa" (P3) e "bom demais"(F1). O julgamento é sempre afetivo e não técnico-profissional (Mello, 1987).

Mais interessante é que a escola já nasceu "grande": era uma escola "modelo", como se o que definisse o "modelo" fosse a estrutura física do prédio e aparelhos. Barbosa (1999) chama a atenção de que, na sociedade brasileira, valoriza-se mais a aquisição que a busca, a luta (ideologia do norte-americano: o vencedor). Talvez proceda fazer uma analogia histórica, já que a "posse" é uma significação importante na sociedade brasileira: a distribuição de títulos de nobreza era uma prática em todo o Império (ou seja, a "posse" de nobreza). Talvez também proceda o argumento de Livia Barbosa já que nas entrevistas feitas nesta tese, em outro lugar, a cidadania é representada pela posse: "ter" saúde, "ter" educação e não pelo "ser".

A maioria dos professores, certamente, foram colocados por um político, já que poucos são os professores novatos no Estado - não havia concurso público na época. Pelos depoimentos dos servidores, é possível ver que esta escola tinha ( e continua a ter) vínculo político mais entrelaçado que a escola Recife 1. O vínculo de dependência é bem mais explícito e a recorrência a uma autoridade que os "salvem" é mais forte que na escola Recife 1 (cf. também Parte 4, Capítulo 2, seção: **cidadanias**).

Na escola Recife 2 a religião evangélica é bastante influente. O diretor atual e a professora (P3) defendem cultos na escola, pois, segundo ela, "a vida tá tão difícil tão conturbada, as coisas do mundo tão tenebrosa, acontecendo assim, e se você segue um caminho, uma religião, independente de ser católica, evangélica, espírita, eu não sei. Mas que você tenha

Deus ??? a família e a religião é uma coisa importante [...] muito importante mesmo". As mensagens religiosas dos cultos são conservadoras, a salvação só é possível depois da morte - pelo menos no culto presenciado, à noite, com todo equipamento necessário: microfone, guitarra, bateria e baixo e um coral de "crentes".

Pode-se concluir, neste momento da pesquisa, que esta escola nasceu "grande" e era a "melhor da área" (por causa dos aparelhos e estrutura do prédio), e terminou "pequena" e a "pior" (porque foram roubados os aparelhos que garantiam sua grandeza).

## **2. Os espaços e os quase-lugares da escola**

### **2.1. Os locais físicos e estruturais da escola (e suas temporalidades)**

São diversos os ambientes desta escola aqui investigada: 1. área externa na frente da escola; 2. sala de educadora de apoio; 3. sala de direção; 3. secretaria; 4. pequena área na frente da secretaria; 5. sala dos professores; 6. área da merenda; 7. cozinha; 8. biblioteca; 9. central de tecnologia; 10. 21 salas de aula; 11. quadra esportiva; 12. quatro sanitários estudantis (2 femininos e 2 masculinos); 13. dois banheiros de professores (1 feminino e 1 masculino); 14. as rampas.

Sem exceção, todos os ambientes têm uma aparência desagradável - uns mais, outros menos, mas todos têm. A escola é cercada de grades enferrujadas. Na lateral da área externa, que dá acesso à quadra, há grades. Uma, por completo, e outra por cima do muro. A sala da CT, a cozinha, a direção, a sala dos professores e a sala da educadora de apoio também são gradeadas. A escola está enjaulada.

Observem-se, agora, os dois piores ambientes. Deles, as salas de aulas são as que estão em pior conservação. As paredes riscadas, o piso constantemente sujo com papéis e, o que é pior, com chicletes colados, que, com o tempo, fica manchado, escuro. As cadeiras quebradas em boa parte delas, braços no chão e um amontoado de cadeiras umas sobre as outras, formando uma "montanha". São três andares com salas de aula. As rampas estão sujas com areia e na parte do banheiro forma-se um lamaçal. O teto do corredor das rampas ameaça cair por causa de vazamentos - há rachaduras e estava fofo. Uma parte da parede, no corredor, um metro aproximadamente, estava sem reboco. Há uma porta, no segundo andar, com um buraco de 50 cm. Apesar do estado assustador das salas de aula, havia um ambiente que ganhava em destruição e péssimo cheiro: os sanitários dos alunos. Durante todo o ano de pesquisa, nunca

tentaram consertar. Era impossível entrar neles sem se molhar. Todo o piso estava coberto com água que vazava ininterruptamente. Não podemos esquecer que a cidade de Recife encontra-se em contenção permanente de gastos d'água. Com a areia no piso, formava-se um lamaçal. Havia 2 metros de altura de azulejos. O sifão da pia estava quebrado, derramando toda a água da torneira. O forte do banheiro era o mau cheiro. Insuportável. Os trincos dos dois banheiros eram um amontoado de arames.

A sala da direção era pequena e bastante desorganizada. Papéis, caixas, troféus, lampiões, dois birôs, três cadeiras, dois armários, duas prateleiras. O birô do diretor estava sempre tomado por papéis espalhados. Na parede, um quadro colorido e risonho, enfocando o rosto do diretor e um "retrato" de Jesus Cristo, olhos azuis e cabelo liso (um pouco "galego"). Um ventilador de teto estava sempre a funcionar. Na porta, um quadro que identifica os professores faltosos. Na parede que fica em frente do birô do diretor, havia um quadro com os nomes dos respectivos professores e sua turma, em todos os dias da semana. O piso tem um "ar" desagradável, manchado, mesmo quando limpo. Nunca se presenciou o piso sendo lavado. Apenas varrido.

A sala da secretaria era enorme. Havia bastante espaço para circular nela. Havia quatro birôs e diversos armários de gaveta. O piso era também desagradável. Não era difícil encontrar papéis no chão. Havia um mimeógrafo a álcool. Num canto da parede fizeram um depósito de coisas velhas. Dois ventiladores de teto funcionavam constantemente. Uma janela estava quebrada.

A sala dos professores era pequena. Havia uma mesa grande para o tamanho do seu ambiente, um ventilador de teto, um armário com diversas portas de 30 cm, para a guarda dos pertences dos professores, uma televisão de 14" colorida com suporte de parede, um sofá abaixo da janela, um quadro de aviso com diversos informativos gerais. Os dois banheiros dos professores ficavam na entrada da sua sala de descanso. Às vezes, havia vazamento que apresentava um aspecto parecido com o banheiro dos alunos; havia, também, uma bacia, uma pia pequena, uma divisória do banho e uma porta com trinco.

A cozinha tinha um fogão, uma mesa, azulejos e um ventilador; era um ambiente desagradável pelo calor, não só por causa do fogão, mas por ele próprio. O piso também.

A área interna, que dava acesso à cozinha, tinha o piso com muita areia e parte dele, com água, onde havia um vazamento de um bebedouro, próximo ao estacionamento de bicicletas. O

piso estava manchado de chicletes. As grades que separavam a quadra estavam enferrujadas. A biblioteca era razoavelmente grande. Oito mesas com quatro cadeiras, diversos cartazes de regras de conduta no ambiente e mensagens religiosas, com poucos livros e revistas. Normalmente a biblioteca estava fechada (segundo a direção, não havia funcionário para mantê-la aberta nos três turnos ininterruptamente). O piso era igual ao dos outros ambientes.

A área externa era a área de entrada da escola, arborizada, com árvores de 15 metros de altura e vários bancos de cimento, circulando as árvores e na parede. Normalmente o chão estava sujo com papéis, pirulito, pontas de cigarro e muitas folhas das árvores. As funcionárias do serviço geral só varriam uma pequeníssima parte que dava acesso ao seu lado interior (limite da grade interna que dava acesso ao prédio).

A CT era grande, com umas 50 cadeiras, aproximadamente, e uma televisão e vídeo cassete que ficavam em suporte de parede. A CT era usada apenas para distrair alunos sem aula ou que quisessem assistir um filme. Os filmes que veiculavam eram filmes comerciais de "sucesso". A responsável pela CT não era pedagoga, era formada em Educação Física e química. Ela afixava cartazes religiosos, de natal, final de ano, boas vindas a alunos etc. Ajudava também a direção nas atividades festivas. Ou seja, a dimensão "doméstica" era de sua responsabilidade. Constantemente a sala estava fechada, com cadeado, principalmente nos turnos da manhã e da tarde. Ela trabalhava à noite.

Em todos estes ambientes circulavam pessoas as mais diversas. A sala da direção era lotada de alunos que ficavam olhando para o diretor, outros conversavam, outros faziam atividade de classe, ajudavam em alguma atividade a direção (cadastramento e na distribuição de crachás), outros davam cheiro na cabeça dele etc. Mesmo em solução de conflito, a quantidade de alunos que entravam para bisbilhotar era grande. Professores e funcionários administrativos constantemente freqüentavam esta sala, ou para conversarem, apenas, rirem, ou para discutir a respeito de problemas. Vendedoras de camisas também a freqüentavam. Era um ambiente bastante tumultuado. O diretor gostava, se sentia bem com os alunos que o amavam. Raríssimas vezes a direção estava fechada com grade e cadeado.

A secretaria também era um entra e sai grande de pessoas: a equipe de direção, os alunos, os professores e, um pouco menos, as mães dos alunos. Era um ambiente de muita conversa, principalmente, sobre suas condições de vida. Pode-se dizer que este ambiente (e a sala dos professores) era a "sala das lamentações". Mas ria-se muito também. O diretor, as

alunas e as funcionárias se comportavam intimamente. Os alunos ficavam sentados numa pequena janela que separava a secretaria do seu "mundo exterior". Ninguém reclamava. Por sinal, a área externa da secretaria era um local privilegiado dos alunos. Muitos alunos (todos os turnos) ficavam neste ambiente, conversando, apalpando as meninas, rindo alto, conversando. O som é ensurdecedor. O mais impressionante é que ninguém reclamava. Esta área externa fazia fronteiras com a sala dos professores e a direção. Na frente da secretaria estava a rampa que dava acesso ao primeiro andar, local privilegiado dos alunos para ficarem encostados no corrimão e conversando. Nunca se viu alguém reclamando pelo barulho ensurdecedor. A sala do professor era freqüentada principalmente por eles, pela direção e pelos funcionários administrativos. Alunos também procuravam e conversavam com os professores em seu recinto. A grade da sala dos professores estava sempre encostada, afastando maiores freqüências dos alunos, mas não por muito tempo.

Os corredores e as rampas eram um dos lugares preferidos dos alunos. Ficavam sentados no corrimão, encostados nele, normalmente em grupos de três ou mais. À entrada das portas, em muitas delas, tinha-se que pedir licença, porque os alunos bloqueavam a passagem, ou com sua simples presença ou sentados em cadeiras. Os alunos também passavam pelo corredor gritando e batendo nas portas.

A área externa era um local bastante freqüentado pelos alunos: conversavam, andavam de bicicleta, de skate, namoravam, corriam, uns sentados, outros em pé. Às vezes havia professores, também, conversando com alunas. Foi o ambiente onde se realizou o culto evangélico (bateria, guitarra, baixo, órgão, um microfone e um cantor). Pessoas que não eram da escola "invadiam" esta área: sem camisas, descalços, de bermudas (algumas alunas nas entrevistas reclamaram disso).

Como se pode ver, não havia limites, fronteiras que não pudessem ser quebradas, penetradas e compartilhadas mutuamente por todos os que faziam a comunidade. Só havia espaços a serem percorridos. Não havia quase-lugar. Praticamente não houve reuniões pedagógicas. Se na escola Recife 1 percebia-se que os alunos não se colocavam autonomamente na reunião, mas estavam presentes, na escola Recife 2 nem isso existia. A mediação dos alunos se fazia diretamente com o diretor e com o Grêmio, que toma o diretor como um "pai". Em nenhuma reunião que acompanhamos os alunos participaram, somente das festivas (o pessoal do grêmio) e organizadas por eles. Quando os alunos participaram de atividades, foram

organizadas pelo Grêmio Livre. Na festa do final do ano eles foram os únicos que tiveram a possibilidade de compartilhar esta confraternização. Ora, o grêmio era o Quase-lugar dos alunos: todos sabiam onde estar e do seu papel: "ajudar" a escola e o diretor. O presidente do Grêmio Estudantil disse que esta entidade não podia se envolver em política, mas o vereador convidado que financiou a feijoada da festa de final de ano foi contato deles, segundo informação do diretor da escola. Portanto, o quase-lugar, pode-se dizer que está em todo lugar porque só há espaços a serem percorridos.

## **2.2. Instrumento de coerção organizacional: Livro de ponto**

Nesta escola computaram-se 442 faltas nos meses de fevereiro a junho. Significa que os professores faltaram menos que na escola Recife 1. Mas não se pode fazer uma leitura apressada, porque aqui não se computou o mês de julho (4 dias de paralisação dos professores) e duas folhas com os nomes dos professores que estavam com um traço transversal indicando paralisação dos professores (o que indica 240 faltas a mais). Não foi computada nenhuma dessas faltas. Por outro lado, não havia registro, em boa parte do livro, de saída mais cedo ou chegada tarde do professor. Nas observações diárias isto era muito evidente. Se forem acrescentadas as 15 faltas correspondentes até 3 h/a, aumentará o registro de falta de assiduidade.

Se fossem computadas as faltas "justas" e "legais", chegava-se a um total de 77 faltas, sendo justificadas: reunião: 7 faltas; assembléia: 10 faltas; paralisação: 2 faltas e, por último, atestado médico: 58 faltas. Subtraindo as faltas "justas" e "legais", obtém-se um resultado final de 365 faltas. Ou seja, no total geral, aqui houve mais faltas que na outra.

Já quanto às faltas de assiduidade dos professores às sextas-feiras, esta escola chegou em nosso cômputo geral a 67 faltas, sendo as "justas" e "legais": atestado médico: 10 faltas; folga: 1; reunião: 1; luto: 1; esqueceu de assinar: 4, perfazendo um total de 17 faltas. Portanto, o resultado de faltas "justas" e "legais" fez cair para 50 as faltas às sextas-feiras. Isto significa que na escola Recife 1 faltava-se menos que na escola Recife 2.

Quanto à "malandragem" do "dia de aniversário", na escola Recife 2 a ocorrência se faz bem maior: 11 faltas computadas por este motivo. Há ainda uma observação a este respeito: somente uma falta foi registrada por este motivo com as professoras de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. Parece estranho, pois este segmento de professores usufrui bastante deste artifício em outras escolas.

Estes dados coletados, nas duas escolas, são dados parciais, não expressando por completo a realidade.

Outro aspecto que diferencia esta da escola Recife 1 é quanto ao "autocontrole" das faltas de assiduidade. Não era prática comum o professor desta escola assumir sua falta de assiduidade. Apenas encontramos dois registros de "faltei", sem querer justificar ausência.

Quanto às justificativas das faltas de assiduidade, há diversas, buscando que a direção corrija algum erro da falta, através de problemas pessoais e de saúde, esquecimentos, dor pela perda de um ente querido, comemoração de um dia especial para o envolvido, luta política. Mas há momentos, também, de conflitos com a direção, sendo esta quem tinha o poder de abonar ou não as faltas ("s/ab").

O Livro de Ponto não é apenas um instrumento organizacional impessoal, mas um espaço de luta e negociação dos funcionários com a direção. Ele é um instrumento que serve para "esclarecer" registros improcedentes ("folga", "eu estava presente") e, também, como instrumento de poder (s/abono), quando o diretor registrou que não daria abono a dois professores que escreveram no ponto que não compareceram à escola por motivo da sujeira do banheiro. Mas o ponto serve, também, para se confraternizar com o aniversariante. Várias vezes foram vistas mensagens de confraternização ao aniversariante nesse livro.

As justificativas encontradas são: **1.** "Esqueci de assinar", "esqueci"; **2.** "Doente-enxaqueca"; **3.** "Luto"; **4.** "Filho doente"; **5.** "Parabéns por seu aniversário. Todos estão convidados [na] boa hora", "Parabéns", "ANIVERSÁRIO. PARABÉNS!", "ANIVERSÁRIO", "Ele aniversariou"; **6.** "Particpei do ato público do Estado"; **7.** "Não tem aula à noite", "(eu compareci) (eu estava presente)", "Não tenho aula", "Não teve aula nesse dia", "Engano"; **8.** "Não compareceu. S/ abono", "Só à noite em virtude dos banheiros podres" "Sem abono" "não compareceu", "[só à noite] banheiro sem água. S/ab", "s/ab"; **9.** "incêndio no prédio"; **10.** "FOLGA".

As significações imaginárias sociais das relações de trabalho aqui vistas não se apresentam como Weber (1976) ressaltou sobre a autoridade legal (domínio burocrático) : 1. Que a norma legal visa o utilitarismo; 2. Que todo direito consiste, essencialmente, num sistema integrado de normas abstratas; 3. Que a pessoa que representa tipicamente a autoridade ocupa um "cargo"; 4. Que, como membro da "associação", respeita-se a lei; 5. Os "associados" devem respeito à ordem impessoal e não ao indivíduo. As suas categorias fundamentais são,

segundo o mesmo autor: 1. Definição clara dos instrumentos necessários de coerção e limitação de seu uso a condições definidas; 2. As normas que regulam o exercício de um cargo podem ser regras técnicas ou normas (se se pretende ser racional, torna-se imprescindível a especialização); 3. Há completa ausência de apreciação do cargo pelo ocupante.

Ora, viu-se aqui que a troca simbólica existente compactua com práticas que ferem esses elementos postos anteriormente, e não só apresenta-se, também, como um "pacto" entre os pares para a garantia da não-existência do conflito. O imaginário do Éden (do paraíso) é o fundamento para que essa troca simbólica se desenvolva e exista, tendo-se o imaginário central (lúdico, erótico e afetivo) como alimento dela.

Na escola Recife 2, como na escola Recife 1, é comum essas práticas, mas na escola Recife 1, os mecanismos de poder se complexificam, porque ela ampliou uma diversidade de conselhos com funções diferentes, incorporando "representantes" de diversos segmentos da comunidade escolar (na escola Recife 2, está centrado exclusivamente na pessoa do diretor). Há uma certa diluição de poder na escola Recife 1 que possibilitará, talvez, num tempo qualquer, a difusão de poderes que faça com que a "cidadania da personalização" se extinga ou perca força (por exemplo, com a abertura de concurso público). Ora, isto tem reflexos nesse mecanismo de poder: o Livro de Ponto. Na escola Recife 1, vários professores registraram suas faltas no próprio Livro de Ponto. Isto representa um grau de autocontrole relativamente complexo, em que o indivíduo tem que se reconhecer como parte desta coletividade e assumir publicamente sua falta.

Pode-se concluir então que, na escola Recife 2, os mecanismos de poder organizacional (quase-lugar) se apresentam mais tradicionais, mais "puros", enquanto coexistem mais harmoniosamente e imbricadamente o moderno e o tradicional na escola Recife 1.

### **2.3. Rituais**

Nessa escola foram presenciados poucos rituais de reuniões de atividades pedagógicas (as poucas que ocorreram, o pesquisador não participou de algumas, porque não foi informado e convidado). Seguindo a definição e os ensinamentos de Rivière (1997) sobre ritos, os rituais presenciados foram entradas na escola no turno da manhã, cadastramento de matrícula,



Conselho de Classe, comemoração de final de ano e do dia dos professores e festa organizada pelos alunos.

Nos rituais de entrada na escola do turno manhã, o diretor tinha uma certa autoridade sobre os alunos. Quando ele aparecia na área externa e chamava os alunos em fila, os alunos obedeciam e ficavam enfileirados. Ele gritava: "em ordem", e colocava as palmas das mãos sobre sua coxa e ficava em posição ereta. Os alunos automaticamente ficavam nesta posição. Logo após, começava a orar e os alunos o acompanhavam. Quando ele não se encontrava, o controle sobre eles era mais difícil.

Veja-se, em seguida, a reunião do Conselho de Classe. O machismo imperava na reunião, além das brincadeiras de segundas intenções e de desprezo para com o aluno. Não existia nenhuma tentativa de explicação sobre o "fracasso" escolar dos alunos, diferindo, assim, da outra escola. A única preocupação deles era com a nota, se o aluno estava aprovado ou não. Eles diziam : "Esse passa", "Esse já está reprovado", "Desistente ou reprovado". Analisaram-se duas reuniões de Conselho de Classe: uma do turno noturno e outra do turno da tarde. Solicitou-se aos professores a autorização para o pesquisador participar na reunião e uma professora observou: "Desde que não divulgue por aí o que ouvir". O diretor disse que não precisava pedir a solicitação, porque ele já tinha autorizado - mesmo assim o pesquisador o fez.

Os professores vestiam roupas do cotidiano, com exceção de três, que vestiam roupas sociais. Havia trezes professores na sala. O diretor coordenou a reunião. A reunião teve início às 18h30m. Havia pouquíssimos alunos na escola, pois foi realizada no final do ano (12 de dezembro de 1999). A porta ficou aberta sem serem interrompidos por algum aluno. Na medida em que apareceram alunos bisbilhotando, a porta foi fechada por uma professora. O calor aumentou, havia somente um ventilador. A sala era pequena, com uma mesa que tomava boa parte do ambiente. Os professores estavam ao redor dessa mesa. O diretor, na ponta da mesa. Os quatro professores que não conseguiram ficar ao redor da mesa sentaram num sofá, que ficava encostado na parede. O diretor ficava com uma lista dos alunos e fazendo chamada aluno por aluno e os professores responsáveis por ministrar aulas nessa turma correspondente comunicavam se foi aprovado ou não. Nesse momento os gracejos e observações emergiam. Eram mais homens na reunião. As mulheres eram minoria, com exceção do turno da manhã das séries de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>.

As classificações e comentários negativos se faziam da mesma forma que a outra escola:

1. "Esse é um enrolão";
2. "Ele é bem estranho";
3. "Passou se rastejando";
4. "Ele é péssimo", "É bagunceiro", "Ele não quer nada";
5. "Ele é turista", "Ele é dorminhoco";
6. "Ele vai tirar pau comigo".

Da mesma forma que a outra escola, os comentários e classificações se prendiam ao comportamento. Determinado tipo de "comportamento" não era aceitável. O mau comportamento só existia por parte do aluno. Portanto, existia uma natureza de comportamento que só bastava identificar sua substância, seus elementos, para caracterizar alguém. Dali surgiam não apenas classificações, mas identificações do biotipo, fenotipo de alunos, dos seus conhecimentos extra-escolares. Elas são: 1. "É o cantor"; 2. "Aquele da barriguinha"; 3. "Só comigo?", "Sim", disse o diretor. "Vai arredondar?", perguntou o diretor. O professor respondeu: "Vai"; "É aquele galeguinho"; "Aquele moreninho".

Mas o que emergia mesmo é a segunda intenção em sexualidade. Disse uma professora:

1. "A aluna cruza as pernas muito mansinho, mostrando partes da perna", e o diretor retrucou: "É por isso que fulano (professor) não viu nada". Todos riram bem à vontade;
2. "[Fulano] só está botando mulher na final";
3. quando se referiu a uma possível posse de um professor sobre uma aluna, um professor observou: "Quer tomar";
4. "Vê se o tal de Bráulio (referência ao falo, mas é um nome de um aluno) passou por aí", disse o diretor, e um professor disse que sim, e os outros fizeram "ê, ê, ê".

O sentimento de pena de algumas professoras por alunos apareceu pela situação que se encontravam alguns deles, através das expressões "coitadinho", "bichinho": "Esse já está reprovado", disse o diretor, e uma professora retrucou: "Ah! Bichinho, coitadinho".

Mas divergências quanto a classificações também ocorreram aqui: um professor falou: "Esse é um enrolão"; uma professora retrucou: "Não, ele é bonzinho".

A crítica ocorre também na reunião, com farpas do diretor sobre alunos e professores. Um, de forma direta, e outro com ironia. Ele fez um comentário: "Ah! Esse é dorminhoco" – disse o professor de matemática. "Por que ele só dorme na tua aula?" – indagou o diretor. Outro professor retrucou com ironia: "Dormiu logo na aula de matemática". Em outra situação ele comenta ironicamente: "Ele não é desistente?" – perguntou um professor. "Não" – disse o diretor. "Ele está todo o dia na escola". Todos riram, inclusive o diretor.

Em 14 de dezembro de 1999, ocorreu uma outra reunião de Conselho de Classe, no turno da tarde. O diretor não apresentou o pesquisador na reunião, que ficou aguardando. Estava marcada para iniciar às 13h30m, mas iniciou aproximadamente às 13h59m. Os professores já se encontravam na sala. A televisão estava ligada no programa da apresentadora Ana Maria Braga (receita culinária) e três estavam assistindo atentamente. A porta estava aberta e havia alguns alunos próximos à sala dos professores. Quatro professores e quatro professoras eram os presentes na reunião no início. A reunião terminou com 13 professores. Algumas presentes reclamavam que a reunião se realizava sem um lanche para os mesmos.

Quanto às identificações, direcionavam-se para a cor do cabelo, o biotipo. O corpo (estética) e o tamanho do aluno eram os seus alvos identificatórios : "É o cabelo vermelho"; "A buchudinha"; "É baixinho"; uma observou: "Você é contra os baixinhos?".

Mas os alunos não só eram identificados, mas classificados: **1.** "Gaiato"; **2.** "Enrolão todo, mas comigo..."; **3.** "[Fulano] é ruim demais"; **4.** "fulano é outro safado", "vou dar uma chance para ele ficar na recuperação", disse o diretor; **5.** "Esta aí é murrinha, que diferença da outra"; **6.** "É péssimo, pelo menos na minha disciplina"; **7.** "Ele é bagunceiro"; **8.** "Ele é da Paraíba", disse o diretor para um professor e uma professora retrucou: "[Diretor]!!!"; **9.** "Fulano veio da Bahia"- falou o diretor, uma professora retrucou: "das macumba".

Novamente o aluno era o centro da atenção quanto ao mau comportamento. Não há observações pedagógicas. Preconceitos regionais também emergiam, quando identificaram a origem dos alunos.

Os professores da tarde também não esqueceram das brincadeiras sobre sexualidade dos alunos e entre eles: **1.** "Ela é boa" disse o diretor. Outro complementou: "Muito boa", com segunda intenção; **2.** "Eu não sabia que o professor fulano usava tabela", disse o diretor brincando (insinuando) com a escolha homossexual de um professor presente; **3.** "Ela era uma excelente aluna, depois que começou a andar com fulana (asseverou uma professora.). Um professor indagou: "Ela vai levar pau?". As professoras riram. Uma professora retrucou: "Ela pode ser reprovada [olhando pra ele], pau pode até ser bom"; **4.** "Melhorou viu [diretor]. Depois que ela ajeitou-se com um homem, melhorou. O problema dela era falta de homem", disse uma professora.

Como se pode observar acima, as mulheres tomaram iniciativa para fazer suas "segundas intenções" ou diretamente se referir à sexualidade dos alunos. Elas comandaram o senso de humor machista. O padrão da sexualidade apropriada estava centrada no falo.

Os comentários positivos sobre os alunos, sobre o seu jeito, também emergiram: **1.** "Gosto demais dele. É gente fina," apesar de ter tirado nota 2,0; **2.** "Ele é muito bom, além de educado"; **3.** "Só tem 10,00 o bichinho".

O sentimento de pena pela situação do aluno se expressava também aqui: **1.** "Vou sentir muito, muito bom, mas vai ficar na recuperação"; **2.** "Pobrezinho".

E as explicações para as dificuldades dos alunos? Eles apontavam: **1.** "Vem bem, vem bem. Mas quando cai é briga em família"; **2.** "Ele não é faltoso?", perguntou uma professora. "Eu sei qual é a doença dele. Ele está com uma mulher e um filho que não é dele", falou uma outra.

Novamente os alunos não vão bem por problema pessoal e familiar. A escola novamente tira sua responsabilidade sobre a formação dos alunos. Não ocorreu nas duas reuniões nenhuma referência sobre a responsabilidade dos professores. O problema é deles, dos alunos, porque eles se comportam "mal". O recurso ao afeto no diminutivo ("pobrezinho") não resolve a situação dos alunos. No máximo, acoberta a cumplicidade e a incapacidade de se olhar no espelho e se sentir *co-responsável* por essa situação. Fala-se em *co-responsáveis* e não em culpados, o que é diferente, pois há aspectos, e não são poucos, que decorrem das políticas públicas, que terminam por interferir na unidade educacional.

## CONCLUSÃO

Este estudo confirmou a presença das significações imaginárias da cultura doméstico-clientelista na instituição educacional em Recife e de sua constituição em seu cotidiano. Viu-se que essas práticas culturais não são apenas das escolas investigadas, mas também de seus órgãos imediatamente superiores e de toda tradição cultural desta cidade (e certamente em todo o país). O levantamento bibliográfico feito nesta pesquisa, na área educacional, referente aos Estados do Pará, Paraná, Rio Grande do Sul, Pernambuco, São Paulo, Mato Grosso, Rio de Janeiro, aponta para a presença das significações imaginárias sociais do patriarcalismo (seu componente político, o clientelismo, e sua relação com o gênero feminino, definindo o papel da mulher na sociedade: ser mãe e santa ), do racismo e da presença, também, de um componente do núcleo: o afeto (que está ligado ao papel de mãe e de pai).

A tese seguiu a rota macro-histórica (história social das escolas em Recife, o simbolismo e tempo de gestão das escolas) e o cotidiano escolar (implicando a história de cada escola). Buscou-se, com estes métodos (macro-história e cotidiano), evitar "naturalização" da cultura, o que DaMatta não fez, ao defender uma "estrutura de sistemas", desconsiderando o tempo histórico (cronológico e imaginário coexistindo e implicando-os mutuamente). O estudo macro-histórico possibilitou, também, uma mudança de foco, na medida em que se *distancia*, através de uma "lupa", e possibilitou ver melhor quanto às mudanças e alternâncias das práticas culturais e de sua forma.

Perceberam-se algumas diferenças e modificações nas significações quando do estudo histórico. A emergência da mulher na instituição educacional, como professora e técnica; a eliminação do castigo e da arrogância oratória dos professores; o acesso ao Estado por concurso público; a eleição para diretor de escolas (mesmo não constituído legalmente); o fim do sistema coercitivo dos bedéis (substituídos agora pelo "auxiliar de disciplina", mas sem o valor daqueles); a função de diretor ser exercida por mulheres (antes era apenas uma função do poder masculino); a retirada de disciplinas manuais (práticas industriais) e machistas (práticas do lar) e inclusão de outras (recentemente, o inglês, por exemplo, para as 5<sup>a</sup> séries) foram algumas importantes ressignificações transversais ocorridas ao longo do tempo, que impuseram um golpe ao poder patriarcal em seu estado "puro".

Se o malandro, a festa/lúdico, a sensualidade, o favor/clientelismo foram possíveis de ser observados no estudo histórico, não se pode assumir que eles se apresentavam com sua força total, como talvez DaMatta sugira existir a-historicamente, pelo menos para o segundo e o terceiro, pois vigorava uma disciplina, uma hierarquia e distanciamento muito rígido para que possibilitasse um jogo de intimidades muito evidente - o que não nega a presença das relações pessoais. A mulher estava excluída do direito à educação e quando teve esse "direito" foi "conduzida" e "formada" para o ensino religioso. Portanto, o cuidado com a "naturalização" desse imaginário que DaMatta e Freyre elegeram como traço fundante da brasilidade (o segundo e terceiro citados anteriormente) precisa ser melhor investigado em outros períodos históricos, regiões e classes sociais diferentes, possibilitando, assim, maior *precisão* de conhecimento acerca dessas significações e suas correlações.

Mas também não se pode deixar de levar em consideração que o boêmio (normalmente um intelectual), sem dúvida, expressava este imaginário: o homem da noite e das mulheres. É verdade que nossas fontes não ajudaram muito no aprofundamento, pois se pautaram em "memórias" e entrevistas (não conduzidas por nós) e não em observação interpessoal (o que parece óbvio).

As instituições do patriarcalismo, da religiosidade e do racismo acompanharam toda a trajetória da instituição educacional. O primeiro, pela "estrutura" do imaginário masculino presente nas práticas das próprias mulheres (professoras e diretoras). A diretora da escola Recife 1, apesar de ter negado que selecionou apenas alunas para o cadastramento, ela, o tempo todo, se referia às alunas no masculino (os alunos); a limpeza da escola era feita apenas pelas alunas, e as brincadeiras machistas foram feitas pelas próprias professoras, principalmente, na escola Recife 2. Além disso, as próprias brincadeiras no recreio são essencialmente viris e ainda a personalização do poder é bastante significativa em seu meio (o homem cordial). Nas duas escolas o imaginário religioso esteve e está bastante presente nelas, valorizando o mundo masculino, quando define a função social da mulher (como mãe e santa), valorizando a hierarquia e pregação religiosa desistoricizada e dessocializada (contribuindo para que seus cordeiros se vejam como vítimas da "natureza"). E, por último, o racismo, que se apresenta pela linguagem ("negona" ) e pela omissão (as negras não aparecem nos cartazes, quando, sim, as "morenas" artistas) e pela alegria (brincadeira).

O clientelismo, o favor, os laços também acompanharam toda a sua força no interior das escolas. Não havia instituição educacional em Recife, sem que esta cultura moldasse sua *forma*. A masculinização, a hierarquia e a personalização do poder foram os seus pilares. A religiosidade, também, fez e faz parte dessa epiderme social e, também, como promotora e instituidora da ordem patriarcal. Vê-se que, para compreender o clientelismo, o favor, foi preciso não somente constatar a sua presença, o que algumas pesquisas vêm fazendo parcialmente, mas entender o que o alimenta, o que o forma e dá sentido.

Numa sociedade que cultua a dependência dos laços e completa submissão à autoridade, e transforma o dia-a-dia numa festa, num carnaval, não poderia dar em outra coisa. Uns fortalecem aos outros. Mas, para o clientelismo ter um suporte efetivo, é preciso ter poder de indicar os diretores das escolas e da DEE, controlando a temporalidade dos cargos, e estar presente diretamente ou indiretamente nas festas, financiando-as (festas de final de ano, festa de São João), na utilização de funcionários que prestam serviço de caridade, como a funcionária da escola Recife 2, que encaminha pacientes ao hospital; nas camisas dos alunos (com propagandas de políticos); nos calendários e nas placas de formatura (financiados pelos políticos). Toda esta teia se completa e se faz a partir das significações ambíguas de público e frente ao poder supremo do patriarca.

Este patriarcalismo patrimonialista se sustenta num imaginário do Éden: lugar de paz, tranquilidade, paraíso, da abundância (sexual e alimentar: o que dá no mesmo). O conflito, o caos ameaça este cosmo (a ordem). Não se olhar no espelho é um recurso de "fuga" desse imaginário, que tem horror ao conflito e ao Outro. Por isso é importante transformar tudo em festa, alegria e diversão (as críticas, o racismo, o machismo com suas cantadas). Mas é verdade que ele também coexiste com formas de manifestações críticas e rebeldes: tanto expressas nos estudos dos risos (deboche, conformista-crítico), quanto nas seções: **resistência e ressignificação**. Ora, seria impossível uma sociedade homogênea na sua *forma e maneira de ser*, o que significa dizer que, por um motivo ou outro (históricas, personalidade de um líder, acontecimentos caóticos significativos etc), as significações reinantes são ressignificadas socialmente (reforçando ou alterando-as).

Viu-se também que, atualmente, as significações imaginárias nas duas escolas investigadas se manifestam numa complexidade de afeto, carinho, sensualidade, lúdico, mas, ao mesmo tempo, com distanciamento na esfera de poder para aqueles que se encontram na base

das relações. Se fossem estudadas apenas aquelas manifestações de carinho, de afeição no cotidiano, haveria conclusões apressadas. O jogo simbólico (de papéis, de trocas) que está presente nessas relações se funda, como se disse, no imaginário mítico do Éden: trocam-se as faltas ("doença", "aniversário", "atrasos", "sair da sala de aula para vender picolé") por um mundo de ordem ("compromisso de 'ajuda'"). O "jogo de cintura" defendido pelo diretor da escola Recife 2, para lidar com os conflitos, nada mais é do que a artimanha de troca entre pares para que a escola funcione em paz (certamente, acobertado e fundamentado pelo mundo religioso conservador). Mas com esta paz alguém perde: os alunos. Por outro lado, os alunos trocam também com os professores: seduzem e são seduzidos, e, em troca, são aprovados ou "protegidos, amados" pelo Pai. Neste caso, eles "ganham". Portanto, a leitura que se faz dos alunos como simplesmente vítimas do sistema social e das práticas autoritárias da escola não procede, pois estes, também, fazem e se beneficiam desse jogo simbólico. Mas não devemos tirar conclusões apressadas: há um elo mais fraco nesses laços sociais, e de sua respectiva troca, pois os alunos tem menos capital simbólico que possibilite uma troca satisfatória, em relações de desigualdades sociais trocas desiguais e a hierarquizadoras. O mesmo raciocínio vale em relação professor e governo.

Nos estudos do quase-lugar e espaços, vê-se como a "troca simbólica" entre a direção e os professores é muito eficiente. O melhor exemplo é a troca simbólica do dia do aniversário do servidor para que a escola "funcione bem", sem conflito: o servidor usufrui do "direito" de não trabalhar, e, em troca, ele reconhece as qualidades da direção dando uma força às atividades desenvolvidas por ela (esta dádiva não é "verdadeira", pois não é espontânea, já que os professores sabem que esta troca se faz com uma diretora e não uma "pessoa", que representa um poder). Este aspecto não é levado em conta pelos professores nas análises do processo de aprendizagem dos alunos: precária pontualidade e falta de assiduidade dos primeiros. Quando os professores faltam, por qualquer motivo alegado, eles estão não somente desrespeitando "um direito" dos alunos (ter acesso à aula), mas não concretizando uma dádiva verdadeira (da doação espontânea). Aí se vê quanto o afeto, o lúdico e o erótico são deixados de lado para satisfazerem as necessidades deles em detrimento dos alunos.

Os estudos dos rituais possibilitou perceber as definições de papéis de cada "ator": os professores e técnicos têm personagens destacados em detrimento dos usuários (alunos e pais). E é pelos rituais de reunião do Conselho de Classe que a instituição escola se faz: classificando,



hierarquizando e possibilitando, a salvação da escola diante dos problemas enfrentados. É pelo ritual do Conselho de Classe que os professores se libertam de toda a carga de responsabilidade que está sobre suas costas. É ainda onde eles podem ser Deuses plenos. Nesses rituais os problemas são visualizados e diagnosticados unicamente contra os alunos e pelos seus comportamentos. Não vêem os alunos como sujeitos, mas sim como "portadores" de "carência", "falta" de educação, ou seja, os alunos são a expressão máxima das impurezas. Mas não se pode esquecer que, também, as mulheres são objetos de imaginação sexual nas brincadeiras entre os professores. E, o que é mais sério, pelas vozes das próprias professoras.

Os estudos das linguagens classificadoras e do diminutivo expuseram o poder da nomeação: instituição de um modo de ser aceitável pelos nomeadores: hierarquizado, excludente, mas alegre, aproximativo, "eliminador" das diferenças. Estas classificações negativas ocorriam não apenas porque os professores queriam "denegrir" os alunos, mas quando queriam demonstrar a sua "proteção" a eles. Por exemplo, quando as professoras classificam o aluno de "carente", "pobrezinho", elas estão delimitando e justificando sua "natureza" de ser social pelo biológico (falta de proteínas) e pelo afetivo (coitadinho). Sua "natureza" já diz tudo, não se pode fazer nada. No máximo o que se pode fazer é "rezar" ou solicitar a alguém a "ajudá-lo". Não surgiram classificações negativas dos professores aos professores, em relação ao comportamento profissional, por exemplo. As classificações ocorreram apenas frente aos alunos. E eles aceitam estas classificações quando em muitas situações colocam culpa neles próprios para justificar os problemas da escola, retirando dos professores e diretores qualquer responsabilidade pela mesma. O uso do diminutivo, em certas situações, mesmo que amável, é tão perverso quanto classificações preconceituosas no tocante ao racismo, à sexualidade etc.

Nos estudos do simbolismo, o poder patriarcal retornará no momento em que as imagens e referências simbólicas de como deveria ser a mulher (comportada, acolhedora, carinhosa, cuidados dos filhos e do marido) e na imagem permanente da hierarquização, o que implica a dependência e a necessidade de proteção.

Ora, estes comportamentos, ritos, símbolos e relações interpessoais estão conectados, perpassados por significações ambíguas entre o mundo moderno (igualdade, direito, democracia) e tradicional (hierarquia, pessoalidade, amizade), portanto, não podem ser analisados apenas pelo cunho moral do que é certo e errado - o que não impede o julgamento também do ponto de vista moral. Compreender estas significações de cunho alegre, sensual,

festivo, afetivo, como alimentos ajudou a lidar melhor com as questões da cidadania e da construção de uma sociedade democrática. A emergência deste núcleo do imaginário com práticas excludentes, hierarquizadoras, do medo do conflito, só contribuem para aumentar a marginalização social e política porque este núcleo está preso a estas instituições (patriarcal, religiosa conservadora e racista) e cria uma ilusão de sociedade do amor e de um "povo feliz", "alegre" e "sensual".

Mas há alguns "poréns" nas análises feitas até aqui. A escola Recife 1 aponta muitos aspectos positivos que a escola Recife 2 nem de longe consegue tecer. Ela apresenta rupturas quanto a estas significações. Apesar de se reconhecer o conteúdo conservador da cidadania desenvolvida nela, há que se reconhecer que a "comunidade de irmãos" conseguiu garantir uma coesão na organização e fazê-la "funcionar". Nela, a conservação do prédio é muito melhor do que a outra escola. Mas não somente isso: quando professores faltavam, os alunos não iam para casa e nem ficavam sem fazer atividades pedagógicas: eles eram encaminhados ao CT para desenvolver alguns exercícios pedagógicos (o que não ocorria com a escola Recife 2). Tem mais: o registro de falta por parte dos próprios professores indica um grau de comprometimento deles com a escola. Este grau de comprometimento é possível ser observado, também, pelas constantes e diversas reuniões que ocorreram nela - além das atividades esportivas, festivas e pedagógicas, como feira de ciências. Um outro aspecto a destacar é que a liderança da diretora, a sua vaidade e ganância (ela disse que não pretendia deixar a gestão) é fundamental para o funcionamento da escola.

Um aspecto importante a ressaltar da diferença entre essas duas escolas é de ordem histórica: a escola Recife 2 já nasceu "grande", nasceu como "modelo". O que fez ela "grande" e "modelo" não foi tanto a prática profissional, a dedicação, o conhecimento, a forma de organização diferente das demais, mas o que ela "tinha" em seu interior : aparelhos clínicos e televisão, por exemplo. A ligação com políticos e práticas clientelistas, até a pesquisa, é algo comum nela (festa de final de ano patrocinada pelo vereador, prestação de serviços médicos por deputado estadual), enquanto, na escola Recife 1, isso pelo menos não foi observado em nenhum momento. A própria diretora deu um depoimento que é contra a atividade política (mesmo de esquerda) na escola. Portanto, pode-se dizer que para os integrantes da escola Recife 2 o que define a instituição é o "ter" e não o "ser" (o que implica a categoria moderna de indivíduo). E essa diferença não é pouca: a escola Recife 1 aceitou/construiu o discurso de que

a escola tem que assumir os seus atos, e, para tanto, não basta só "ter", mas "ser". Já a escola Recife 1, o seu nascimento foi a partir da "doação" de uma Casa-grande ao Estado por um patriarca de Engenho e que ela inverteu a situação: de "pequeno", passou a "grande" (tanto no que diz respeito ao número de funcionários e alunos, quanto aos cômodos da casa, que se tornaram salas de aulas e salas técnicas - biblioteca, CT).

O próprio processo de eleição direta para diretor na escola Recife 1 é um exemplo fundamental de *ressignificação transversal*. Na medida em que ela buscou seu caminho pelas próprias pernas, exigiu-se uma maior colaboração entre eles. Ora, isto é um elemento importante para se pensar o social não apenas como "estruturas" que guiam a realidade social, pois, na medida em que eles seguiram por este caminho, tiveram que abandonar, mesmo que parcialmente, o autoritarismo, o mandonismo, o patriarcalismo absoluto (Parte 3), e tiveram que sentar, em alguns momentos, com os alunos e pais e tratá-los como sujeitos de si próprios (pondo em prática o seu discurso). Na medida em que sentam, discutem, vivem, vão ressignificando as práticas e valores que o constituem, e por um motivo ou outro, podem construir rupturas mais profundas com os valores do instituído. Pode-se dizer, também, que esta escola foi produto do movimento de redemocratização brasileira : na década de 80, as escolas, a partir dos sindicatos dos professoras, foram defensores de eleições diretas de diretores e para formação de conselhos escolares. Esta escola deixou-se "contaminar" por essa ressignificação imaginária social ( a despeito da cultura doméstico-clientelista) : por mais democracia e autonomia.

Não podemos deixar de levar em consideração que o processo eleitoral na escola Recife 1, desde seu início, segundo os indícios dos depoimentos dos seus membros, não estava assentado numa prática reflexiva-política, pois os seus diretores nunca se colocaram como cidadãos-políticos, mas cidadãos-professores. Isto fica bem claro na entrevista da atual diretora contra a política e os políticos: não desenvolve debates na escola com os candidatos a cargos políticos. Este, sem dúvida é um limite que, talvez, explique a razão de tanta despolitização e dependência dos alunos na escola frente à diretora e aos professores: transformaram a escola-comunidade-de-irmãos numa ilha solitária.

Mas o próprio processo eleitoral deu uma cara diferenciada a esta escola, que divulga com orgulho o fato de desenvolver eleição direta para diretor. Parte dos professores se vêem orgulhosos de participar dessa escola. Isto possibilita aumentar o vínculo entre eles,

fortalecendo-os, em que a troca, a circulação de afetividade em busca de uma "escola de qualidade" os une cada vez mais.

Ora, na escola Recife 2, pode-se dizer que ela expressa o imaginário da cultura doméstico-clientelista em estado "puro", tradicional, menos "contaminada" pelas significações do mundo moderno (formação de fila de alunos, divisão de trabalho, homogeneização de turmas e horários etc). Enquanto a escola Recife 1 se organiza e, conseqüentemente, impõe uma interação entre os profissionais e os usuários mais complexa, pode a um longo do tempo transformar-se numa *significação negativamente avaliada*. Mesmo que nela seja uma minoria que participe de suas decisões (Unidade Executora, por exemplo) e apenas propague a democracia, a escola conseguiu incorporar os alunos no "grupo de sistematização" (Os alunos participam como representantes e vice-representantes por turma. Na turma manhã significa 18 representantes dos alunos. Se computarmos esta mesma quantidade de alunos nos três turnos, a incorporação dos alunos na escola chega a 54 alunos). Esse grupo tem a função de analisar a implementação da política pedagógica da escola.

Outros exemplos sobre ressignificações sociais seguem agora. Observou-se que não somos apenas um povo "malandro", "hierárquico", do "jeitinho" (apesar dele ainda serem, principalmente, sua face principal no dia-a-dia), pois os momentos de aprendizagem e de conflito forçam aos seus membros buscarem coerência entre o discurso e a prática. O exemplo das alunas que criticam uma professora por abandonar sua responsabilidade profissional da sala de aula (por provar e comprar roupa); uma aluna e uma professora que "usaram" o pesquisador como veículo de crítica; ou outra aluna que enfrentou a diretora da escola, são exemplos importantes que o conceito de público e de cidadania não se resume ao coronelismo e ao Grande Patriarca, que pode fazer o que bem quiser - apesar de ainda termos muito chão pela frente. E o que é importante, comportamento e ações críticas que não buscaram na alegria, na brincadeira, mas num jogo sério com regras em que os parceiros em jogo pudessem frente a frente disputar o jogo, independente se era professor e diretora. Aí há eros, lúdico e festividade verdadeiros.

Não se precisa de mais impessoalidade burocratizadora como instituíram os povos europeus e norte-americanos. Precisa-se, sim, de mais significação de autonomia e democracia. Precisamos desenvolver práticas no cotidiano que se instaure paulatinamente, a partir, da experiência adquirida, e não a partir da imposição de técnicos sábios ( a prática dos membros da

DERE não difere das efetivadas na escola, portanto, as políticas públicas que se arvoram "democratizar" as escolas precisam de mais humildade e reconhecer que eles não são mais democratas que os membros das escolas). O discurso em defesa de mais regras, impessoalidade, de mais técnicos "qualificados", observou-se aqui que não funciona no cotidiano da instituição educacional. A saída dos problemas não é o culto ao "saber de especialistas"(o que não quer dizer que não se deva recorrer a eles), mas radicalizar o processo democrático e de autonomia, fundado num discurso anti-patriarcal (masculino, personalizado, hierarquizado e ati-público).

Transformar em Lei a eleição direta para diretor, como o Governo de Jarbas Vasconcelos está fazendo atualmente, não é a saída. Pelo contrário: isto significa nada mais que o exercício do patriarca: "Eu dou a democracia para vocês". Democracia não se decreta, mas se *significa imaginariamente*. Os diretores, os professores devem ser consultados se eles querem ser "democratas" através da eleição direta para diretor. Mas o patriarca não pode ouvir o Outro, pois isto é ameaçador.

As escolas públicas não precisam de uma meritocracia, um governo dos melhores (o "problema" da escola não é uma questão técnica: de mais saberes especializados), mas de mais oxigênio que possibilite livrá-las das significações enclausuradoras do patriarca. Portanto, o enfrentamento a práticas eticamente criticáveis (aqui, olhar ocidental, diga-se de passagem) deve ser feito não apenas administrativamente, mas politicamente, através da minimização do Estado centralizador: os diretores, os professores, os funcionários administrativos, os alunos e pais têm que ter o direito de *definir* as políticas públicas da educação. Participar, sem ter o poder de deliberar é uma fraude e farsa.

A democracia, na sua expressão de Conselhos, de eleição direta para diretor, é insuficiente. Serve isto sim, várias vezes, para novas camuflagens simbólicas com "práticas" antigas. O Conselho Escolar e toda a prática colegiada apenas legitimam novas configurações de ressignificação transversal. Em Pernambuco, todos os conselhos escolares foram estabelecidos, e os governos propagam a democracia na escola com o seu feito. Eles não só comentam como foram construídos esses conselhos. Nas duas escolas investigadas vimos que o poder está na mão do diretor, centralizado em sua pessoa, e o Conselho nada mais é que um referendador de seu desejo.

Não se pode falar de democracia sem falarmos da necessidade de constituirmos imaginariamente o "bem público". Talvez, mais importante que a democracia, o amor coletivo

pelo "bem comum" é fundamental para que práticas libertárias se efetivem. Como tudo que é público não presta (o que vem do governo) - não deixa de ser uma sapiência na área popular, pois parte é verdade -, os que fazem a comunidade escolar não se sentem parte deste bem público. Se alienam dele próprio. O exercício de uma democracia radical (politizada e deliberativa) ajudará a inverter esta realidade: de imagem negativa e depreciativa para uma imagem positiva e apreciativa.

A liberdade é o eixo que poderá guiar novas práticas negativamente avaliadas. Portanto, mais autonomia (a liberdade fere o eixo da Casa Grande). Mas não se pode confundir autonomia com independência. A primeira se baseia no ser crítico que, ao participar de uma coletividade dada, historicamente constituída por ele e ao mesmo tempo por todos, conhece os limites e a força da realidade, e que se sente responsável pelo caminho dessa realidade e por suas leis sancionadas coletiva e democraticamente. Portanto, o vínculo social não pode ser rompido. Não existe um Ser supremo autônomo. Já a segunda, a independência, constitui-se com rompimento dos laços, em que o "eu" é a figura central e única. O tempo presente domina: somente o seu gozo interessa, e a "realidade" que o cerca não tem valor nenhum. Além disso, o ser independente não está preocupado com o "bem público", mas o ser autônomo, sim - não haverá sociedade democrática se os sujeitos não forem capazes de amar o lugar onde vivem, habitam e trabalham. Em novas bases, é possível ser positiva, uma comunidade de irmãos, do eros, do festivo, do afetivo e do lúdico.

A escola pode vir a ser esse locus, acredita-se aqui, através de diversas reflexões acerca do social e do indivíduo. Portanto, não se propõe uma "receita" (o que seria um absurdo para este trabalho, já que se entende que o mundo só é mundo a partir de sentidos que se atribuem a ele), mas um projeto/práxis que tenha alguns elementos que historicamente serão, certamente, interpretados e ressignificados. Por projeto entenda-se uma vontade, desejos, racionalização e processos que se estabelecem por pessoas/grupos e que sempre serão fragmentários e incompletos. Ser cidadão é ser autônomo, ser autônomo é ser infinitamente insatisfeito consigo próprio e com a realidade que o cerca. Nas escolas investigadas percebeu-se que elas estão bastante longe do que se exporá agora.

Os elementos constitutivos desse projeto/práxis são: 1) **transparência**. É fundamental que se constitua como prática as transparências administrativas e políticas. Não se pode pensar a democracia, e principalmente a autonomia, sem que se ressalte este aspecto, já que a falta de

informações impossibilita ou dificulta uma análise mais pormenorizada de uma realidade dada. Além disso, num plano humanístico, a concentração de informações é anti-ética (mesmo na guerra - isto pode ser materializado com regras escritas e culto a esta prática). 2) Para que isso ocorra, é necessário que se reinstitua a noção de **"bem público"**. E reinstituí-la significa trazer à tona não uma medida apenas racionalizadora ou legalista, mas trazer o tema do "amor", da "solidariedade". Este tema tem que estar na ordem do dia, mas não como um caráter "piegas" do cristianismo (tradicional), que elimina as tensões, os conflitos e as escolhas, e defende um amor de todos para todos (menos para os homossexuais e mulheres, já que eles não são aceitos pela organização Papal). Não! Ser solidário não significa que só reine o amor, mas que nele deve se ancorar o interesse público (proteção ao bem material, ao espaço individual), e que nele não se possa estabelecer uma visão moralista do amor. O amor ao bem público vingará quando se constituírem práticas que respeitem as decisões daqueles que participam de uma comunidade e eles se vejam como um sujeitos concretos, que pensam e desejam. 3) O bem público e transparência têm que casar com um outro elemento importante: estabelecimento do imaginário **"indivíduo"**. Entende-se aqui por indivíduo aquilo que se refere a pessoas que são capazes de tomar a iniciativa e valorizam isso (pessoal, política, social), mas que não façam disso o reino do céu ( a ideologia individualista norte-americana), portanto, pessoas que se coloquem como responsáveis por seus atos e que os atos de outros possam interferir sobre os seus. Indivíduo é aquele que pensa em si também, e não se coloca como um Pai do outro, exercendo um paternalismo desnecessário. O indivíduo significa fugir das amarras do patriarca. 4) Este indivíduo (talvez fosse necessário renomeá-lo, já que ele tem uma conotação masculina por ser "neutro") precisa estar atento para um aspecto essencial do social e da própria natureza do indivíduo: a existência do conflito. Por isso defende-se aqui que o **"amor ao conflito"** é fundamental para se pensar a alteridade - o que implica o Outro no processo relacional. Ora, o "amor ao conflito" pressupõe não o estímulo ao conflito, mas a necessidade da "tolerância" (social, étnica, cultural, racial etc). Sem o amor ao conflito, há muita dificuldade de se estabelecer uma sociedade democrática. A forma de materializar a negação do "amor ao conflito" é a perseguição, prática comum na instituição educacional. Tolerância não significa cumplicidade em agressões ao bem público, ao indivíduo, a "raças", à mulher etc, ou qualquer medida/prática discriminatória (os torturadores são Outros, mas, uma sociedade democrática/autônoma, o sadismo social deve ser combatido), mas, sim, numa capacidade de se

colocar também como um Outro. 5) A existência de todos esses elementos levantados anteriormente não teria sentido sem um: o **poder de deliberar** politicamente. Transparência, democracia, participação, amor ao bem público - sem isso não há democracia e participação. O direito de escolha e ter poder sobre ele é fundamental. Os discursos técnicos não podem se sobrepor ao político, pois estes já é uma escolha política travestida de técnica. O respeito à Lei (bastante problemático na nossa sociedade) ocorrerá de forma satisfatória quando vivenciarmos experiências que possibilitem nos vermos como criadores dela. E só podemos viver essa experiência deliberando sobre o nosso próprio rumo.

Todos estes elementos postos anteriormente, como constituição de uma práxis, acredita-se aqui, poderão pôr abaixo toda a ordem patriarcal. Pôr abaixo a ordem patriarcal significa não esquecer as instituições sociais da nossa sociedade: o racismo, o machismo, a família "cristã jesuítica". O "preconceito" racial, sexual, social deve ser "banido". Portanto, defender uma práxis, um projeto, significa se colocar como próprio objeto de reflexão (não confundir com intelectualismo).

Os projetos de democracia estarão inevitavelmente ameaçados de se concretizarem "satisfatoriamente" enquanto persistirem essas significações imaginárias sociais em bases patrimonialistas. Ora, este estudo colocou algumas questões para nós no que se refere à amplitude dessas significações em escolas de classe social diferente e que se propõe educar os jovens para a cidadania. Será que as escolas construtivistas de classe média rompem com essas significações da cultura doméstico-clientelista, já que se propõem a ser críticas? Qual o fundamento das suas relações no dia-a-dia? Até que ponto elas conseguiram romper com as significações tratadas aqui? Será que, de fato, a práxis exercida nelas é radicalmente diferente das apresentadas aqui, ou são apenas novas ressignificações transversais, com novas "máscaras"? Pretende-se, futuramente, investir em pesquisa nessas escolas para que se possa compreender como essas significações se instituíram ou ressignificaram, ampliando, assim, nossa compreensão dessas significações em nossa sociedade.



## BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, Rio de Janeiro : FGV, 1999.
- ALTHEIDE, David L. e JOHNSON, John M. Criteria for assessing interpretive validity. In **Qualitative research** . In: Denzin e Lincoln, Handbook of qualitative research, Sage publications, London, 1994.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A.de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. Campinas : Papyrus, 1999.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: **História das mulheres**. DEL PRIORI, Mary (Org.). São Paulo : Contexto, 1997.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro : UFRJ, Brasília : UNB, 1996.
- AZZI, Riolando. **A cristandade colonial** : mito e ideologia. Petrópolis : Vozes, 1987.
- BAECQUE, Antoine de. A hilaridade parlamentar na Assembléia Constituinte Francesa. In **Uma história cultural do humor**. BREMMER, Jan; ROODENBURG, Herman (Org.). Rio de Janeiro : Record, 2000, p. 195-223.
- BALANDIER, Georges. **Antropologia política**. 2. ed. Lisboa : Presença, 1987.
- BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de Francois Rabelais. São Paulo : HUCITEC , Brasília : UNB, 1987.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educacional**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1996.
- BARBOSA, Lívia. **O jeitinho brasileiro**. A arte de ser mais igual que os outros 2. ed. Rio de Janeiro : Editora Campus, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Igualdade e meritocracia**. A ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- BELLO, Ruy de Ayres. **Memórias de um professor**. Recife : Academia Pernambucana de Letras, 1982.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **A cidadania ativa**: referendo, plebiscito e iniciativa popular. São Paulo : Ática, 1991.
- BERGER, Peter; LUCKMAN, Thomas. **A construção social da realidade**. 10. ed. Petrópolis : Vozes, 1993.
- BEZERRA, Marcos Otávio. **Em nome das bases**. Política, favor e dependência pessoal. Rio de Janeiro : Relume Dumará, 1999.
- BOLOGNE, Jean-claude. **História do pudor**. Rio de Janeiro : Elfos, 1996.

- BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro : Bertrand do Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo : EDUSP, 1998.
- BREMMER, Jan. Piadas. comediógrafos e livros de piadas na cultura grega antiga. In: **Uma história cultural do humor**, (org.) BREMMER, Jan ; ROODENBURG, Herman (Org.). Rio de Janeiro : Record, 2000 p.27-50.
- BRITO, Regina Lúcia G. Luz. Clima e cultura da escola: uma questão de administração escolar In: **Administração escolar e política da educação**. Rinal C. Silva et alli (Org.). Piracicaba : UNIMEP, 1997, p.207-216.
- BURKE, Peter. **Sociologia e história**. Porto : Afrontamento, s/d.
- \_\_\_\_\_. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa In: **A escrita da história: Novas Perspectivas**. BURKE, Peter (Org.). 2. ed. São Paulo : UNESP, 1992, p.327-348.
- CALLIGARIS, Contardo. **Hello Brasil**: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. São Paulo : Escuta, 1997.
- CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. 5. ed. Rio da Janeiro : Campus, 1997.
- CARNEIRO, Sueli. Identidade feminina. In: **Mulher brasileira é assim**. SAFFIOTE, Heleieth I. B ; MUÑOZ-VARGAS, Monica (Orgs.). Rio de Janeiro : Rosa dos tempos, 1994, p. 187-193.
- CARVALHO, José Murilo de. **Quatro autores em busca do Brasil**. Rio de Janeiro : Rocco, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo : Companhia das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A formação das almas**: o imaginário da república no Brasil. São Paulo : Companhia das Letras, 1990.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto 2** . Os domínios do homem, Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **As encruzilhadas do labirinto 3**. O mundo fragmentado. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

- \_\_\_\_\_. **Feito e a ser feito**. Rio de Janeiro : DP &A, 1999.
- CAVALCANTI, Zaida Maria Costa. **DEC**: a biografia de uma instituição. Recife : Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, Departamento de Cultura, 1986.
- CAVALEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar** : racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: pesquisa de antropologia política. 5. ed. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1990.
- CHALOUB, Sidney. **Visões da liberdade** : uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo : Companhia das Letras, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade e sociedade autoritária** São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Conformismo e resistência** : aspectos da cultura popular no Brasil. 5. ed. São Paulo : Brasiliense, 1993.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain.. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 7. ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1993.
- CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho**. CODO, Wanderley (Org.). Petrópolis : Vozes, 1999.
- CODO, Wanderley e GAZZOTTI, Andréa A. Trabalho e afetividade. In: **Educação, carinho e trabalho**. CODO, Wanderley (Org.). Petrópolis : Vozes, 1999, p. 48-59.
- COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COSTA, Jurandir Freire. *Playdoiers* pelos irmão. In: **Função fraterna**. KEHL, Maria Rita (Org.). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 7-30.
- \_\_\_\_\_. **Sem fraude nem favor**. Estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Quatro autores em busca do Brasil**. Rio de Janeiro : Rocco, 2000, p. 31-55.
- COSTA, Ana Maria Medeiros. **Autoridade e legitimidade**. In: **Função fraterna**. KEHL, Maria Rita (Org.). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 81-110.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação e a primeira constituinte republicana**. In: A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. FAVERO, Osmar (Org.). Campinas: Autores Associados, 1996. \_\_\_\_\_ **A educação na revisão constitucional de 1926**. In: A educação nas

constituintes brasileiras 1823-1988. FAVERO, Osmar (Org.). Campinas: Autores Associados, 1996.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandro e heróis** : para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro : Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que faz o Brasil Brasil?** 11. ed. Rio de Janeiro : Rocco, 2000.

\_\_\_\_\_. **A casa e a rua:** Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro : Rocco, 1997.

D'ÁVILA NETO, M<sup>a</sup> Inácia. **O autoritarismo e a mulher.** O jogo da dominação macho-fêmea no Brasil. Rio de Janeiro: Artes e Contos, 1994.

DEL PRIORI, Mary. **Ao sul do corpo:** condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1995.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista.** 3<sup>a</sup> ed. São Paulo : Cortez, 1996.

DOR, Joël. **O pai em psicanálise.** Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1997.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam.** São Paulo : EDUSP, 1998.

DRIESSEN, Henk. Humor, riso e o campo: reflexões da antropologia. In : **Uma história cultural do humor.** Rio de Janeiro : Record, 2000, p.251-276.

DUARTE, Luis Fernando Dias. O império dos sentidos: sensibilidade, sensualidade e sexualidade na cultura ocidental moderna. In: **Sexualidade** : o olhar das ciências sociais. HEILBORN, Maria Luiza (Org.). Rio de Janeiro : Jorge Zahar 1999, p. 21 - 30.

DUFLO, Colas. **O jogo** : de Pascal a Schiller. Porto Alegre : Artemed, 1999.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador.** vol. 1, Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994.

ENRIQUEZ, Eugène. **Da horda ao Estado:** Psicanálise do vínculo social. 2. ed. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1991.

FAORO, Raimundo. **Os Donos do Poder:** formação do patronato político brasileiro. Rio de Janeiro : Globo, 1975 .

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 32<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro : Record, 1997.

\_\_\_\_\_. **Sobrados e mocambos.** Rio de Janeiro : Record, 9<sup>a</sup> ed. 1996.

\_\_\_\_\_. **Tempo morto e outros tempos.** Rio de Janeiro : José Olympio, 1975.

- \_\_\_\_\_. **Em torno da situação do professor no Brasil**. Recife : Secretaria de Educação, 1956.
- FREUD, Sigmund. **O chiste e sua relação com o inconsciente**. In: Obras completas. vol. VIII, SALOMÃO, Eduardo (Org. ed. eletrônica). Rio de Janeiro : IMAGO, Rio de Janeiro : Z-movie Studio.
- GAMBINI, Roberto e DIAS, Lucy. **Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira**. São Paulo : SENAC, 1999.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1989
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Política, sociologia e teoria social**. Encontro com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo : UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo : UNESP, 1991.
- \_\_\_\_\_. **As transformações da intimidade**. São Paulo : UNESP, 1993.
- GODBOUT, Jacques T. **O espírito da dádiva** Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- GÖSSMANN, Elisabeth et alli. **Dicionário de teologia feminista**. Petrópolis : Vozes, 1997.
- GOULDNER, Alvin W. Conflitos na teoria de Weber. In: **Sociologia da burocracia**. CAMPOS, Edmundo (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1976, p.59-67.
- GRAF, Fritz. Cícero, Plauto e o riso romano In: **Uma história cultural do humor**. BREMMER, JAN; ROODENBURG (Orgs.) Rio de Janeiro : Record, 2000, p.51-64.
- GREEN, James N. **Além do carnaval** : a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. São Paulo : UNESP, 2000.
- GUERRA, Alba Gomes. Raízes afetivas da violência In: **Seminário Escola, Sim! Violência, Não!** Anais, 1998, Recife, Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação, p. 20-28.
- GUIMARÃES, Áurea M. **A dinâmica da violência escolar**. Campinas : Autores Associados, 1996.
- HALL, Richard H. O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In: **Sociologia da burocracia** CAMPOS, Edmundo (Org.). 3. ed. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1976, p.29-47.
- HALKES, Catharina J. Maria. **Dicionário de Teologia Feminista**. GÖSSMANN, Elisabeth *et alli* (Orgs.). Petrópolis : Vozes, 1996, p.274-283.
- HEILBORN, Maria Luiza. A sexualidade como objeto de estudos das ciências humanas. In: **Sexualidade** : o olhar das ciências sociais. HEILBORN, Maria Luiza (Org.). Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1999, p. 40-58.

- HENDERSON, L. Joseph. Os mitos antigos e o homem moderno In. **O homem e seus símbolos** 12<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1993.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Visão do paraíso**. São Paulo : Publifolha, Brasiliense, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Raízes do Brasil**. 26<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro : José Olympio, 1994.
- HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática da escola**. 4<sup>a</sup> ed., Campinas: Papirus, 1998.
- HORTA, José Silvério Baía. **A Constituinte de 1934**. Comentários In: A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988 (Org.) Osmar Favero. Campinas: Autores Associados, 1996.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo : Perspectivas, 1999.
- IANNI, Octávio. **Formação do Estado populista na América Latina**. São Paulo : Ática, 1989.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. **Representações sociais e esfera pública: A Construção simbólica dos espaços públicos no Brasil**, Petrópolis : Vozes, 2000.
- KUSCHNIR, Karina. **O cotidiano da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- LANNA, Marcos P. D. **A dívida divina**. Troca e patronagem no nordeste brasileiro. Campinas : UNICAMP, 1995.
- LAPLATINE, François. Antropologia Cultural in **Aprender Antropologia**. São Paulo : Editora Brasiliense, 1988 p.119-128.
- LEVI, Giovanni. **Sobre a micro-história** In: A escrita da história: novas perspectivas (Org.) Peter Burkert, 2<sup>a</sup> ed. , São Paulo : UNESP, 1992, p. 133-161.
- LE GOFF, Jacques. O riso na idade média In: **Uma história cultural do humor**. (org.) Jan Bremmer e Herman Roodenburg. Rio de Janeiro : Record, 2000, p.65-82.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto** 5<sup>a</sup> edição, 1986.
- LEITES, Edmund. **A consciência puritana e a sexualidade moderna**. São Paulo : Brasiliense 1987.
- LEWIN, Linda. **Política e parentela na Paraíba**: um estudo de caso da oligarquia de base familiar Rio de Janeiro : Record, 1993.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil**. São Paulo : UNESP/CONTEXTO, 1997.
- MACEDO, José Rivair. **Riso, cultura e sociedade na Idade Média**. Porto Alegre/São Paulo : Editora Universidade/ Editora UNESP, 2000.
- MACHADO, Lia Zanotta. **Estado, escola e ideologia**. 2<sup>a</sup> ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

- MARTINS, Paulo Henrique N. República patrimonial e modernização conservadora. In: **Agruras e prazeres de uma pesquisadora**: ensaios sobre a sociologia de Maria Isaura Paereira de Queiroz. (Org.) Ethel Volfzon Kosminsky, UNESP: Marília publicações, São Paulo : FAPESP, 1999.
- MAUSS, Marcel. **Ensaio de sociologia**. Coleção Estudos. 2. ed. São Paulo : Perspectiva, 1999.
- MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: o significado da liberdade no sudeste escravista Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1998.
- MC LAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia de símbolos e gestos na educação. Petrópolis : Vozes, 1992.
- MEDINA, João Paulo S. **O brasileiro e seu corpo**. 5<sup>a</sup> ed. Campinas : Papyrus, 1998.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1<sup>o</sup> grau** : da competência técnica ao compromisso político. 7. ed. São Paulo : Cortez/ Autores associados, 1987.
- MESLIN, Michel. **A experiência humana do divino** : fundamentos de uma antropologia religiosa. Petrópolis : Vozes, 1992.
- MOISÉS, José Álvaro. **Os brasileiros e a democracia**: bases sócio-políticas da legitimidade democrática. São Paulo : Ática, 1995.
- MONLEVADE, João. Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil In: **Professores: formação e profissão**. Campinas : Autores Associados, 1996 p. 137-158.
- MONTENEGRO, Olívio. **Memória do Ginásio Pernambucano**. Recife : Assembléia Legislativa de Pernambuco, 1979.
- MONTES, Maria Lúcia. As figuras do sagrado: entre o público e o privado in **História da vida privada no Brasil**: contraste da intimidade contemporânea. SCHWARCZ, Moritz (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O método**: o conhecimento do conhecimento. Portugal : Publicações Europa-América, 1987.
- MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira 1933-1974**. São Paulo : Ática, 1994.
- MURARO, Rose Maria *et all.* **Sexualidade da mulher brasileira**: corpo e classe social no Brasil 5. ed. Rio de Janeiro : Rosa dos Tempos, 1996.
- NEVES, Cláudia E. A. B. *et all.* **Relato e análise de uma experiência numa instituição escolar**: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações. In: Análise institucional no Brasil. Favela

hospício, escola FUNABEM. SAIDO, Osvaldo Saido; KAMAHAGI, Vida Racchel (Orgs.). Rio de Janeiro : Espaço e tempo, 1987.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A educação na Assembléia Constituinte de 1946**. In: A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Osmar Favero (Org.). Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Ana Angélica R. de. A eleição para diretores e a gestão democrática da escola pública: democracia ou autonomia do abandono? São Paulo : Alfa Omega, 1996.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional** 4ª edição São Paulo : Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **A moderna tradição brasileira** : cultura brasileira e indústria cultural 3ª ed. São Paulo : Brasiliense, 1991.

PANG, Eul-soo. **Coronelismo e oligarquias 1889-1945**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1979.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo : Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo : Papyrus, 1996.

PARKER, Richard G. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. 3. ed. São Paulo : Beste Seller, s/d.

PARKER, Cristián. **Religião popular e modernização capitalista**: outra lógica na América Latina, Petrópolis : Vozes, 1996.

PENIN, Sonia Teresinha de Souza. **Cotidiano e escola** : a obra em construção. 2ª edição São Paulo : Cortez , 1995.

PLUMMER, Ken. **Symbolic interactionism in the twentieth century: the rise of empirical social theory**. In B. S. Turner (Org.) The Blackwell Companion to social. Oxford, Basil Blackwell, 233-51.

PRAIS, M<sup>a</sup> de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. 4ª ed., Campinas: Papyrus, 1996.

PRINS, Guyn. História oral. In: **A escrita da história**: novas perspectivas. Peter Burkert(Org.), 2ª ed. , São Paulo : UNESP, 1992, p. 163 -198.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. **Cultura, sociedade rural, sociedade urbana no Brasil**. Livros Técnicos, 1978.



- \_\_\_\_\_. Identidade nacional, religião, expressões culturais: a criação religiosa no Brasil. In: **Religião e identidade nacional**. Rio de Janeiro : Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O mandonismo local na vida política brasileira** e outros ensaios São Paulo : Alfa-Omega, 1976.
- RABELO, Sylvio. **Tempo ao tempo: memórias e depoimentos**. Rio de Janeiro : civilização Brasileira; MEC : Brasília, 1979.
- RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**. A utopia da cidade disciplinar Brasil 1890-1930. 3ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**. De Vanhagen a FHC 2. ed. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 1999.
- RENAUT, Alain. **O indivíduo**: reflexão acerca do sujeito. Rio de Janeiro : DIFEL, 1998.
- RIBEIRO, Hélcion. **A identidade do brasileiro**: "capado, sangrado" e festeiro. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RIBEIRO, Darci. **O povo brasileiro** : A formação e o sentido do Brasil. São Paulo : Companhia das Letras, 1999.
- RIBEIRO, Renato Janine. **Quatro autores em busca do Brasil**. Rio de Janeiro : Rocco, 2000.
- RIBEIRO, Maria Eurydice de Barros. **Os símbolos do poder**. Brasília : UNB, 1995.
- RICHARDSON, Robert Jarry et allis. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo : Atlas.
- RIVIÈRE, Claude. **Os ritos profanos**. Petrópolis : Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **As liturgias políticas**. Rio de Janeiro : Imago, 1989.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. FAVERO, Osmar (Org.). Campinas: Autores Associados, 1996.
- ROMÃO, José Eustáquio (1992). **Poder Local e Educação**. Campinas : Cortez Editora, 1992.
- ROODENBURG, Herman. A conversa agradável: civilidades e piadas na Holanda In **Uma história cultural do humor**. Jan BREMMER, Jan; ROODENBURG, Herman. Rio de Janeiro : Record, 2000, p.165-223.
- RUQUOY, Danielle. Situação da entrevista e estratégia do entrevistador. In: **Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa : Gradiva, 1997, p.84-116.

- SAFFIOTI, Heleieth I. B. Violência de gênero no Brasil contemporâneo. In: **Mulher brasileira é assim**. SAFFIOTI, Heleieth I. B ; MUÑOZ-VARGAS, Monica (Orgs.). Rio de Janeiro : Rosa dos tempos, 1994, p. 151- 185.
- SALES, Teresa. **Brasileiros longe de casa**. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANDER, Benno. **Educação brasileira** : valores reais, valores formais. : Livraria Pioneira, 1977.
- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. Fronteiras do estado mínimo: indicações sobre o híbrido institucional brasileiro. In: **O Brasil e as reformas políticas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- SKIDMORE, Thomas. **O Brasil visto de fora**. São Paulo : Paz e Terra, 1994.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade In: **História da vida privada no Brasil**. Contraste da intimidade contemporânea. SCHWARCZ, Moritz (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. **As barbas do Imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. 2. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1999.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro : Campus, 1982.
- SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Duas Cidades, ed. 34, 2000.
- SETTE, Mário. **Arruar**: história pitoresca do Recife antigo. 3. ed. Recife : Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação e Cultura, 1978.
- SILVA, Eduardo. **Dom Obá II da África** : o príncipe do povo. Vida, tempo e pensamento de um homem livre de cor. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.
- SILVERMAN, David. **Interpreting qualitative data**. Methods for analysing talk, text e interaction. Sage, London, 1993.
- SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva**. Uma reinterpretação do dilema brasileiro Brasília : UNB, 2000).
- STRAUSS, Anselm L. **Espelhos e máscaras**. São Paulo : EDUSP, 1999.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Antropologia, cotidiano e educação**. Rio de Janeiro : Imago, 1990.
- \_\_\_\_et alli. Gestão da escola: novas perspectivas. In: **Administração escolar e política da educação** (Org.) Rinal C. Silva et alli. Piracicaba : UNIMEP, 1997 p.217-230.
- TRIVIÑOS, A. n. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo : Atlas, 1987.

- TURA, M<sup>a</sup> de Lourdes Rangel - **O olhar que não quer ver** : histórias da escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VARGAS, Glaci de Oliveira P. **O cotidiano da administradora escolar**. Campinas: Papyrus, 1993.
- VAINFAS, Ronaldo. Moralidades brasílicas : deleites sexuais e linguagem erótica na sociedade escravista. In : **História da vida privada no Brasil**. MELLO e SOUZA, Laura (Org.). São Paulo : Companhia das Letras, 1997, p. 221-273.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1997.
- VIANNA, Oliveira. **Instituições políticas brasileiras** vol. 1 e 2 Rio de Janeiro : Editora Itatiaia, 1987.
- VILAÇA e ALBUQUERQUE. **Coronel e coronéis**. 3. ed. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1988.
- WEBER, Max. **Economia e sociedade** vol. 1 Brasília : UNB, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Economia e sociedade** . Vol. 2 Brasília : UNB, 1999.
- \_\_\_\_\_. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: **Sociologia da burocracia**. CAMPOS, Edmundo (Org.). Rio de Janeiro : Zahar, 1976.
- WEFFORT, Francisco. **Populismo na política brasileira** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1989.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre : Artes Médicas, 1991

### **Teses e dissertações**

- AVANCINE, Sérgio Luis. **"Daqui ninguém me tira"**: mães na gestão colegiada da escola pública. São Paulo, 1990. 193 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARROSO FILHO, Geraldo. **Formando individualidades condutoras**: o Ginásio Pernambucano dos anos 50. São Paulo, 1998, 259 p. Tese de Doutorado em História da Educação. Universidade de São Paulo.
- BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. **As associações de pais e mestres na escola pública do Estado de São Paulo (1931-1986)** São Paulo, 1987. 293p. Tese de Doutorado em educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

- CALAÇA, Celina Ferreira. **Eleição de diretor de escolas e gestão democrática** : um estudo de caso. São Paulo, 1993, 232p. Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação, Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo..
- MELO, Márcia M. de Oliveira. **A pedagogia sócio-histórica**: impasses e perspectivas. Recife, 1991, 222p. Dissertação de Mestrado em educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco
- SELLARO, Lêda R. Acciolly. **Educação e religião**: colégios protestantes em Pernambuco na década de 20. Recife, 1987, 325 p. Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.
- SILVA, Jair Militão da. **Democracia e educação**: a alternativa da participação popular na administração escolar. São Paulo, 1989, 412 Tese de Doutorado em educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- SILVA, Delma Josefa da. **Afrodescendência e educação**: a concepção identitária do alunado. Recife, 2000, 130p. Dissertação de Mestrado em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

### **Periódicos científicos**

- BELLUZZO, Ana Maria. A propósito d'o Brasil dos viajantes. **Revista USP Dossiê: Brasil dos viajantes** São Paulo, n. 30, p.10-19, (jun./jul/ago),1996.
- CAILLÉ, Alain. Nem holismo, nem individualismo metodológico. Marcel Mauss e o paradigma da dádiva. In. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. ANPOCS vol. 13 n. 38 1998.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. Imaginário e cultura escolar: um estudo culturalanalítico de grupos de alunos em etno-escolas e numa escola urbana. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v3, n.4 jul-dez, 1994, p. 39-103..
- GODBOUT, Jacques T. Introdução à dádiva. In : **Revista Brasileira de Ciências Sociais** ANPOCS vol. 13 no. 38, pp. 39-51, 1998.
- LEITE, José Roberto Teixeira. Viajantes do imaginário: a América vista da Europa, séc. XV-XVII. **Revista USP Dossiê: Brasil dos viajantes** São Paulo, n. 30, p.34-45, (jun./jul/ago)1996.
- LIMA E GOMES, Icléia Rodrigues de. A escola como templo: incursão e alegoria. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v3, n.4 jul-dez, 1994, p. 115-136.

- MANTHORME, Katherine. O imaginário brasileiro para o público norte-americano do século XIX. **Revista USP Dossiê: Brasil dos viajantes** São Paulo, n. 30, p.60-71, (jun./jul/ago)1996.
- PASSOS, Luiz Augusto. Processos educacionais em Aguaçu: configurações do imaginário em diversidades culturais. In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v3, n.4 jul-dez, 1994, p.171-225.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Alegres trópicos: Goneville, Thevet e Léry. **Revista USP Dossiê: Brasil dos viajantes** São Paulo, n. 30, p.86-93, (jun./jul/ago)1996.
- SOUZA, João Morais de. Práticas políticas utilizadas para o controle do poder em Malta-PB In: **Política Hoje** Revista do Mestrado de Ciência Política UFPE Ano 4 no. 7, pp.101-122, jan-jun 1997.
- STOLS, Eddy. A iconografia do Brasil nos países baixos do século XVI e ao século XX: uma tentativa de avaliação global. **Revista USP Dossiê: Brasil dos viajantes** São Paulo, n. 30, p. 22-31, (jun./jul/ago)1996.

#### **Periódicos comerciais**

- MELLO, Evaldo Cabral de. **A fabricação da nação**. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 set., 2000. Caderno MAIS.
- RICH, Jennifer. **Made in Brazil**. The New York Times, New York, 02 ago., 2000.
- ROTHER, Larry. **Mega exposição 'Brasil 500' supera expectativas**. The New York Times, New York, 04 jun, 2000.
- VENTURA, Roberto. **A saga da cana-de-açúcar**. Folha de São Paulo, São Paulo, 12 mar, 2000, Caderno MAIS.
- VIANNA, Hermano. **Equilíbrio de antagonismos**. Folha de São Paulo, São .Paulo, 12 mar, 2000, Caderno MAIS.
- VENDA das empresas privadas. VEJA, 24 mai, ed. 1650, 2000.

**ANEXOS - A**  
**PARTE 4, CAPÍTULO 1**  
**Seção: Lúdico: Estado de Espírito (o riso)**

<p><b>1</b>  "Entrevistador - O que você entende por democracia?  Aluna - Não entendo nada.  Aluna - Eu não sei dizer não.  Aluna - Eu já ouvi falar ??? mas não sei explicar não. Não sei não, mas sei o que é.  Aluna - Explique o senhor pra gente.  Alunas - hhhahahaehhheh"</p> <hr/> <p><b>3</b>  "Ela está pedindo 50 centavos, está chupando um picolé e com o braço estirado e pedindo 50 centavos. Ela pediu, riu e resmungou: "Deixe de ser ruim".</p> <hr/> <p><b>5</b>  "Recife é uma cidade muito bela, existem muitas meninas bonitas que choro sempre por elas. O amor que eu tenho pelo meu Recife é tão grande que não cabe na palma da mão! Garotas do meu Recife como são bonitas, uma de vocês será a melhor mulher da minha vida. Recife tem muitas belezas que eu acho bonito são as praias, paisagens e o que me deixa triste é a pobreza"</p> <hr/> <p><b>6</b></p> <hr/> <p><b>8</b>  " Entrevistador – Também, também eu faço. Estudo sobre cotidiano, se tem aula ou se não tem, porque não tem, confusão, problemas, o que o aluno acha, o que está gostando da escola, muita coisa ruim, muita coisa boa...  Alunos – hahahahaha  Aluno 1 – Quebrava a escola e botava outro  Entrevistador – por quê?  Aluno 1 – Botar coisa de computação  Entrevistador – Por que você gostaria de quebrar?  Aluno 2– Não, o colégio é bom.  Aluno 1– Não, reformá-la todinha.  Aluno 2 – [A nossa escola é boa]. Estou oito anos aqui .. "</p> <hr/> <p><b>9</b>  Entrevistador: O que é ser um professor ser legal? .  Aluna : Pra mim?. Ser legal, é ele saber respeitar a gente (uh, uh, uh, emitem este som algumas meninas).  Aluna : Falar com a gente com educação, é, ..  Entrevistador : Acontece aqui?  Aluna: Acontece, alguns.  Entrevistador : Alguns? Mais ou menos?  Aluna: Menos.  Alunas: hahahahah</p> <hr/> <p><b>10</b>  " Entrevistada: eu não tô vendo nenhum aqui, acho que tá tudo de férias. De bunda pra cima e a gente trabalhando pra eles. Óia! Eles vão receber o décimo e a gente não vai receber é nada, vai receber é porrada, hahahhahahah.</p> <hr/> <p><b>11</b>  Aluna - O banheiro tá péssimo, se eu disser ??? fossa está estourada??? que ninguém agüenta subir no corredor. hahaha  Entrevistador - Por que está assim?  Aluna - Num sei. Ninguém agüenta a subir no corredor parece que a fossa está estourada. hahaha  Entrevistador - O que você acha disso?  Aluna - Uma porcaria. hahahah. Tou querendo sair daqui ?? estou estudando aqui faz 8 anos.</p> <hr/> <p><b>13</b></p>	<p><b>2</b>  Aluna – O sr. acha que (...) quem manda na escola são os alunos, não é os outros de fora não. Eu acho assim, você concorda comigo.  Entrevistador – Não sei. Eu é que estou querendo saber.  Alunas – hehhheh</p> <hr/> <p><b>4</b>  Mãe - Querendo ou não, vou saber se tem vaga ou não.  Entrevistador - É mas, você saberia na hora se fosse atendida.  Aqui você não vai saber, só vai saber no dia 27.  Mãe - Mai eu vou ficar sabendo antes, eu vou ficar sabendo antes  Entrevistador - Como?  Mãe - Porque tenho uma amiga que trabalha. Agora eu só vim porque elas vieram né? Elas no vim ...  Outra mãe - hahahah  Mãe - É.  Mãe 2 - é nada (...) hahahhah</p> <hr/> <p><b>7</b>  Mãe - É... minha menina é excepcional, se eu vê um negócio desse, tenha paciência... nunca vi não. Agora se demorasse menos essa fila pra matricular hahahahahaha porque eu não agüento mais...  Entrevistador – Isso seria a parte negativa?  Mãe – Não. Assim, vírgula, né. Porque devia ter mais alguém né, que ajudasse a pobre da menina aí. E olhe que hoje só são as 4ª séries e as especiais. Mas eu não considero isso parte negativa não. Não, não, de jeito nenhum. Então fila de banco, de ônibus, de tudo, seria a parte negativa total. Porque até pra morrer hoje a gente tá na fila. Você não tá na fila pra morrer? Ou tá pensando que vai morrer hoje ou amanhã? Tá na fila... quando chegar a sua vez você entra. Não considero isso parte negativa.  Entrevistador – Está certo então.  Mãe – Considero um sacrifício pra gente, um pouquinho... hahahahah  Entrevistador – E quantos sacrifícios já foi encontrado aqui?  Não como negativo, entendeu?  Mãe – Não, o sacrifício que a gente vê, não só aqui mas em qualquer canto é ter que trazer a criança, é ter que esperar que aprenda porque o ensino, o ensino não, a aprendizagem, tô falando do lado da minha menina que é excepcional, certo, é muito lento... então o sacrifício é esse...</p> <hr/> <p><b>14</b>  Entrevistador - Como é que vocês acham que funciona a direção aqui?  Aluna - Funciona muito mal eu acho.  Outra - A direção. (hahaha)  Aluna - Se eles (...) porque primeiro tem que colocar disciplina. Eles não colocam disciplina.</p> <hr/> <p><b>15</b>  Professora - Acrescente aí que o nosso pagamento tá atrasado, não temos vale-transporte, minhas conta tá tudo atrasada, meus cartões. Tá vendo você? E a escola pública é isso aqui, é gente e língua, é gente e língua hahahahaha, tá certo?</p> <hr/> <p>Entrevistador - O diretor tinha me falado isso. Hahahaha  Professora - brigada.</p> <hr/>
---	---

Diretor: Boa Tarde  
Uma professora observou: "Boa noite podia dizer".  
Diretor: "Atrasado como nosso salário"  
Presentes: hahahaha

15 Entrevistada: Ah, foi, ela organizou mais (a atual diretora). A outra diretora parecia uma abastaiada.  
Entrevistador: mas você disse que antes era pior.  
Entrevistada: Não. Porque tudo é dependendo dos diretor. Tem diretor que é um lixo, tem diretor que é bom. Tem uns que a gente pega e mete merda na boca deles e eles comem hahahaha.

17  
" Professora: Eu quero que vá pra uma escola bem ruim, assim, caindo os pedaços. Aí sim ???  
Aluna: Eu disse que a escola era suja? Eu disse que a escola era suja? Falei? Ficaria pior ??? hahahaha.  
Professora: O povo reclama de barriga cheia".

22  
Diretora - Essa entrevista coletiva está muita demorada. (entra abruptamente).  
Aluna - Não, a gente tá dizendo ??? a gente tá respondendo.  
Alunas - hahahaha  
[...]  
Aluna - hah agente tá dizendo coisas boas e ruim que tem no colégio, não é não?  
[...]  
Aluna - O que tem que melhorar.  
Aluna - A gente tava dizendo que mudou muito, ??? 6ª série entrou, melhorou bastante, em tudo.  
Diretora - ???  
Aluna - A gente tá dizendo a verdade, não tá mentindo não.  
hahah  
Diretora - O que é que tá precisando?  
Aluna - hahaha  
Entrevistador - Faltou dizer o que está precisando.  
Aluna - A gente já disse aí.  
Aluna - ??? professores respeitar os alunos  
Alunas - A fila. hahaha  
Diretora - Vocês não querem a fila?  
Aluna - eu vou dizer a verdade, eu não gosto de fila. Eu vou dizer a verdade, porque mentir? Ninguém gosta da fila. É! Não é melhor dizer a verdade, que mentir?

20  
Entrevistador - O que você acha dessa escola?  
Aluna - É uma coisa muito chata. Porque não tem coisa que presta aí e muito balabá.  
Entrevistador - O que é balabá?  
Aluna - hahahahah  
Aluna - Não, explique você. Não sei.  
Aluno - Diga você. Você é que ???  
Qual a tua idade?  
Aluna - 13 anos. Minha cor é parda.  
Rapaz: Ela fala duas palavra oi, e não sabe mas o que falar com a pessoa, oi. Blábláblá.  
Aluna - hahaha  
Entrevistador - Você estuda aqui?  
Aluno - Estudo à noite.  
Aluna - É um negócio assim muito obcecado.  
Entrevistador - O que é obcecado?  
Aluna - Essas coisas que entra pela narina e sai pela urina. hahaha  
Entrevistador - Você assiste aula??  
Aluna - Assisto. O senhor não viu não, eu lá dentro senhor.  
Entrevistador - Lá dentro aonde?  
Aluna - Lá dentro do colégio, o senhor passava pra lá e pra cá. Eu arreando da cara do senhor, que o senhor tanto ...  
[...]  
Aluno - Fala tão baixinho e pega e pá

16  
"Aluna: [A escola vizinha], Pior visse, vixe Maria.  
Entrevistador: E por que você vai pra lá então?  
Aluna : Porque é mais perto da minha casa, tu acha que eu vou pra um colégio longe ? Tem que ir pra perto. O diretor de lá é Fulano, já ouviu falar né?  
Entrevistador: Já.  
Entrevistada : é zona. hahahah. Se eu disser assim 'Fulano//  
Entrevistador: Por quê?  
aluna: Porque ele não liga pra nada. Ele é muito bom, mas também deveria ser// se eu disser assim 'Fulano eu não sei fazer essa prova não, fala com o professor', ele fala. Eu sei porque aqui ele fazia isso comigo. Ele era professor daqui e eu não fazia prova dele não. Fazia não. Eu dizia: 'Fulano eu não sei não, ah se quiser repetir minha nota repete' aí ele repetia minha nota. hahahah. E ele é diretor de lá agora, é zona. Digo logo".

18  
Entrevistador - O que você acha dessa escola?  
Aluna - É, legalzinha né, tirando as maresias que tem aqui, é legalzinha, dá pra levar.  
Entrevistador - O que é legal para você?  
Aluna - É um lugar bom. Quer mais o que?  
Entrevistador - Não sei. O que é que é um lugar bom?  
Aluna - hahahahahah  
Entrevistador - Por que você disse que aqui é bom?  
Aluna - Sei lá.  
Entrevistador - Por que você gosta daqui? O que é que...  
Aluna - Divertimento, porque além de estudar legal, tá ligado? hahahaha Tá ligado? hahahaha  
Aluna - É assim mesmo que eu falo, cheio de gíria pronto.

19  
Entrevistador - É o quê, a escola? O que é colete?  
Aluna - colete é tudo.  
Alunas - hahaha  
Aluna - é na vagina.

23  
"Diretora - Sem agressividade, sem disse-me-disse, porque isso só surge comentários. E comentários ruins. Porque no final das contas vai ficar: olhe professora, não fui eu não. Não fique com raiva de mim que não fui eu não.  
Alunas - hahaha  
Diretora - Assim, fica um grupinho sendo tachado de chato, de ignorante, de isso aquilo outro. Então, o melhor é isso, abrir no grupo, é conversar. Eu não faço isso com vocês? Quantas vezes eu não venho pra cá, conversar?  
Aluna - Foi o que a gente já disse, não foi? Que ela vem na sala, conversa. E também não tinha isso.  
Diretora - Dou esporro, não é [fulana]?  
Aluna - heheheh  
Diretora - Na hora de dar tem que dar. Na hora de conversar tem que conversar. Também ficar só (...) ..."

24  
Entrevistador - O que é que vocês estão achando esta atividade, professoras?  
Professora - Ótimo. Hahaha  
Entrevistador - Ótimo?  
Professora - Maravilhoso.  
Entrevistador - Com alegria ou ...  
Professoras - hahah

Entrevistador - Pega. Está pegando legal.  
Aluna - Tá? É incrível. Haha  
Aluna - Isso é muito obcecado.  
Entrevistador - O que você acha dessa escola?  
Aluna - Apesar dela tá toda fodida, toda lascada mas é legal.  
Aluna - hahah  
Entrevistador - Por que é legal?  
Aluna - Porque é legal arrear com a cara do diretor, dos professores, é muito gostoso.  
Aluno - Tu é doida cara. ??? tem medo. Ela tá com história.  
Entrevistador - Está fazendo média?  
Aluna - Olhe, no outro não, eu coloquei um alfinete na professora.  
Olhe eu já pixei a escola, pode chegar pro diretor e perguntar, ai ...  
Aluno - Que mentira da porra.  
Aluna - hhahahaha  
Aluna - Foi, sem arruação nenhuma, doido. Sério, sério, sério. Eu ia sendo expulsa mas, meu tio trabalhava aqui, ele limpou a barra e eu fui suspensa 15 dias.  
[...]

Aluna - Essas coisas assim, que entra pela narina e sai pela urina.  
Entrevistador - E o que entra pela narina?  
Aluna - Várias coisas, que sai pela urina. Olhe é aquela coisa muito obcecado, que só aquilo obcecado e fica tudo obcecado.

---

**21**  
"Entrevistador - Como [a diretora] está aqui, eu perguntei a elas o que achavam positivo e negativo aqui. Eu vou transferir pra você agora [a pergunta].  
Alunas - hahahaah .  
Entrevistador - [Quais] as coisas mais positivas e negativas aqui na escola?"

---

**27**  
Entrevistador - a DERE é coisa boa ou é coisa ruim?  
Aluna - DERE (... ) não sei.  
Entrevistador - Que é que vocês acham?  
Aluna - ..... não diz não, que ele tá gravando...  
Aluna - É coisa boa.  
Entrevistador - é coisa boa é?  
Alunas - hahahahaha  
Aluna - e o pior que é mesmo né? Eu já dancei lá e tudo.

---

**30**  
" Entrevistador - O que é tirar onda?  
Aluno - Abusar ...  
Entrevistador - Ah, abusar, tirar onda é abusar.  
Alunos - ???  
Entrevistador - Aí não gosta? A DERE não gosta?  
Aluno - Tirar onda é ....  
Outro aluno- Tirar onda é pegar o berro e mete bala na cabeça de safado.  
Hahahahhah  
Aluno - Tirar onda"

**25**  
Entrevistador - Como é que está aí?  
Funcionária - Só falta dinheiro.  
Entrevistador - Só falta dinheiro? Como é que foi a Páscoa?  
Funcionária - a Páscoa (...) sem dinheiro, mas foi boa.  
hahahah  
Funcionária: Só falta vim um aumento aí, muito bom pra gente.

---

**26**  
"Entrevistador - foi a [diretora]. Mas você disse há pouco tempo que as pessoas seguem o que ela fala, é?  
Aluna - Com certeza.  
Entrevistador - o Conselho? O pessoal todinho lá? Ela disse "com certeza" e ficaram as duas balançando a cabeça.  
Aluna - hhahahh eita! Vai botar isso lá ??? pra ferrar a gente não, visse?  
Entrevistador - ela gesticulou novamente quando disse "ferrar", começou a rir de novo.  
Aluna - agora me .(...) hahahahah

---

**28**  
Profa.: Outro dia teve .... me lembrei agora. O ladrão foi lá na biblioteca e levou as minhas coisinhas todinha, minha menina ia dizer a ela pá ...na semana passada, retrasada .. não tá gravando isso não, é?  
Entrevistador: Estou, estou gravando.  
Profa.: Não! pera aí. hahaha.  
Entrevistador : "Por quê? Isto não é para ninguém não.  
Profa.: Não, pera ha, ha, ha. Eu vi os lápis e me lembrei, que ia fazer a festinha da biblioteca.

---

**29**  
Entrevistador – Qual a sua idade?  
Aluna – 15 anos (8ª série). Não vou dizer meu nome não.  
Entrevistador – Isso vai ficar só pra mim.  
Alunas - .... tá ferrada (.. ) vai levar suspensão  
hhahahahahah



**ANEXOS - B**  
**PARTE 4, CAPÍTULO 2**  
**Seção: Cidadanias**

<p><b>1</b> Outra aluna - Olha ele gravando, olha ele gravando... Entrevistador - Eu vou dizer o quê? Aluna - Quando a gente tiver fora da sala Entrevistador - Ah é? Outra aluna - Olha aí ele gravando a fala da gente... Entrevistador - Por que ia mostrar? Ia mostrar para quem? Outra aluna - Nada disso, você está gravando, olha aqui, gravando Entrevistador - Sim, mas tudo bem, eu ia mostrar para quem? Aluna - para o DERE. Entrevistador - Por que? Eu tenho cara de DERE? Alunas - Não, nada, nada.... Entrevistador - Como é? Aluna - Eu não tenho não... Entrevistador - Por que eu ia entregar para a DERE? Aluna - Porque tu disseste que ia entregar ??? Outra aluna - Conversa rapaz... Entrevistador - Eu disse que ia entregar para a DERE? Aluna - Não foi? Entrevistador - Foi não, eu não disse isso não. Outra aluna - Foi, foi, foi.. Entrevistador - A DERE é coisa boa ou é coisa ruim? Aluna - DERE.... não sei. Entrevistador - Que é que vocês acham? Aluna - ..... não diz não, que ele tá gravando... Aluna - É coisa boa. Entrevistador - É coisa boa é? (Risos) Aluna - E o pior que é mesmo né? Eu já dancei lá e tudo.</p> <hr/> <p><b>6</b> Aluna - Diretora não, ela não permite nem homem entrando de camiseta nem de chapéu, porque chapéu bota maconha, ela tá certa, bota maconha, bota ropinol e ninguém vê. Entrevistador - Mas quem decide isso, é ela ou é a reunião do conselho? Aluna - Não, ela fala e os professores aprovam. Entrevistador - Você já participou de alguma reunião? Aluna - Eu não participo não, mas a professora cola na classe, porque aí só é para os professores. Entrevistador - Os alunos não participam não? Aluna - Se os alunos participassem iam dizer que pode tudo.</p> <p><b>7</b> Entrevistador - o que é colocar ordem? Aluna - colocar ordem é o seguinte. É que antigamente a diretora ficava aqui .. Aluna - Não tinha moral pra ela mesmo. Aluna - Ela chegava aqui e ficava na diretoria conversando, telefone, batendo papo. Não vinha conversar com aluno, debater, o que ia conversar [(...)] Aluna - e ela vem Aluna - Deixava o menino ??? pichar o colégio ??? ela não fazia nada ?????</p> <hr/> <p><b>9</b> Aluna - Porque ela é muito boa. Entrevistador - Professora de que? Aluna - De português Entrevistador - Português. Por que ela é boa? Aluna - Porque ela não é .... Aluna - Ensina bem, brinca Aluna - ensina bem, brinca tudo, não é chata, chata assim né... Aluna - Nos seus termos. Aluna - no seu termo, se bagunçar, ela for lá 3 vezes, pra fora da sala.</p>	<p><b>2</b> Entrevistador - Por que você acha que ninguém... por que você acha que os alunos não participam? Aluna - medo de falar. Aluna - Porque ninguém se interessa e medo de falar o que acontece Entrevistador - E não tem espaço para falar não? Aluna - Ter, tem, mas ninguém quer saber não, ninguém vai não, tudo desinteressado, eu sou uma mesmo. Entrevistador - Você acha que teria que ter medo. A direção tem uma postura para assustar? Aluna - Não. Aluna - Tem, oxe mas tem sim. Entrevistador - Tem ou não tem? Aluna - Não, ter, tem, mas não é aquela (...) para mim [a diretora] é super legal. Tem amizade com todo mundo, não é aquela professora que....</p> <hr/> <p><b>3</b> Aluna - É um pouco desorganizado, porque os professores da noite nem liga... Entrevistador - Nem liga o que? Aluna - O que os alunos fazem. Entrevistador - É? Em sala de aula ou fora? Aluna - Se falar é capaz de os alunos darem. Tem muitos alunos... Tu tá gravando? Entrevistador - Estou gravando. Aluna - Não grave não viu! Entrevistador - Vá fale. Aluna - Deixo eu ver. Tá gravando! Entrevistador - [está] gravando, lógico que [está] gravando. Aluna - Menino, eu não vou falar mais não. Entrevistador - Por que? Aluna - Vão dizer a própria ??? isso. Entrevistador - Não, mas ninguém vai saber, isso não interessa a .... Aluna - Quero falar mais não.</p> <hr/> <p><b>4</b> Entrevistador - Então esse seria um defeito da escola? Mas quem definiu isso? aluna - Oi? Entrevistador - Quem definiu isso? aluna - A diretora Entrevistador - Só foi ela, foi em reunião? aluna - não, porque [ela] é que dá as ordens e a gente segue. Porque ela é a diretora.</p> <hr/> <p><b>5</b> Entrevistador - Então essa roupa foi decidido por ela ou pela reunião? Aluna - Por ela. aluna - Porque se a gente entra de alcinha, pra casa! Botar outra roupa. Entrevistador - Mas quem definiu foi a diretora ou foi a reunião? aluna - A diretora. Entrevistador - Foi a diretora. Mas você disse há pouco tempo que as pessoas Seguem o que ela fala, é? Aluna - Com certeza. Entrevistador - O Conselho? O pessoal todinho lá? Ela disse "com certeza" e ficaram as duas balançando a cabeça.</p> <hr/> <p><b>8</b> Entrevistador - Quem vai ser expulso? Por que você acha? Aluna - E eu sei? Entrevistador - Por que você falou agorinha que ia ser expulso? Aluna - Não, porque.... Aluna - É porque, por causa da bagunça, que os meninos bagunça</p>
--	---

Aluna - Quiser assistir aula, quem quiser assistir aula ninguém é obrigado a ficar na sala...

Aluna - Segue muito as normas do colégio, quando ela está dando aula não pode sair, se chegar pelo menos na porta ela "pra fora", mas tá no direito dela, porque se ela não seguir as normas quem vai ser chamada atenção? É ela. E antes de ser chamada atenção, ela tem que chamar a atenção da gente.

#### 11

“Não tenha medo de seres firmes comigo, eu prefiro assim pois sua firmeza me traz segurança. Não me trate com excesso de mimos, nem tudo que peço e desejo me convém. Não me corrija na frente de outras pessoas, prestarei muito mais atenção se vocês falarem comigo baixinho, a sós. Não permitam que eu forme maus hábitos, dependo de vocês para descobrir o que é certo e errado na vida, na minha idade. Não façam promessas apressadas, lembrem-se de que me sinto mal quando as promessas não são cumpridas. Não me protejam das consequências, as vezes preciso aprender através da dor. Não sejam falsos e mentirosos, sua falsidade me deixa confusa, desorientada e termino perdendo a fé em vocês. Não me incomodem com ninharias, se assim agirem terei de proteger-me apresentado surdez. Nunca dêem a impressão de serem perfeitos, infalíveis, o choque será grande demais quando eu descobrir que vocês estão longe disso. Não digam que meus temores são tolice, eles são terrivelmente reais. Se vocês usarem de compreensão para comigo ficarei mais serena e tranqüila. Não deixem sem respostas as minhas perguntas, do contrário deixarei de fazê-las buscando informações em algum outro lugar. Não julgue humilhante um pedido de desculpas, o perdão sincero torna-me surpreendentemente mais calorosa com vocês. Não esqueçam que estou crescendo muito rapidamente, deve ser muito difícil acertar o passo comigo mas tentem, por favor!!! Não esqueçam jamais que para desabrochar e crescer preciso de muita compreensão. De muito amor acima de tudo.”

#### 12

"Mensagem de esperança. Quando as coisas dão erradas e o momento é de crise não pense que todos os esforços têm sido em vão. Segue. Talvez tudo tem sido para melhor. Sorria!!! E experimente outra vez. Pode ser que o aparente fracasso venha a ser a porta mágica que o conduzirá para uma felicidade que você jamais conheceu. Você pode estar enfraquecido pela luta mas não se considere vencido. Isso não quer dizer derrota. Não vale à pena gastar seu precioso tempo em lágrimas e lamento".

#### 14

“Aprendi a viver contente em toda e qualquer situação. Conta-se que o Rei certa manhã foi ao seu jardim e encontrou as plantas no chão morrendo. Perguntou a roseira, o que significava aquilo? Descobriu que a planta estava cansada de viver porque não era alta e elegante como a papoia. O pé de papoia por sua vez estava desconsolada, porque não podia produzir flores. A benedita ia desistir da vida porque não era elegante e cheirosa como o jasmim, o pé de tália estava triste porque não era alta e importante como o lírio. O mesmo aconteceu com todo o jardim. Chegando ao cravo encontrou uma flor brilhante e erguida alegremente, como sempre. O rei então disse: “muito bem. Meu pé de cravo alegre de encontrar, no meio de tanto desânimo uma florzinha corajosa e alegre. Você não parece nenhum pouco desanimada. Não, não estou. Disse a flor. Não sou de muita importância, mas achei que se no meu lugar o senhor quisesse uma roseira, um jasmim, um pé de margarida ou um lírio teria brotado um deles, mas sabendo que o senhor queria um pé de cravo, estou resolvido a querer ser o maior cravo que posso”.

#### 17

"O amor é mesmo um sentimento sem igual, o amor está no coração de cada um, o amor não passara, não passará, o amor jamais tem fim, porém precisa de cuidado. O amor tudo crê, tudo espera e tudo suporta. O amor é saber perdoar, padecer ??? e também chorar, o amor é razão de viver. Pois o amor é uma força mágica que conduz a humanidade a ter esperança e a encontrar felicidade. O ódio é um dos piores sentimentos do mundo. Não deveria existir esse sentimento tão triste pois esse sentimento é de inferioridade".

aqui atrás, ??? leva a culpa também.

Entrevistador - Mas quem queria expulsar? A professora?

Aluna - A diretora.

Entrevistador - E ela expulsa, normalmente, aluno aqui?

Aluna - Não. Só quando ...

Outra aluna - merece.

Entrevistador - Mas já chegou a expulsar algum aluno?

Aluna - Já.

Aluna - Eu ??? tarde

Aluna - Nunca vi não

Entrevistador - E aí, o que é que vocês acham de um aluno ser expulso?

Aluna - Sei lá, se não quiser estudar...

Aluna - Se merecer

Aluna - Se não quiser estudar, só quiser brincadeira...

#### 10

Aluna - Não é representante de turma não. A diretora chama, aí vai fazer reunião ??? como tá escola, como não tá. Se um aluno é perturbador...

Outra aluna - Aí bota pra fora...

Entrevistador - aí já botou muito aluno pra fora?

Aluna - Já. Ela é rígida.

Entrevistador - E vocês acham isso certo?

Aluna - Eu acho.

Entrevistador - Por que?

Aluna - Porque os alunos que perturbar na escola, pensa que tá em casa

Outra aluna - Agora, ela tem mesmo moral.

Aluna - Ela tem.

Entrevistador - Mas foi provado que o aluno...

Aluna - hum?

Entrevistador - foi provado que o aluno era bagunceiro demais?

Aluna - Com certeza, ela pede a opinião do pessoal. Como é que ele é, pergunta a gente se ele é perturbador se não é. Aí ??? se ele é, se ele não é, e bota pra fora. Uma vez uma menina tava grávida a outra foi (rindo) dá nela na classe e ela perdeu o menino...

Entrevistador - Vocês já participaram alguma vez de reunião?

Aluna - Eu não, eu não gosto não, vou embora pra minha casa.

#### 13

"Levante-se". "E enfrente a vida outra vez. E se você guardar em mente o alto objetivo de suas aspirações, os seus sonhos se realizarão. Tire proveito dos seus erros. Colha experiências das suas dores e então, um dia, você dirá."

#### 15

"Mentalize, tenha uma visão positiva do seu futuro, tenha um sonho a educação é o caminho para esse sonho. Visão sem ação não passa de um sonho, ação sem visão é passatempo, visão com ação pode mudar o mundo".

#### 16

“Sorria. Sorria. (sorria está sempre em cor diferente, em cor rosa e as outras letras pretas) Transmita ao mundo um pouco de alegria. Ao triste, ao triste mostre simpatia. Ao revoltado mostre compaixão. Sorria, quem vive alegre, quem vive sorrindo, felicidade e paz vai transmitindo, vai minimizando a dor no coração. Sorria. O sorriso é a flor recém desabrochada. O sorriso é coisa que não custa nada mas tem valor real para um irmão. Sorria, sorria ao velho, ao moço e à criança. A quem vivendo vai sem esperança e a quem só encontrou desilusão. Sorria. O sorriso é a luz que expulsa as trevas da alma. Conselho o mundo que ao aflito acalma. Sinal aberto, início de perdão. Sorria. O sorriso é a chave que abre toda a porta. Um olhar de mãe anima e que conforta. Sorriso é vida, é comunicação. Sorria. O sorriso é um bom remédio para um enfermo. À má vontade e ao tédio põe um termo. Sorrir a nós e aos outros só faz bem. Sorria ainda há termo irmão. Sorria agora e vá sorrindo pelo mundo afora fazendo seu irmão sorrir também.”

**ANEXOS C**  
**PARTE 4, CAPÍTULO 2**  
**Seção: Símbolos e Linguagem**

<p><b>1</b> " Diz que eu sou o futuro, não me desampares no presente. Dizem que sou a esperança da paz, não ??? da guerra. Não ??? do teu carinho, suplico-te com amor com que me eduques. Não que roles apenas brinquedos, peço-te bons exemplos, boas palavras. Ensine o trabalho, a bondade, a honestidade e o perdão. Oriente o caminho da justiça, corrige-me em quanto é tempo, mesmo que sofra. Ajuda-me hoje para que eu não o faça chorar".</p> <hr/> <p><b>3</b> "Mãe é uma palavra tão pequena mas tão grande ao mesmo tempo. Mãe é tudo. Mãe é viver, é amor, alegria, sabedoria. Ter mãe é uma das melhores coisas do mundo. Ser mãe é uma tarefa muito difícil, ??? acha que nem pra uma mãe é uma verdadeira. Mãe é aquela que consola, que ajuda, nas horas mais difíceis, que cuida dos filhos, que ama, dá carinho e não só está junto dos filhos na alegria na tristeza também."</p> <hr/> <p><b>5</b> " Andei por todos os jardins, procurando a flor pra te ofertar, em lugar algum eu encontrei, a flor perfeita pra te dar, ninguém sabia onde estava, esta flor mimosa perfeição, ela se chama flor mamãe, que só nasce no jardim do coração. Enfeita nossos sonhos, ilumina nossa ilusão, flor divina que suponho faz milagre em oração, neste dia de carinho quero senti-la no peito minha alma aliviando flor mamãe amor perfeito".</p> <hr/> <p><b>6</b> "Aperta a minha mão com segurança enquanto ela cabe entre as tuas, envolva-me com teus braços, enquanto meu corpo frágil ainda pode ser envolvido por eles, ouça-me com atenção, enquanto estou perto de ti e pode ouvir-me sorria comigo enquanto estamos juntos e o som do nossos risos se confundem, consola-me quando chorar enquanto podes enxugar minhas lágrimas, acompanha-me no meu dormir enquanto sou pequeno e temo a noite, ensina-me e conija-me quando necessário enquanto estou crescendo e aprendo fácil, fala-me de Deus enquanto estou contigo e posso ouvir-te, enfim mamãe encontre no meu mundo de criança enquanto tu podes achar-me, feliz dias das mães"</p>	<p><b>2</b> "Aluna - ??? altíssimo, a sombra do onipotente descansará, direi do Senhor ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza e nele confiarei. Porque ele te livrará do laço do passarinho e da peste pernicioso, ele te cobrirá com suas penas e debaixo de suas asas estarás seguro. A sua verdade é escudo e ???, não temerás o ??? noturno, nem seta que voe de dia, nem peste que ande na escuridão, nem mortandade que assole ao meio dia. Mil caíram ao seu lado e dez mil à sua direita, mas tu não serás atingido. Somente com seus olhos olharás e verás a recompensa dos ímpios. Porque tu ó Senhor és o meu refúgio, o altíssimo é a tua habitação. Nenhum mal te sucederá, nem praga alguma chagará a tua tenda, porque aos seus anjos dará ordem a teu respeito, para te guardar em todos os teus caminhos. Eles te sustentarão nas suas mãos para que não tropeces com teu pé em pedra, pisarás o leão e a ??? calcarás aos pés do filho do leão e a serpente, pois quem tão encarecidamente me amou, também eu livrarei, pô-lo-ei no alto retiro porque conheceu o meu nome. Ele me invocará e eu lhe responderei, estarei com ele na angústia, livrá-lo-ei e glorificarei, dar-lhe-ei abundância de dias e de noites e lhe mostrarei a minha salvação. (palmas) Educadora de apoio - Amém. É a palavra de Deus, não é".</p> <hr/> <p><b>4</b> Aluna 1 - "Mãe é sinônimo de amor" Aluna 2 - "Amor perfeito, amor maior do mundo, predestinado a fecundar e a ??? não há amor mais nobre e mais profundo que eu tenho ó mãe ??? " Aluna 3 - "Mulher e mãe, ó querubim de amor, és o exemplo de doação ??? tu és o colo que acalma a dor, regaço meigo ???" Aluna 4 - "Mulher é mãe, flor de ternura feita, ao pés de um berço esquece as fadigas, reprime as dores e ??? um sorriso perfeito" Aluno 5 - "Varando noites a modular canções. Mãe, continua a entoar cantigas e de doçura em seus corações" (palmas) Todos alunos - "Feliz dias das Mães!" (palmas)</p>
--	--

## ANEXOS - D

### PARTE 4, CAPÍTULO 2

#### Seção : Linguagem no Diminutivo

##### 1) docilização de objetos

O uso do diminutivo pode se referir a objetos, coisas e atividades. Expressa uma forma carinhosa de se comunicar, como mostra uma professora na entrevista, quando se refere a objetos pessoais como "coisinhas todinha" roubadas na própria escola e que iria fazer uma "festinha" na biblioteca (10). Os objetos e atividades tornam-se íntimos e com vida, pois o uso do diminutivo, necessariamente, não se refere às propriedades das coisas. Em seguida, a aluna comentou que participou de debate sobre a eleição de diretor na escola. Na reunião, os instrumentos de trabalho, o papel para anotações, por exemplo, são transformados em objetos afetivos: "papelzinho". Ela disse: "Elas davam um *papelzinho*, aí faziam as questões, aí perguntava". Uma professora, quando quis se referir a objetos, recorreu ao uso do diminutivo. Ela disse "que é melhor botar o *jarrinho* com umas flores dentro. Um *jarrinho*, como lembrança. Terminou, cada mesinha leva seu *jarrinho*". Uma professora, em aula sobre ecologia, expressou uma saudade bastante agradável de um tempo em que a água do rio era "doce" e "limpa". Mas para dar um tom de intimidade e afeição utiliza o diminutivo. Ela diz: "Já tomei banho com a água *docinha*, *limpinha*, você vendo os peixes".

##### 3) admiração

O uso diminutivo pode também realçar admiração de um sobre o outro, transformando em afeição, recorrendo-se à expressão "*bonitinha*", ou rejeição, em crítica: ela é "*chatinha*". Assim as alunas se referiram à diretora da escola Recife 1. Em uma outra entrevista, com uma professora, quando esta procurou ressaltar a inclusão social de um aluno bem visto, agradável, recorreu ao uso do diminutivo: "*bonitinho*". Ela perguntou: "Sabe quanto seu sapato custou?", "Você tá *bonitinho*?".

Quando se quer despedir de alguém carinhosamente recorre-se também ao uso do diminutivo "*lindinha*": "tchau *lindinha*, obrigada, viu", falou a funcionária de serviços gerais a uma aluna. O uso do diminutivo se faz a nomes próprios: "É o problema de *Dilsinho*, porque ele tem cansaço, por isso ele indo pro colégio". Ou em situações em que se ressalta a afeição a uma aluna numa reunião: "Ah! É a sua mãe né. Então a sua mãe está de parabéns, viu *Betinha*?".

##### 4) biotipo

As colegas de trabalho são classificadas pelo corpo: uma é "*magrinha*", outra pode ser "*taludinha*" e "*fortezinha*". Uma mãe que estava fazendo cadastramento de matrícula de seu filho referiu-se a uma diretora de sua época da escola Recife 1 como "*uma gordinha*". O uso do diminutivo serve para classificar um sujeito em seu biotipo como foi referido anteriormente. O humor reforça e expressa esta forma carinhosa e de segunda intenção quando recorre ao diminutivo: "é uma *taludinha* haha", "ela é uma *fortezinha*".

##### 2) classificação positiva

Da mesma forma que se classifica negativamente, há classificações positivas. A classificação de um bom aluno ressaltado por uma professora é quando ele é "*aplicadinho*" e tem uma letra "*bonitinha*". Referindo-se a uma aluna, ela diz: "Ela é bem *aplicadinha*" e "tem uma letra *bonitinha*". Uma aluna do turno tarde, na escola Recife 1, recorre ao diminutivo para se referir à higiene da escola, os seus aspectos positivos. Ela diz: "Não, mas é porque é bem *limpinha*, bem organizada, por isso que a gente gosta dela". Na escola Recife 1, uma professora, quando se refere a um bom aluno, aquele que tira nota 10, assiste às aulas e educado, trata-o como "*bonzinho*", servindo como classificação amigável. Ela diz: "Aquele *bonzinho*, que assiste, que tira 10, aquela pessoa maravilhosa, educada, não precisa" da presença constante de apoio. A mesma professora da entrevista anterior utiliza o diminutivo para se referir à higiene e ao ambiente agradável, sendo possível apenas na escola particular. "Quando você passa dali pra aqui pra dentro que você vê tudo *limpinho*, que você vai realmente descer aí nas salas, vê seus alunos, que você vê o empenho, a organização, dá a impressão que a gente tá numa escola assim. Eu não vou dizer usar uma escola da melhor qualidade particular; dá impressão que você tá num *cantinho* assim, numa escola particular, mas não de alto nível. Na verdade não é, mas a impressão que você chega, tudo *limpinho* assim, é que você tá..."

##### 5) súplica

A forma amável e carinhosa emerge também quando alguém, quase como súplica, solicita a palavra e um tempo de outra pessoa; quando situa uma pessoa no tempo, sem experiência alguma e exige-se uma maior concentração de alguém sobre alguma coisa e quando aproxima, fisicamente, alguém do solicitante. Mas é bom observar que esta solicitação não pode ser levada "ao pé da letra". Necessariamente, "um *pouquinho*" não significa "um *pouquinho*", mas um tratamento diferenciado: ter mais tempo que os outros. Ampliar sua possibilidade de fala. Uma aluna em entrevista solicita o uso da palavra: "pode dar uma pausa aí? Deixe eu falar um *pouquinho* aí". Uma aluna, em entrevista, na escola Recife 1, no turno da noite, chamou uma professora para que ela se aproximasse por um *tempo curto, rápido*. Ela não perderia tempo: um "*minutinho*". Ela disse: "Professora, venha cá um *minutinho*, professora". Uma professora, se dirigindo a um aluno, na sala de aula, pede um tempo para ele ficar calado, pois ele sabia demais sobre o assunto. Ela diz: "Perá! Um *minutinho*, você tá sabendo tudo". Quando se refere ao tempo e maturidade de vida e profissional, recorre-se também ao uso do diminutivo, como fez uma professora, em entrevista: "Eu comecei *novinha*, bem no começo". Mesmo em situação desfavorável, de dificuldades, o esforço em benefício de algo importante vale a pena. Um professora se referiu ao esforço que o pai deve fazer para acompanhar seu filho na escola: "[a gente] precisa de vocês aqui. Cada pai, cada mãe, arruma um *tempinho*, manda uma pessoa". Quando busca ressaltar a velocidade do tempo, recorre-se ao uso do diminutivo "*rapidinho*", e, referindo ao uso do machado no diminutivo, instrumento de trabalho, observou uma professora: "Aí passavam o dia *todinho* [cortando com a *machadinha*], aí com a moto-serra, *rapidinho* ele corta". Mas o uso do diminutivo pode também aproximar as pessoas, estar ligado ao espaço em que se localizam as pessoas. A diretora, quando viu uma professora, falou: "[professora!] tu dá uma *chegadinha* aqui, que eu preciso consultar (...)"

## ANEXOS - E

### PARTE 4, CAPÍTULO 2

#### Seção : Alguns aspectos espontâneos de resistência/libertadores

<p><b>1</b> " Entrevistador - Qual o maior defeito dessa escola, o que vocês acham? Aluna - Eu não acho nenhum. Entrevistador - Não há defeitos. Aluna - Agora eu é que te pergunto de um colégio, tem problema de entrar boné, de camisa assim? Tem? Entrevistador - Tá perguntando pra mim se tem? Não sei. Aluna - Eu acho que isso aqui é uma besteira, devia muito bem..... Entrevistador - Como é seu nome? Aluna - Jéssica".</p> <hr/>	<p><b>2</b> Entrevistador - Eu não acho nada, eu não perdi nada para achar. Você gosta da escola? Jaqueline - O comportamento daqui ... Outra aluna - É ótimo. Jaqueline - Legal, mas ..... Entrevistador - O que é legal? Jaqueline - É um pouco desorganizado, porque os professores da noite nem liga... Entrevistador - Nem liga para o que? Jaqueline - O que os alunos fazem.</p> <hr/>
<p><b>3</b> " Aluna - Por que tu não gosta? Outra - Sabe porque eu não gosto? Porque ele é assim, fica muito no pé, às vezes dá fora na gente, entendeu? Entrevistador - por quê? O que é pegar no pé? Outra - pegar no pé é pegar no aluno para estudar, fica aqui aprendendo, nhenhe fica dizendo pra mim se tem? Não sei. Aluna - Não sabe falar, não sabe... Outra - Não sabe falar, às vezes não sabe nem respeitar os alunos. Entrevistador - Por que não sabe respeitar? Outra - Porque fala e quer ... Aluna - Não, diz assim , "eu já falei, não vou falar mais não" Outra - Ele quer falar alguma coisa, quer dizer, quer dar fora e quer que a gente não responda a ele. Entrevistador - Isso na sala de aula? Outra - Sim, aí eu não fico calada. Eu tando certa..."</p> <hr/>	<p><b>4</b> " Entrevistador - O que é falar bruto? Aluna - Falar ignorante. Outra - Bruto é ignorante, ignorância, e não quer que a gente responda a ele, eu tando certa, eu respondo sim. Aluna - Não, porque às vezes a gente não ... Entrevistador - mas por que o professor é bruto? Aluna - Porque a gente não entende, aí ele diz "você não prestou atenção por isso que não entendeu". Mas a gente tem direito de perguntar. Outra - Mas se você falta, às vezes a gente nem falta, muitos alunos às vezes a gente nem falta e ele diz "você faltou" aí... os alunos fica o que... Aluna - Por causa de um paga todos, tem professor que não tem paciência."</p> <hr/>
<p><b>5</b> - Aluna 1 - "Se fosse ela, comprasse a ela .... - Aluna 2 - Tudo bem, o ano passado ... - Aluna 3 - Eu ajudo, mas ... - Aluna 1 - Do jeito que eu ajudei Fátima aqui, vender aqueles negócios dela... - Aluna 2 - Ela pediu pra gente trazer caixa de fósforos, a gente trouxe, ajudou ela ... - Aluna 3 - Como eu fiz assim... Fátima tava vendendo pra ajudar a sala especial, "Margareth compra aqui pra ajudar Fátima na sala especial." Ela disse que não ia comprar não, aí eu falei "Margareth, ela não compra teus picolés pra ajudar a turma da tua sala?" - Aluna 3 - Essa turma é da senhora é? Não ??? Aí ela não quis comprar, quando é o picolé dela, ela quer que a gente vai comprar, e como eu digo isso na cara dela ..... - Aluna 3: Aí chega com o maior carinho, trata a gente com o maior carinho, quando a gente vai lá... - Aluna 1: ... duas caras Aluna 3: ....trata a gente com 7 pedras na mão"</p> <hr/>	<p><b>6</b> "Entrevistador - Algo que não agrada vocês. Aluna - Fazer fila de manhã. Outra aluna - Odeio fila. Aluna - ????? a professora na sala, chega, mal coloca caderno e, passa pra fila ??? Aluna - Passa uns 15 minutos ??? não gosto. Eu odeio a fila. Não gosto, não gosto mesmo. Agente já reza quando acorda, e depois chegar no colégio e rezar de novo. Tudo bem, rezar, mas também de castigo, ficar ali, toma a falar, toma a falar..... Outra aluna - É a pessoa que não for pra fila e ela vê que não tava na fila, ela pega a pessoa e fica de castigo meia hora ... Outra aluna - 15 minutos, 20 minutos Aluna - Ficar ali em pé, ??? pagar porque não foi pra fila, não gosto não".</p> <hr/>
<p><b>7</b> " Aluna 2 - Não, é daqueles que deixam pra chegar no fim do ano, foi reprovada. E quando o aluno vai perguntar porque foi</p>	<p><b>8</b> " Aluna - A merenda era melhor. ??? agora é só macarrão... Aluna - Aquele leite Parmalat ... Aluna - Macarrão comum, eu não como. As pessoa que come, come, e as que não come, fica com fome na saída. Porque tem muita gente que não tem dinheiro pra comprar lanche. Não é todo dia que a pessoa tem dinheiro. Aí ter que aturar comer aquele macarrão. Aquele negócio é muito ruim. É muito ruim. Aluna - E essa menina não sabe cozinhar muito bem não. Aluna - era, antigamente chegava ??? biscoitos ??? mas agora é só macarrão e sopa. (...) ora, antigamente, antes o</p>

que faltou, ele não dá uma Segunda chance. ???

Entrevistador - Isso acontece aqui?

Aluna 1- Não.

Aluna 2- O quê?

Aluna 1- Não, isso não acontece mais aqui não. Estou falando assim: a maioria dos professores que o aluno que falta, não faz tarefa, ele deixa pra lá mas quando chega no fim do ano reprova direto sem dá nenhuma chance.

Aluna 1- Feito quando eu era 2<sup>a</sup> série mesmo. Ali, na sala dos professores. Ela botava um assunto no quadro e ia conversar com a outra, com a outra professora, como se dizia, vizinha. Quando daqui a pouco, voltava, tava ela no quadro. Af botava dever, a gente escrevia e ela ia conversar de novo. Tinha dia que ela, a costureira foi tirar medida na sala de aula, sem quem já viu isso? Medir, fazer a cintura dela, fazer a roupa dela. Não tem a casa dela, não dá pra esperar não? Tinha o dia todinho. Na sala de aula ela não explicava, eu quase não passei. Af ela disse pra ??? você não passou não. Por que professora? Você não passou não. Af tem, como é que é? Recuperação né? Af eu vim pra recuperação, tudinho, ??? quando cheguei na recuperação ela disse que eu tinha passado. Assim, tem professor que não se interessa não.

## 10

Entrevistador: por que você perguntou pra mim se era para falar mal da escola?

Aluna: Não, porque tem muita bagunça, é muito sujo o colégio.

Não tem organização o colégio, assim, falta de professor também e os professores faltam muito – a professora de arte – desde o começo do ano que a gente não tem arte.

Entrevistador: Você estuda há quanto tempo aqui?

Aluna - Vai fazer dois anos aqui. Eu estudava em outro colégio e vim para cá, vou de novo e volto, e está sempre piorando, o colégio nunca melhora. E eu acho que devia ter outro ensino como computação e outras coisas também que ocolégio não tem.

comportamento era ruim, agora uma coisa que eu achava boa era o lanche. Tirava *Todinho* hahahahaha ..

Aluna - Cilpinho com...

Aluna - Pão doce ...

Aluna - Pão com carne moída.

Aluna - A gente comia. Comia tanto, tanto ...

Aluna - Macarrão, macarrão (tom de voz argh!)

## 9

"Aluna - ... quer descontar na gente ??? af, chega, a gente fala com ele, já vem com ignorância, com sete pedras na mão, gritando com a gente...

Aluna - Minha mãe, minha mãe, como tu tá nervosa. Desculpa, mas não tem nada a ver não, mãe. A pessoa não é cachorro, não, pra vim gritar com a pessoa não. A senhora que é a senhora mal grita comigo, pra uma professora chegar pra mim e gritar comigo, uma coisa desse tamanhinho, ??? só porque eu fiquei na escada. Isso não é uma coisa que se faça não, eu não sou uma cachorra.

Entrevistador - Diga.

Aluna - Os alunos, depois eles dizem assim, como já aconteceu comigo e a professora, sabe? Eu fui lá pra cima, tudinho, conversei com ela, não porque você conversou com [a educadora de apoio], disse que Rosa lhe perseguia, agora diga bem, diga bem ??? você acha que os alunos podem falar assim com os professores mas os professores quando, os alunos, os professores vai falar com os alunos, os alunos parecem que vai jogar não sei quantas pedras pra cima da gente. Fiz não, em primeiro lugar, minha mãe não manda ninguém se lascar, agora, pra chegar uma professora e mandar os alunos se lascar, eu peguei e me doim, assim. Não, mas você tem que me respeitar; eu fiz, em primeiro lugar a senhora tem que me respeitar também, pra poder ser respeitada. Foi a maior tumultuação aqui, por causa dessa professora.

Aluna - Às vezes, é porque acha que é um professor, o aluno tem que respeitar ...

Aluna - Não, respeitar tem direito de respeitar, mas tem que aguentar tudo o que eles querem, ôxe, mas nada!

Aluna - A gente já fez as pazes com ela, só que não vejo ???

...

Aluna - Respeitar a gente respeita todo mundo, na rua ou em casa tem que ter educação, mas depende da educação que for a pessoa lidar com a gente. Se ela vier com ignorância eu vou com ignorância com ela.

Aluna - ??? outro dia professora passou um trabalho, professora vou aqui com Renata, na lojinha dela, comprar uma folha de papel, como é que é? melimetrado. Af eu fui, né? A moça disse assim: você vai pra onde? Eu vou aqui na lojinha pra gente comprar uma folha. ??? se eu fosse a mãe dela não ia saber ??? af ela, não! Pra que duas? Pra que duas? Não, porque se eu for sozinha a mãe dela não vai saber, ela vai comigo. Não! Ela vai sozinha. Tá certo, vai ??? porque tem uns professores e temos alunos, não só professora. Tem uma funcionária que trata a pessoa com a maior ignorância. Não pode ver uma pessoa no telefone que seja pra telefonar pra casa que ela: o que é que você está fazendo no telefone, tac.

Aluna - Quem tem direito de telefonar é só ele ...

Aluna - Só os professores ...

Aluna - A gente nunca tem. Se a gente não tem direito pra que bota o telefone aqui dentro do colégio?"

**ANEXOS F**  
**PARTE 4, CAPÍTULO 2**  
**Seção : Rituais**

<sup>1</sup> Alguns exemplos observados e descritos: "Os direitos: 'Direitos e deveres dos alunos. Direito dos alunos: tomar conhecimento no ato da matrícula do Regimento Interno da Escola, firmando um compromisso'; outro direito: 'Estudar em salas limpas, arejadas e iluminadas'; terceiro direito: 'eleger representante como própria voz'; quarto: 'candidatar-se a representante de sala'; quinto: 'ser respeitado e tratado com cordialidade'; sexto: 'ter merenda limpa e saudável'; sétimo: 'participar de atividades culturais e desportivas realizadas pela escola'; oitavo direito: 'ter tolerância de 15 minutos após o início do turno no qual estuda mediante justificativa escrita pelos responsáveis ou atestado médico. Observação: só entrará na segunda aula os alunos ???'; próximo direito: 'solicitar revisão de prova ao professor'. Se algum pai se achar injustiçado com a nota do aluno, achar que houve algum engano, educadamente, não precisa ficar exasperado ou muito chateado, chega pro professor e pede 'oi professor, não houve algum engano não? Eu vi a prova de... de algum coleguinha, assim e assado e o meu filho(...)' e nós somos humanos e todos nós ?? Certo?". Os deveres são: E tem ainda os deveres, né? 'Deveres: o aluno deve cumprir o estabelecido no regimento interno da escola; conservar as salas de aulas e demais dependências da escola (pátio, banheiros) limpos e organizados; não danificar pertences móveis, pinturas de parede e etc'. Às vezes a gente tá dando aula e tá o menino na cara da gente riscando a cadeira, de propósito, furando mesmo com o lápis a parede. A gente pergunta: 'você faz isso na casa da sua mãe? Na mesa onde você janta, você faz isso?' 'ah professora, que nada!' Aí essas coisas a gente tem que trazer de casa, porque aqui é a casa dele também. Qual o estímulo que ele tem aqui? Então a gente faz o que pode, deixa tudo pintado, gasta (...) se eles mesmos danifica isso aqui. Como é que ele vai ficar bem num lugar que ele mesmo se sente mal de estar ali.

## ANEXO G

Guia de questionário\* : Professores, funcionários administrativos e diretores de escolas e DEEs.

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Você nasceu aonde? E seus pais ?
- 4) Qual a sua religião? Frequenta algum tipo de instituição religiosa?
- 5) Qual a sua cor?
- 6) Qual a sua formação universitária? Fez pós-graduação?
- 7) Qual o seu cargo na Secretaria de Educação?
- 8) Qual a sua função na Secretaria da Educação?
- 9) Há quanto tempo exerce esta função na Secretaria?
- 10) Você acha importante esta função que você assume aqui? Por quê?
- 11) Leciona ? Como faz para conciliar?
- 12) Você gosta do que faz? Por quê?
- 13) O que você entende por democracia?
- 14) O que você entende por cidadania?
- 15) O que você entende por autonomia?
- 16) Qual a função desenvolvida pela DERE na instituição educacional?
- 17) Qual a função que deveria ser?
- 18) Ela, a DERE, consegue atender os objetivos definidos?
- 19) É filiado a algum partido? Qual? Há quanto tempo?
- 20) O que você acha do seu diretor profissional e pessoalmente?
  - 21) Qual o principal problema aqui nesta escola?
  - 22) Como você define a sua escola?

- 
- Os quesitos de n. 21 e 22 foram exclusivos para os entrevistados das escolas. Os quesitos 7 a 12, foram exclusivos para os funcionários da DEE.



## **ANEXO H**

Guia de questionário: História da escola.

- 1) Qual o seu nome?
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Você ensina qual disciplina?
- 4) Em que ano você chegou aqui nessa escola?
- 5) Como era a estrutura do prédio? Qual a sua pintura?
- 6) Quantas salas de aulas e quais as disciplinas lecionadas nela?
- 7) Quais as atividades festivas, pedagógicas e esportivas eram desenvolvidas aqui?
- 8) Os políticos frequentavam o ambiente escolar?
- 9) Havia, naquela época, cultos religiosos?
- 10) Quem foi o primeiro diretor da escola? Quantos exerceram a função desde que você chegou aqui? Fale um pouco dessas gestões e deles.
- 11) Como era a relação professor/aluno e direção?